

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



**ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

68 (4)

Сборник научных трудов

**Ялта
2020**

УДК 37
ББК 74.04
П 78

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

Проблемы современного педагогического образования. – Сборник научных трудов: – Ялта: РИО ГПА, 2020. – Вып. 68. – Ч. 4. – 366 с.

Главный редактор:

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

Редакционная коллегия:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Чёрный Е.В., доктор психологических наук, профессор, Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Симферополь);

Калина Н.Ф., доктор психологических наук, профессор, Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Симферополь);

Павленко В.Б., доктор психофизиологических наук, профессор, Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Симферополь);

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

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

Андреев А.С., доктор психологических наук, профессор, ГБОУ ВО РК «Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова» (г. Симферополь);

Савенков А.И., доктор психологических наук, доктор педагогических наук, профессор, ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет» (г. Москва);

Микляева А.В., доктор психологических наук, профессор, Российский государственный педагогический университет имени Герцена (г. Санкт-Петербург);

Василенко И.В., кандидат психологических наук, доцент, Севастопольский государственный университет (г. Севастополь);

Султанова И.В., кандидат психологических наук, доцент, Севастопольский государственный университет (г. Севастополь);

Волкова И.П., доктор психологических наук, профессор, Российский государственный педагогический университет имени Герцена (г. Санкт-Петербург).

Учредитель:

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

Журнал входит в Перечень рецензируемых научных изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук (Письмо о Перечне рецензируемых научных изданий от 07.12.2015 г. №13-6518).

Группы научных специальностей:

19.00.00 – психологические науки

13.00.00 – педагогические науки

Журнал включен:

– в систему Российского индекса научного цитирования

© Гуманитарно-педагогическая академия (г. Ялта), 2020 г.

Все права защищены.

УДК371

кандидат педагогических наук, доцент Миннуллина Розалия Фаизовна

Елабужский институт (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет (г. Елабуга);

кандидат педагогических наук, доцент Газизова Фариды Самигуллиовна

Елабужский институт (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет (г. Елабуга);

студент магистратуры Галимова Инна Ростамовна

Елабужский институт (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет (г. Елабуга)

ПРОБЛЕМА ОРГАНИЗАЦИИ ДОПОЛНИТЕЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УСЛУГ В ДОО

Аннотация. В статье рассматриваются возможности развития МБДОУ № 34 в современных условиях. Анализируются факты педагогической деятельности, которое направлено на то, чтобы данное ДОО было востребованным, открытым образовательным пространством и учитывало запросы родителей, повышало удовлетворенность в тех потребностях, которые предъявляет современное общество.

Ключевые слова: образовательные услуги, дополнительные платные возраст образовательные услуги, доу дошкольный возраст, организации потребители, МБДОУ, анализ, организации, развитие, воспитание, познавательный интерес.

Annotation. The article discusses the possibilities of development of MBDOU № 34 in modern conditions. The facts of pedagogical activity are analyzed, which is aimed at making this preschool educational institution a demanded, open educational space and taking into account the needs of parents, increasing satisfaction in those needs that modern society presents.

Keywords: educational services, additional paid age, educational services, preschool age, consumer organizations, MBDOU, analysis, organizations, development, upbringing, cognitive interest.

Введение. Все что происходит в настоящее время с демографией страны, с подрастающим поколением ставит перед нами новые цели и новые возможности.

Поколение, это то, поколение, которое мы уже не можем сравнивать с тем, которое было в прошлом веке. Современный мир устроен так, что дети дошкольного возраста уже на ранних этапах предъявляют новые требования к своему познавательному развитию.

Педагогический коллектив ДОО понимает, что той информации, которая располагает основная общеобразовательная программа не достаточно для полноценного развития дошкольника.

Именно поэтому, на базе данной дошкольной образовательной организации каждый год вводится дополнительные платные кружки. Делается это для того, что бы дошкольники, образовательного учреждения как можно более полноценно развивали свой познавательный интерес.

Каждый год, перед началом нового учебного года, на педсовете педагогический коллектив дошкольной образовательной организации № 34 начинает новый проект, в котором коллектив старается как можно больше задействовать дошкольников в дополнительных услугах. Для этого мы проводим мониторинг прошедших лет и на основе анализа делаем вывод и строим новую систему внедрения.

Наша работа направлена на полноценное задействование всех 5 направлений, которые при совместной работе дает 100% результата.

Цель нашего проекта:

Привлечение потребителей (дошкольников) для оказания платных образовательных услуг в МБДОУ №34 «Ручеек» г. Нижнекамска Нижнекамского муниципального района Республики Татарстан. А также привлечение дополнительных источников финансирования для пополнения материальной базы.

Задачи:

1. Привлечение и удовлетворение родительских и детских потребностей в дополнительных платных образовательных услугах.

2. Пополнение МБДОУ № 34 полноценного ресурсного обеспечения, что позволит найти новые возможности и подход к дополнительным услугам.

3. В соответствии с ФГОС дошкольного образования распределить нагрузку так, чтобы не сказалось пагубно на физическом и моральном здоровье дошкольников.

4. Оформление проекта в соответствии со всеми юридическими правилами.

5.Способствовать дополнительному финансовому источнику пополнения методической базы.

6.Разработка содержания, совершенствование программ дополнительных Платных услуг для превышения стандарта образования.

7. Привлечь финансовые средства для улучшения материальной базы ДОО.

8. Развивать познавательный интерес дошкольников посредством дополнительных услуг.

В современных реалиях жизни, мы четко понимаем, что у дошкольных образовательных организаций возрастает потребность в привлечении дополнительных финансовых источников.

Ведется работа для направления их на более широкий спектр дополнительных. Ведь, чтобы полноценно предоставить платные дополнительные услуги, у дошкольной образовательной организации должна быть хорошая методическая база, а так же полноценная материальная база.

Определяется возрастающими потребностями за ДОО в дополнительных источниках финансирования, увеличении ассортимента предлагаемых услуг.

Изложение основного материала статьи. Динамичный темп современной жизни наталкивает на то, что в связи с этим определяет ухудшение здоровья из-за больших нагрузок на умственное и физическое здоровье, а так же возросший уровень родительских потребностей. Все это вызвало необходимость организации платных образовательных услуг в МДОУ №34 детский сад комбинированного вида «Ручеек».

В статье № 45 Закона «Об образовании РФ» четко прописано, что образовательные учреждения вправе оказывать населению, предприятиям, учреждениям и организациям платные дополнительные

образовательные услуги, не предусмотренные соответствующими образовательными программами и государственными образовательными стандартами.

Только не надо под этим понимать, что платными дополнительными услугами мы можем заменить основную образовательную программу. Оказание населению качественных образовательных и других видов услуг, направленных на удовлетворение потребностей, как потребителя, так и исполнителя.

В своей работе мы в первую очередь внимательно относимся к:

- совершенствованию, расширению линейки платных образовательных услуг путём внедрения новшеств;
- ориентир на достижение высоких результатов работы МБДОУ №34;
- привлечение потребителей путем создания и поддержания благоприятного имиджа дошкольной организации;

- информирование реальных и потенциальных потребителей об образовательных услугах, повышение спроса на них, единой ценовой политики.

В нашем саду для всех направлений предоставления платных образовательных услуг стоит единая цена, которая не зависит от стажа и квалификационной категории педагога-воспитателя.

Ну и, конечно же, прежде чем внедрить наш проект мы провели мониторинг, в который вошли такие методы исследования как:

1. Анкетирование, опросы, беседы с родителями, получение информации, создание электронной базы данных.

2. Подготовка проекта. В детском саду постоянно проводятся Дни открытых дверей для потенциальных потребителей, семинары практики для привлечения в наш сад узких специалистов, таких как логопед, дефектолог.

Так как МБДОУ № 34 является общеразвивающим, что не подразумевает под собой в штатном расписании таких узких специалистов. Хотя имеет определенный процент детей с небольшим нарушением речи.

Проводим и организуем шикарные праздники такие как «Мама, папа, я спортивная семья», Народные гуляния на территории учреждения (День знаний, День защиты ребёнка, «Здравствуй, лето!», Малые спартакиады и т.д.), участие во Всероссийских, областных и районных конкурсах.

3. Современное общество нас заставляет прибегать к привлечению дополнительных потребителей платных образовательных услуг посредством социальных сетей.

Делается это для того, что бы формировать положительное общественное мнение у родителей, имеющих детей дошкольного возраста. Раскрытие содержания платных услуг; создание и поддержка имиджа дошкольного учреждения; знакомство с условиями пребывания детей в нашем учреждении; показ достигнутых детьми результатов, все перечисленное выше для того, чтобы заинтересовать и побудить родителей прийти именно в данный детский сад.

Вся реклама предоставленных нами доп. услуг вывешена при входе на информационном стенде, на сайте МБДОУ №3 4 и в социальных сетях.

Далее мы приводим определенную последовательность действий нашей образовательной организации:

- мониторинг дошкольников целью выявления их уровня познавательной активности;

- мониторинг литературы и методической базы МБДОУ № 34;

- полноценное создание условия без нанесения вреда для дошкольников;

- подготовка положений и приказов;

- разработкам программ платных кружков в соответствии с ФГОС ДО;

- предложение внутренним специалистам вести платные кружки, а так же привлечение педагогов другим МБДОУ;

- обязательное заключение договоров с сотрудниками о ведении платных образовательных услуг;

- работа бухгалтерии направленной на составление сметы;

- заключение с родителями договоров о предоставлении им ребенку платных образовательных услуг;

- оплата платных образовательных услуг как в наличном с выписыванием квитанции об оплате, так и безналичным путем;

- создание в МБДОУ № 34 уголка для полноценного доступа родителям дошкольников к информации о предоставлении платных образовательных услуг;

- мониторинг в начале и в конце оказания платных образовательных услуг.

В дошкольной образовательной организации мы представляем платные образовательные услуги каждой группе в соответствии с возрастными особенностями, а так же в соответствии с ФГОС ДО.

В МБДОУ № 34 функционирует 5 групп от яслей до подготовительной к школе группа. Ниже в таблице № 1 обозначены, какие платные дополнительные услуги оказываются в данной ДОО.

Оказание платных образовательных услуг в МБДОУ № 34 г. Нижнекамска Нижнекамского района Республики Татарстан

| Наименование кружка | Возраст | Кол-во занятий в неделю | Педагог | Кол-во дошкольников посещающих |
|-------------------------------------------|-----------------------------|-------------------------|-----------------|--------------------------------|
| «Юные почемучки» | 2 младшая группа | 2 | Сафиуллова Г.М. | 25 |
| «Конструирование из природного материала» | Средняя группа | 2 | Иванова Н.И. | 20 |
| «Математическое познание в игре» | Старшая группа | 2 | Галимова И.Р. | 28 |
| Сенсорное воспитание малышей | ясли | 1 | Иванова Ю.И. | 12 |
| «Умный язычок» | Старшая, подготовительная | 2 | Гришина И.А. | 48 |
| «Арт-терапия в сказках» | Средняя, старшая, 2 младшая | 2 для каждого возраста | Роднина А.А. | 85 |

Кружок «Юные почемучки».

Цель кружка:

Продолжать развивать познавательный интерес юных дошкольников.

Задачи:

- предоставить дошкольникам свободную деятельность, направленную на проведение доступных опытом при помощи педагога;
- направить работу на развитие познавательного интереса;
- дать дошкольникам возможность расширить кругозор окружающего его мира;
- обучать дошкольников соблюдению всех правил техники безопасности.

Занятия проводятся 2 раза в неделю.

Кружок «Конструирование из природного материала».

Цель кружка:

Продолжить создавать условия для всестороннего развития личности посредством комплексного подхода совместного творчества.

Задачи:

- расширять познание о свойствах природного материала и его разнообразии;
- дать понять, что каждый природный материал имеет свое свойство, цвет, текстуру;
- учить дошкольников применять природные материалы в поделках;
- продолжать формировать познание о последовательности действий в изготовлении поделок из природного материала;
- развитие мелкой моторики вследствие применения природных материалов разной текстуры и форм.

Занятия проводятся в течении учебного года 2 раза в неделю во 2 половине дня.

Мы не будем полностью прописывать все цели и задачи оказанных нами платных дополнительных услуг в ДОУ № 34.

При проведении мониторинга на предмет выявления родителей желающих приобрести платные дополнительные услуги из 198 родителей написали заявление 78% родителей детей дошкольного возраста. Мотивировали они свои действия тем, что им не нужно куда-то дополнительно водить свои детей. Все проходила в пределах детского сада. Что существенно облегчало время родителей.

18 % родителей отказались, так как их дети ходили в платные кружки организованные художественной и хореографической школы. Считали, что это будет оказывать очень большую нагрузку как физическую, так и моральную на дошкольников.

Так же периодически в МБДОУ № 34 оказываются краткосрочные курсы по проведению массажа. Массаж проводит медицинская сестра в высшей квалификационной категории. Курс состоит из 10 сеансов. Цена так же стоит на уровне оказания платных образовательных услуг педагогами.

И так же оказывается курс по проведению обогащения организма кислородными коктейлями. Курс проводится 2 раза в год по 10 дневной системе. Кислородный коктейль в ДОО посещают более 90% воспитанников.

В связи с тем, что сейчас очень большой процент заболеваемости считаем, что условиях современной жизни кислородный коктейль помогает обогатить организм полезными витаминами и укрепить иммунитет дошкольников.

Выводы. Анализируя нашу работу в данном направлении, мы каждый год стараемся расширить спектр предоставляемых платных образовательных услуг.

Понимаем, что свое экономическое равновесие мы сможем поддержать, только если будем оказывать платные образовательные услуги.

Так же при оказании платных образовательных услуг мы сможем повысить рейтинг МБДОУ № 34 «Ручеек» детский сад общеразвивающего вида г. Нижнекамска Республики Татарстан. Что дает нам возможность привлекать каждый учебный год новых дошкольников.

Именно, предоставление платных образовательных услуг помогает нам привлекать финансирование из вне бюджета управления системы дошкольного образования.

В заключение хочется сказать, что работая в этом направлении плюсы не только в том, что дошкольники получают дополнительную информацию помимо программы «От Рождения до школы», но и о дополнительном финансовом стимулировании сотрудников.

Литература:

1. Березина В.Ф. Развитие дополнительного образования детей в системе российского образования: Учебно-метод. пособие. - М.: АНО «Диалог культур», 2010. – 42 с.
2. Езопова С.А. Менеджмент в дошкольном образовании: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. - М.: Издательский центр «Академия», 2003. - 451 с.
3. Интеграция общего и дополнительного образования: Практическое пособие / Под. ред. Е.Б. Евладовой, А.В. Зюотаревой, С.А. Паладьева. – М.: АРКТИ, 2006. – 169 с.
4. Кошкарева Н.В. Мониторинг сети процессов системы менеджмента качества образовательной организации: монография / Н.В. Кошкарева. - Красноярск: Изд-во Сиб. гос. технолог. ун-та, 2006. – 190 с.
5. Лебедева С.С., Маневцова Л.М. Проблемы управления инновационным дошкольным образовательным учреждением в условиях социального партнерства. - СПб.: «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2001. - 96 с.
6. Терещук М.Н. Кружковая работа по художественно-творческому развитию детей 5-7 лет / Журнал «Воспитатель ДОО» 2010 г., № 8, - С. 108.
7. Шетинин В.П. Рынок образовательных услуг в современной России // Школа. - 1997. - №3. - С. 12.
8. Шинкарева Л.В., Воробьева А.А. Дополнительные образовательные услуги в дошкольном учреждении: понятие, виды, особенности реализации // Проблемы и перспективы развития образования: материалы Междунар. науч. конф. (г. Пермь, апрель 2011 г.).Т. 1. Пермь: Меркурий, 2011. - С. 124-135.

Педагогика

УДК 377

кандидат педагогических наук, доцент Миннуллина Розалия Фаизовна

Елабужский институт (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет (г. Елабуга);

кандидат педагогических наук, доцент Газизова Фариды Самигуллиной

Елабужский институт (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет (г. Елабуга);

студент магистратуры Шаймарданова Марина Алексеевна

Елабужский институт (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет (г. Елабуга)

НЕТРАДИЦИОННЫЕ ФОРМЫ МЕТОДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПЕДАГОГОВ ДОО

Аннотация. В статье представлены результаты выявления влияния использования нетрадиционных форм методической работы в ДОО как средство повышения профессиональной компетентности педагогов ДОО.

Ключевые слова: методическая работа, дошкольное образование, дошкольная образовательная организация, деловая игра, дискуссия, круглый стол, КВН, диспут, мозговой штурм.

Annotation. The article presents the results of identifying the influence of the use of non-traditional forms of methodological work in ECE as a means of increasing the professional competence of ECE teachers.

Keywords: methodical work, preschool education, preschool educational organization, business game, discussion, round table, KVN, debate, brainstorming.

Введение. Методическая работа в современной дошкольной образовательной организации – важное условие повышения качества педагогического процесса, оказание реальной помощи педагогам в развитии их мастерства как сплава профессиональных знаний, умений и навыков и необходимых для современного педагога свойств и качеств личности.

К.Ю. Белая под методической работой в современной дошкольной организации предлагает понимать целостную, основанную на достижениях науки и передового педагогического опыта, систему взаимосвязанных мер, направленных на повышение профессионального мастерства каждого педагога, развитие творческого потенциала всего педагогического коллектива, повышение качества и эффективности учебно-воспитательного процесса [2, с. 26].

Методическая работа существенно влияет на качество и эффективность обучения и воспитания, на конечные результаты работы дошкольной организации.

Современное образование развивается в форме инновационного поиска, который вызывает изменения в разных сферах деятельности педагогов. В поисках нестандартных подходов, наиболее удобных форм и наиболее эффективных методов работы с педагогами мы начали изучать формы и методы методической работы, непосредственно в поисках нестандартных подходов к организации методической работы.

В современной организации дошкольного образования существует множество интересных методических приемов работы с педагогами для успешного выполнения ежегодных задач коллектива.

Одна из важнейших форм методической работы - педагогический совет, который традиционно не входит в состав современных детских организаций.

Традиционные методологические формы работы (собеседование, отчет, консультация и т.д.) стали менее важными из-за их низкой эффективности и недостаточной обратной связи.

В нашем современном мире необходимо использовать нетрадиционные активные формы работы, вовлекающие педагогов в деятельность и диалоги, основанные на обмене идеями.

Таким образом, в современной организации дошкольного образования педагогические советы лучше применять нестандартно и с помощью отдельных методов мобилизации. Они широко используются: круглые столы, деловые игры, мозговой штурм, КВН, педагогические ринги, диспуты и другие.

Изложение основного материала статьи. Изучая формы методической работы, мы искали более инновационные, так как мы живем в современном мире. А нашу с вами жизнь мы не можем представить без интернета. Неоценимую роль интернет оказывает и в работе методиста. В нем мы можем найти разнообразные дидактические игры, материалы, также выступления на педагогических советах, семинарах и т.д.

Одна из современной формы методической работы – это создания персонального сайта педагога.

Для чего и зачем нужен сайт для методической работы?

Создание сайта открывает нам новую среду и новые возможности. На сайте мы можем размещать интересную и нужную информацию для педагогов, оставить ссылки, где педагог может ознакомиться самостоятельно с разнообразными информацией, проблемами.

Также на сайте можем рассказать о своих достижениях, взглядах, успехах и т.д. Работая над сайтом, мы стараемся наполнить его самым интересным, важным и конечно же насыщенным для педагогов.

Ещё одна из новейших форм методической работы – это веб-семинары и вебинары.

Что такое веб-семинары и вебинары?

Это онлайн-занятия или совещание. Они проходят в режиме онлайн. Для участия необходимо зарегистрироваться на специальной страничке, которая привязывает к действию. После регистрации на электронную почту приходит напоминание, что вы участвуете в данном вебинаре. Затем скидывают ссылку, по которой проходите и попадаете в вебинарную комнату. Конечно же, для этого нам нужен интернет, ведь без него в наше современное время, мы никуда. Участвуя в вебинарах мы общаемся, узнаем и берем для себя что то новое, а также можем задать интересующиеся вопросы к докладчику. Встреча проходит с помощью видеотрансляции через интернет.

Цель любых вебинаров – это донесение определенной ценной информации до педагогов. Самое главное, что в нем могут участвовать не только разные города, но и разные страны, здесь масштабный охват. Это самый востребованный способ обмена знаниями, информацией и обучения.

Для того чтобы провести веб-семинары и вебинары, нам не нужно организовывать живые встречи, готовить залы, не нужно никуда ехать, а просто нужно выйти в интернет в нужное время и подключиться к виртуальной комнате. Там мы видим окно видео, список участников и чат.

Хотим сказать, расширяйте горизонты, участвуйте в веб-семинарах и вебинарах, ведь использование современных технологий экономит время и средства. Эта форма методической работы - реальная помощь педагогам в развитии их мастерства как сплава профессиональных знаний, умений и навыков и необходимых для современного педагога свойств и качеств личности.

Семинары, мастер-классы и консультации проводятся с использованием нетрадиционных методических форм работы. Практические действия, выполняемые учителями в игре, получаются намного эффективнее, чем теоретические сообщения основного или старшего учителя.

На основе изученных источников определены нетрадиционные формы методического обучения.

Установлено, что основными способами повышения современной профессиональной компетентности являются организация методической работы с использованием новых, нетрадиционных технологий.

В исследовательской работе использовался следующий комплекс методов: теоретический анализ научно-методической литературы, эмпирические: эксперимент, анкетирование, математическая обработка данных.

Теоретической основой исследования являются: концепции личностно-ориентированного подхода в образовании (В.В. Давыдов, Е.В. Бондаревская, С.В. Кульневич, О.С. Газман, И.С. Якиманская О.Г. Прикот); исследования, определяющие сущность системного и личностно-деятельностного подходов к изучению проблем образования (В.П. Беспалько, В.Г. Афанасьев, Д.Н. Боголюбский, И.В. Блауберг, В.Н. Садовский, Ю.А. Конаржевский, Э.В. Яковлева, Г.Н. Сериков); исследования, посвященные андрагогическим основам непрерывного образования (С.И. Змеев, Л.М. Маневцова, С.С. Лебедева); концепции социально-педагогического и психологического сопровождения в системе образования (Л.Н. Бережнова, А.А. Архипова, М.Р. Битянова, Е.И. Казакова, О.С. Газман, И.В. Серебрякова, М.С. Полянский, Л.М. Щипицина, Л.Г. Тарита); работы, раскрывающие сущность и специфику методической деятельности в современных условиях (В.И. Зверева, Ю.В. Васильев, Г.С. Лазарев, Ю.А. Конаржевский, Т.И. Шамова, Г.Н. Сериков, М.М. Поташник, П.И. Третьяков, В.А. Сластенин); работы, характеризующие особенности профессиональной педагогической компетентности (Э.В. Балакирева, О.М. Атласова, И.В. Гришина, Т.Н. Гущина, В.А. Козырев, Н.В. Кузьмина, Б.С. Патралова, Н.Ф. Радионова, А.П. Тряпицина, Ю.В. Подзюбанова); исследования в области профессионально - педагогического образования (Н.В. Кузьмина, А.Г. Гогоберидзе, Ю.Н. Кулюткин, В.А. Сластенин, А.П. Тряпицина, Л.В. Поздняк).

В экспериментальном исследовании использовались следующие методики: методика «Диагностическая карта профессиональной компетентности педагога ДОО» (Т. Сваталова); методика «Диагностика способностей педагога к саморазвитию» (Т. Сваталова).

Также мы разработали анкету для педагогов ДОО «Удовлетворенность организацией методической работы в ДОО».

Экспериментальную выборку составили педагоги 4 образовательных учреждения города Нижнекамска в количестве 160 человек.

80 человек в экспериментальной группе, 80 человек в контрольной группе. В исследовании участвовали педагоги дошкольных образовательных учреждений. Для изучения профессиональной компетентности педагогов было проведено исследование по диагностическим методикам.

Анализ показал, что в инновационной деятельности детского сада участвуют 20% учителей ЭГ (16 учителей) и 25% учителей ЭГ (20 учителей), свой опыт воспитатели распространяют в научно-педагогических изданиях. 27% учителей ЭГ (2 учителя) и 20% учителей ГГ (16 учителей) представляют свой педагогический опыт только в педагогических советах и хотели бы повысить свою квалификацию за пределами ШУРС 53% ЭГ (43 учителя) и 55% ГК (44 учителя) испытывают потребность в профессиональном развитии и не имеют возможности повышать свой профессиональный уровень на базе дошкольной организации.

Таким образом, результаты показывают, что преобладающий средний и низкий уровень профессиональной компетентности преподавателей ДОО.

В результате мы видим, что навыки саморазвития у воспитателей дошкольного образования обычно не развиваются, что преобладает на промежуточном и низком уровнях.

Результаты этой методики также могут указывать на то, что недостаток саморазвития является негативным фактором в повышении профессиональных навыков учителей, так как в этом случае учитель не хочет повышать профессиональные навыки, либо он слабо развит для развития отсутствия мотивации.

Одной из задач этапа было выяснить удовлетворенность воспитателей организацией методической работы в детском саду. Для изучения этого вопроса использовалась анкета. При анализе работ анкетирования

мы подсчитали количество ответов «да» и количество ответов «нет» с целью составления комплекса управления развитием профессиональной компетентности у педагогов, исходя из потребностей и интересов каждого педагога.

Анализ анкет показал, что 68% воспитателей утверждают, что в их дошкольных образовательных учреждениях организована методическая служба.

32% респондентов заявили, что их организация не оказывает методических услуг.

34% учителей довольны системой супервизии методиста (главного учителя), 66% не удовлетворены. Педагоги предлагают не указывать на ошибки, а помогать, давать советы, помогать педагогам в самообразовании. При анализе удовлетворенности воспитателей работой методической комнаты выяснилось, что 57% удовлетворены ее объемом.

43% предлагают увеличить количество неопытных педагогов, обучение, консультации, семинары по обучению. 36% всех воспитателей настаивают на организации занятий. Информационной системой в детском саду довольны 48% воспитателей.

52% педагогов предлагают как можно скорее информировать о мероприятиях, педагогических советах и ориентации.

32% педагогов довольны работой в кабинете. «В обучении можно брать литературу по теме педагогических советов, знакомиться с новостями из журналов». 68% считают, что педагогической литературы недостаточно.

На 10 вопрос «Собираетесь ли вы что-то изменить в работе методиста (ведущего педагога)?» 77% учителей ответили положительно. «Когда вы работаете в команде, вы можете использовать множество более интересных профессий, таких как бизнес-клубы, игры и т. д.» 23% учителей довольны работой методиста.

Обобщая полученные данные, было обнаружено, что выбранные для исследования дошкольные учреждения требовали более разнообразных и продуктивных форм и методов работы.

В учреждении дошкольного образования нужно организовать методическую работу с учетом особенностей педагогического коллектива.

Но не только для того, чтобы работать методически грамотно, но и для того, чтобы изучить интересы и способности учителей, повысить их профессиональную компетентность и внести свой вклад в повышение качества образования.

Это дает воспитателям детского сада возможность повысить свой профессиональный уровень и на основе своих личных и профессиональных навыков участвовать в решении основных задач детского сада.

Цель формирующего этапа исследования: разработать и апробировать в экспериментальной группе педагогов комплекс управления развитием профессиональной компетентности посредством использования нетрадиционных форм методической работы в ДОО.

На первом этапе на основе анализа анкет педагогов ДОО, результаты легли в основу разработанной нами комплекса управления развитием профессиональных компетенций посредством нетрадиционных форм методической работы в ДОО.

Принимая во внимание актуальность данной проблемы, был разработан план работы с целью повышения профессиональной компетентности педагогов в детском саду с использованием различных форм.

Цель контрольного этапа: сравнить и проанализировать результаты эксперимента. Для оценки эффективности проведенной работы был проведен контрольный эксперимент с использованием аналогичных диагностических методик.

В качестве показателей эффективности опытно-экспериментальной работы выступали: развитие профессиональной компетентности педагогов ДОО, организация грамотного и профессионального методического сопровождения воспитателей дошкольной организации.

Результаты опроса показывают, что 93% педагогов были уверены, что методическое сопровождение в учреждении организовано. Педагоги чаще обращались за помощью к методисту. 99% считают, что методические приемы работы в дошкольных учреждениях становятся все более распространенными. Большинство (88%) удовлетворены системой, за которой следит методист (старший преподаватель).

Большинство (97%) довольны методической работой, в кабинете достаточно методической литературы, часто выпускаются новые материалы. 90% довольны проделанной работой по повышению квалификации. 86% педагогов считают, что в центрах дошкольного образования происходит более систематический обмен информацией.

Только 12% педагогов хотят что-то изменить в своей методической работе (старшего воспитателя).

Сравнительный анализ результатов с методами диагностики показал, что результаты контрольной группы существенно не изменились.

45% ЭГ (36 педагога) показали высокий уровень профессиональной компетентности. В учебно-тренировочном процессе эффективно выстраивают педагогический процесс, опираясь на диагностику разработки программ, учитывая индивидуальные возрастные особенности детей и активно используя современные технологии в учебно-тренировочном процессе.

40% (32 педагога) имеют среднюю профессиональную компетентность. Эти педагоги обладают соответствующими образовательными и профессиональными навыками. В то же время профессиональные навыки часто отстают от специальных знаний или представляют собой фрагментированную систему.

15% (12 педагогов) – педагоги низкой квалификации. Они отличаются недостаточными специальными знаниями и навыками. Это отражается на качестве профессиональной деятельности.

Сравнительный анализ результатов с использованием этой методологии показывает, что большинство педагогов в ЭГ имеют высокий потенциал личностного развития - 45% (36 педагога). Они стараются не только научить себя, но и своих учеников, они постоянно пытаются расширить свой кругозор и знания. Несмотря на все трудности, они стимулируют их развитие, желание найти выход.

40% (32 педагога) в ЭГ со средними навыками самосовершенствования. Они стремятся расширить свои знания и навыки в чем-то новом, но их эффективность в знакомстве с людьми и учениками немного ниже.

15% (12 педагогов) из ЭГ с низким уровнем личностного развития. Они не хотят расширять свои профессиональные знания, в целом закрыты для нового опыта, не анализируют свою профессиональную деятельность самостоятельно, избегают трудностей и проблем, неэффективны в жизни профессионального сообщества.

По результатам сравнительного анализа мы видим, что профессиональные компетенции у большинства педагогов существенно развились, педагоги стали стремиться к саморазвитию, овладению педагогическими компетенциями.

Но в ЭГ группе также остались педагоги и с низким уровнем профессиональной компетентности, по проведенному анализу выяснили, что все педагоги, показавшие низкий уровень, это педагоги с большим опытом работы, которые отрицательно относятся к нововведениям.

Такие педагоги негативно влияют на целостную картину развития профессиональной компетентности педагогов ДОО.

Выводы. В целом, можно утверждать, что разработанный нами комплекс управления развитием профессиональных компетенций у педагогов посредством нетрадиционных форм методической работы ДОО, эффективно работает, и существенно повышает педагогическую компетентность в области дошкольного образования.

В данном исследовании профессиональная компетентность, знания, ценности, опыт и склонность рассматриваются как важные характеристики педагога, который помогает в решении профессиональных проблем и типичных профессиональных задач, возникающих в результате профессиональной деятельности.

Выявлено, что понятие профессиональной компетентности педагога бывает разных типов. Однако современный педагог должен обладать разными навыками для решения профессиональных задач.

Доказано, что профессиональная компетентность может быть объяснена как характеристика специалиста, способного решать профессиональные задачи.

В ходе изучения научной литературы мы рассмотрели систему профессиональных компетенций дошкольников и выявили компетенции, составляющие ее.

По результатам сравнительного анализа мы обнаружили, что профессиональные навыки большинства педагогов значительно улучшились, и они начали развивать собственные педагогические навыки. Кроме того, в группе ЭГ остались педагоги низкого уровня, и анализ показал, что все педагоги низкого уровня были с большим опытом работы и имели негативное отношение для инноваций.

Однако результаты обновленного опроса показали, что большинство педагогов, более 80%, удовлетворены организацией методической работы с нетрадиционными формами методической работы.

Таким образом, можно утверждать, что разработанный нами комплекс для управления развитием профессиональных компетенций у воспитателей через нетрадиционные методические формы работы в детском саду работает эффективно и существенно повышает педагогическую компетенцию в сфере детского сада.

Литература:

1. Асмолов А.О. О новых российских программах для дошкольных организаций // Дошкольное воспитание. - 2016. - № 4. - С. 23-26
2. Белая К.Ю. Ежедневник старшего воспитателя детского сада. - М.: ТЦ Сфера, 2015. - 80 с.
3. Белая К.Ю. Методическое обеспечение системы дошкольного образования в Москве // Дошкольное воспитание. - 2018. - №2. - С. 25-31.
4. Волобуева Л.М. Работа старшего воспитателя ДОО с педагогами. - М.: ТЦ Сфера, 2017. - 96 с.
5. Волобуева Л.М., Газина О.М., Фокина В.Г. Организация работы методиста детского. - М.: ТЦ Сфера, 2016. - 80 с.
6. Драганова О.А., Климова И.В. Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса в условиях реализации ФГОС. Липецк, 2018. - 39 с.
7. Дубцова М.В. Методическое сопровождение педагога в условиях современного дошкольного учреждения // Теоретические и прикладные вопросы науки и образования: международная заочная научно-практическая конференция. – 2015 г. – С. 55-58.
8. Елжова Н.В. Система контроля и методическая работа в дошкольном образовательном учреждении. - Изд. 4-е. - Ростов н/Д.: Феникс, - 2016.
9. Профессиональная компетентность учителя и психолого-педагогическое проектирование: Учеб. пособие / под ред. Л.Н. Захарова [и др.]. - Н. Новгород: НГЦ, - 2018. - 134 с.

Педагогика

УДК 377

кандидат педагогических наук, доцент Миннуллина Розалия Фаизовна

Елабужский институт (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет (г. Елабуга);

старший преподаватель Нуриева Алеся Радиевна

Елабужский институт (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет (г. Елабуга);

студент магистратуры Митрошина Яна Ивановна

Елабужский институт (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет (г. Елабуга)

УПРАВЛЕНЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Аннотация. Статья посвящена анализу значения управленческой культуры руководителя для развития образовательной организации. А также анализу управленческих компонентов руководителя дошкольной образовательной организации, а именно, каким образом они влияют на развитие дошкольной образовательной организации.

Ключевые слова: управленческая культура, управленческие компоненты, руководитель, управленческая деятельность, образовательное учреждение, профессиональная культура.

Annotation. The article is devoted to the analysis of the importance of the managerial culture of a leader for the development of an educational organization. And also the analysis of the managerial components of the head of a

preschool educational organization, namely, how they affect the development of a preschool educational organization.

Keywords: managerial culture, managerial components, manager, managerial.

Введение. Руководитель образовательного учреждения является вершиной довольно сложного устройства, стило управления, а также решению, которого подчиняется как внутреннее устройство образовательного учреждения, так и внешнее, в числе прочего престиж непосредственно самого образовательного учреждения, его рейтинг на рынке образовательных услуг. Термин управленческая культура руководителя образовательного учреждения включает приёмы и методы самореализации личности управленца образовательной организации в разнообразных видах управленческой деятельности, ориентированной на освоение, передачу и создание ценностей и технологий в управлении образовательной организацией. Руководителю образовательной организации приходится сталкиваться с массой задач, самыми известными из которых являются, во-первых, вовлечение молодых работников, старение опытных специалистов, недостаток мотивирования в работе на рынке образовательных услуг, сохранение квалифицированных специалистов, низкий порог финансовой поддержки с позиции государства. Все перечисленные вопросы становятся задачей управленца, который должен находить пути их решения [8, с. 30-31].

Руководитель образовательного учреждения с высоким управленческим потенциалом, умеет, прежде всего, качественно выстраивать работу с коллективом внутри организации, умеет делегировать свои полномочия. Все эти действия приводят к сплоченности коллектива, происходит формирование коллективной ответственности, естественно это приводит к появлению корпоративной культуры образовательной организации [8, с. 31].

Организаторские способности характеризуют профессиональную управленческую деятельность руководителя и его основные управленческие функции, в которые входят:

1. Общеуправленческие способности, которые состоят в гибкости ума, психологической избирательности, психологическом такте, требовательности к себе и коллективу, способность к организаторской деятельности.

2. Специальные особенности, которые включают перцептивные, мыслительные, мнемические.

3. Общие способности (креативность, интеллект, обучаемость, самореализация, а также активность).

4. Локальные способности (способность к прогнозированию, целеполаганию, планированию, принятию управленческих решений, способность к мотивации, коммуникативные способности, способность к контролю, а также профессиональная компетентность руководителя) [8, с. 32].

Термин управленческая культура вызывает бурный интерес у многих исследователей. В структуре управленческой культуры выделяют такие компоненты как:

1. Технологический компонент, состоит в способности и умении реализации управленческих функций, таких как планирование, анализ, контроль.

2. Личностно-творческий компонент, заключается в высоком уровне развитости управленческих характеристик и особенностей, способности к творческому мышлению, которое характеризуется способностью самостоятельно интерпретировать усвоенные технологии управления. Умение правильно организовать учебно-воспитательную деятельность в образовательном учреждении.

3. Аксиологический компонент определяется комплексом управленческо-педагогических ценностей [8, с. 32].

Нынешним управленцам образовательных учреждений надлежит быть компетентными в разного рода направлениях, таких как профессиональном, информационном, коммуникативном, а также правовом. Компетентностью сотрудников образования называют знания, а также навык работать, комплекс конструктивных, коммуникативных, организаторских умений, умение и желание применять свои умения на практике [9, с. 281].

Нынешнему заведующему ДООУ нужно владеть высокой культурой управленческой деятельности, которая определяется социальными, профессиональными, личностными, а также профессионально-значимыми компетенциями [6, с. 38].

Понятие управленческая культура руководителя образовательного учреждения понимается как комплексное качество личности, прогрессирующее в ходе деятельности. Также это качество отличается установленным уровнем теоретического осмысления и совокупностью практических умений и навыков по воплощению важнейших подходов к управленческой деятельности в новейшей практике на основании обязательного следования нормам, принципам морали и нравственности [7, с. 350].

Основываясь на анализе и обобщении, разнообразных подходов к обозначению компонентов управленческой культуры руководителя образовательного учреждения в её структуре подчёркнуты: личностно- творческий, организационно-управленческий, рефлексивный, коммуникативный компоненты.

Личностно творческий компонент содержит в себе разумную самооценку, уравновешенность, использование творческого подхода к управлению образовательной организацией, прогнозирование, а также проектирование.

Организационно-управленческий компонент выражает управленческое мышление, профессионализм, организацию труда, культуру принятия управленческого решения.

Рефлексивный компонент выражается в осознании собственных профессиональных, а также личностных умений, самоанализе и самокоррекции.

Коммуникативный компонент включает способности к деловому общению, благоприятный социально-психологический климат, коммуникативные способности [7, с. 351].

Управленческая культура определяется как метод обозначения взглядов руководителей в различных видах управленческой деятельности [4, с. 81]. Разумно обрисовать управленческую культуру как комплекс разнообразных форм, например как правовая, информационная, экономическая, коммуникативная культура и прочие, обладание которыми у руководителей гарантирует целостность их мировоззрения и системность управления. Разберем детальнее разнообразие этих форм.

Правовая культура личности заключается в понимании законов и мастерстве использовать их на практике (в работе), а также в уважительном отношении к правовым нормам, и обязательном соблюдении этих норм. Руководителю как никому другому нужно знать обо всех изменениях законодательства в отрасли

образования для необходимой разработки и обновления базы локальных нормативных актов образовательной организации, равно как для контроля их исполнения [4, с. 82].

Информационную культуру определяют как образцовые способы обращения со знаками, данными, а также с информацией и предъявление этих способов выражающему интерес потребителю для решения теоретических и практических задач. Механизмы модернизации технических средств производства, хранения, а также передачи информации. Усовершенствование системы обучения, подготовка человека (работников) к результативному использованию информации и информационных средств [3].

Информационная культура руководителя образовательного учреждения состоит в эффективном использовании информационных технологий, навык работы с документами, умение искать и подвергать обработке и анализировать информационный материал. Умение создавать действенную систему документооборота в образовательной организации, также, что немаловажно электронного документооборота [4, с. 82].

Экономическая культура руководителя определяется как система ценностей и мотивов хозяйственной деятельности, комплекс социальных институтов, которые обеспечивают воспроизводство экономической жизни общества. Экономическая культура выражает характерность трудовой, а также предпринимательской деятельности, создаёт модели экономического поведения разного рода субъектов. Экономическая культура охватывает экономическую грамотность, которая включает в себя знание основных категорий, а также закономерностей, способность производить анализ информационного материала о процессах, происходящих в народном хозяйстве страны, умение ориентироваться в современной экономической ситуации, в тоже время понимать вероятные результаты принятых решений в условиях недостаточности ресурсов, потребность в их продуктивном использовании. Используя экономические знания можно узнать мотивы и потребности всевозможных сторон экономических отношений, таких как сотрудников образовательных организаций, а также партнёров, и что немаловажно конкурентов. Экономическая культура упорядочивает понимание свободы как допустимости выбора в комбинировании с ответственностью человека за результат принятого решения, что служит основой важного принципа менеджмента, который определяется как власть в соединении с ответственностью [4, с. 82].

Важным компонентом для руководителя образовательной организации имеет степень развитости его коммуникативной культуры. Она существенным образом влияет на стиль общения руководителя с подчинёнными, выражает продуктивность взаимодействия между управленцем и другими работниками образовательной организации, равно, как и представителями других организаций, а также органов власти. По уровню его коммуникативной культуры можно судить, как оценивают его окружающие, смягчая или обостряя его отношения с окружающими.

Культура организации труда руководителя образовательной организации охватывает соблюдение норм, а также правил, составляющих структуру и порядок деятельности образовательной организации, разделение обязанностей и полномочий между функциональными подразделениями, а также работниками. Осуществление кадровой политики, контроль исполнения решений, постановка задач, а впоследствии и решение этих задач причисляются к организационным умениям. Немаловажную роль составляет способность управленца продуктивно организовывать свою деятельность, проектировать личную работу, выработать систему самоконтроля. Если у руководителя сформированы названные навыки, то ему удаётся эффективнее использовать собственный потенциал, а также даёт возможность больше времени отдавать своим функциональным обязанностям. Форма обращения к подчинённым, внешний вид, уровень квалификации, этические нормы, стиль управления все эти компоненты определяют личную культуру управленца [4, с. 82].

В настоящее время намного чаще среди руководителей образовательных организаций преобладает инновационный тип управленческой культуры, направленный на восприятие и введение нововведений, осознание важности социальной роли организации, экономическую эффективность, формирование условий для совершенствования и самореализации работников образовательной организации в рамках структурированной управленческой системы [2].

Инновационная деятельность в руководстве образовательным учреждением положительно влияет на работу педагогов, оказывает влияние на рост уровня образованности, а также что очень важно профессионально-педагогической компетентности [8, с. 32].

Развитие различных составляющих управленческой культуры и управленческих компетенций служит результатом совместного воздействия разнообразных видов, методов работы, форм, включая, в том числе непосредственную деятельность, проведение научных конференций, и непосредственное получение практического опыта управленческой деятельности. Применение на практике компетентностного подхода помогает перейти от теоретических основ менеджмента к готовности применить на практике полученные знания в области управления персоналом, эффективных коммуникаций, правового и экономического обеспечения деятельности образовательной организации [4, с. 83].

Экспериментальная часть.

Так как компонентами управленческой культуры руководителя являются коммуникативный и организационно-управленческий компоненты, то для выявления уровня управленческой культуры руководителя была выбрана методика В.В.Синявского и Б.А. Федоришина «Диагностика коммуникативных и организаторских склонностей («КОС-2»)» [5].

Методика по определению коммуникативных и организаторских способностей содержит 40 вопросов. На каждый из вопросов следует ответить «Да» или «Нет». В том случае если руководитель дошкольной образовательной организации затрудняется с выбором ответа, можно выбрать соответствующую альтернативу («+») или («-»). Время выполнения диагностики составляет 10-15 минут [1].

Целью данного исследования является, выявление актуального уровня развития управленческой культуры у руководителя дошкольной образовательной организации.

В исследовании приняли участие 10 руководителей дошкольного образовательного учреждения. Выраженность коммуникативных и организаторских способностей определяется количеством совпадений ответов испытуемого с «ключом».

Определяются уровни коммуникативных и организаторских способностей в зависимости от набранных баллов. Максимальное количество баллов отдельно по каждому параметру является 20 баллов. Идёт подсчёт баллов отдельно по коммуникативным и организаторским способностям с помощью «ключа» для обработки данных «КОС-2».

За каждый ответ «да» или «нет» для высказываний, которые совпадают с прописанными в ключе отдельно по соответствующим способностям, даётся 1 балл. Экспериментально установлено 5 уровней коммуникативных и организаторских способностей.

Испытуемые, получившие 1-4 балла, характеризуются низким уровнем проявления организаторских и коммуникативных способностей.

Испытуемые, получившие 5-8 баллов, характеризуются уровнем развития организаторских и коммуникативных способностей на уровне ниже среднего. Такие руководители не стремятся к общению с коллегами. В новом коллективе чувствуют себя скованно. Открещиваются от принятия собственного решения, редко проявляют инициативу.

Испытуемые, которые получили 9-12 баллов, имеют средний уровень развития коммуникативных и организаторских способностей. Стремятся к общению с коллективом, придерживаются своего мнения, но всё же не отличаются высокой устойчивостью к отстаиванию своего мнения.

Для испытуемых, которые набрали 13-16 баллов, характерен высокий уровень проявления коммуникативных и организаторских способностей. Быстро осваиваются в новом трудовом коллективе, расширяют круг своих знакомых, проявляют инициативу в общении, способны быстро принимать управленческие решения.

Если испытуемый набрал 17-20 баллов, то испытуемый имеет высший уровень коммуникативных и организаторских способностей. Быстро ориентируются в трудных ситуациях, естественно ведут себя в новом коллективе, берут инициативу на себя, самостоятельно принимают управленческие решения, отстаивают своё мнение в коллективе. Проявляют инициативу в своей профессиональной деятельности.

Основные результаты исследования:

Руководитель «Н», руководитель «К» по результатам диагностики набрали 16 баллов по коммуникативным способностям, а также 10 и 12 баллов по организаторским способностям, что утверждает о наличии высокого уровня развития коммуникативных компонентов управленческой культуры у руководителей и соответственно о среднем уровне развития организаторских компонентов управленческой культуры у данных руководителей.

Руководитель «И» по результатам диагностики набрал 15 баллов по коммуникативным способностям, что характерно для высокого уровня развития коммуникативных компонентов управленческой культуры руководителя, и 11 баллов по организаторским способностям, что относится к среднему уровню развития организаторских компонентов управленческой культуры руководителя.

Руководитель «А» и руководитель «Л» по результатам диагностики набрали 14 баллов по коммуникативным способностям, а также 14 и 16 баллов по организаторским способностям, что утверждает о наличии высокого уровня развития коммуникативных компонентов управленческой культуры у руководителей и соответственно о высоком уровне развития организаторских компонентов управленческой культуры у данных руководителей.

Руководитель «Ш», руководитель «М», руководитель «Д» по результатам диагностики набрали 13 баллов по коммуникативным способностям, а также 9 и 11, и соответственно 11 баллов по организаторским способностям. Это указывает о наличии высокого уровня развития коммуникативных компонентов управленческой культуры у руководителей, а также соответственно о среднем уровне развития организаторских компонентов управленческой культуры у данных руководителей.

Руководитель «Р», руководитель «П» по результатам диагностики набрали 16 баллов по коммуникативным способностям, а также 11 и 15 баллов по организаторским способностям, что утверждает о наличии высокого уровня развития коммуникативных компонентов управленческой культуры у руководителей и соответственно о среднем и высоком уровне развития организаторских компонентов управленческой культуры у данных руководителей.

По результатам проведения диагностики, можно сделать вывод, что 30% руководителей обладают коммуникативными и организаторскими способностями на высоком уровне, 70% руководителей обладают коммуникативными и организаторскими способностями на среднем уровне.

Выводы. Из чего можно заключить, что управленческая культура руководителей образовательных организаций являет собой комплекс различных форм, которые являются составными элементами мировоззрения управленца. Управленческая культура постоянно развивающийся феномен. Она развивается под воздействием преобразований внешней и внутренней среды образовательных организаций, а также под воздействием инноваций в области образования [4, с. 84].

Система образования видоизменяется, также происходят существенные обновления. Очень важно найти оптимальные решения по управлению образовательными учреждениями, и найти профессиональных руководителей образовательных учреждений. Реформирование требований к дошкольным образовательным организациям увеличивает значение управленческой культуры их руководителей.

Литература:

1. Батаршев А.В. Психодиагностика в управлении: практическое руководство. – М.: Дело, 2005. – 496 с.
2. Васьков М.А. Эволюция и современное состояние управленческой культуры российского менеджмента [Электронный ресурс] / М.А. Васьков // Современный менеджмент: опыт прошлого и перспективы будущего: монография / [авт. Кол.: Васьков М.А., Фадеева И.Г., Сапичева И.К. и др.]. – URL:<http://www.sworld.com.ua/simpoz4/138.pdf> (дата обращения 27.09.2020).
3. Взгляд в информационное общество [Электронный ресурс]. – URL:<http://www.fio.vrn.ru/2005/6/4/htm> (дата обращения: 29.09.2020).
4. Гузакова О.Л. Управленческая культура руководителей как условие повышения эффективности деятельности образовательных организаций // Вестник Вологодского государственного университета. Серия: Гуманитарные, общественные, педагогические науки. – 2017. – №1(4). – С. 81-84.
5. Диагностика коммуникативных и организаторских склонностей (КОС-2) / Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. – М., 2002. С. 263-265.
6. Казакова С.С. Профессионально-управленческая культура руководителя дошкольного образовательного учреждения // Челябинский гуманитарий. – 2014. – №2(27). – С. 36-42.

7. Мазурок И.А. Модель развития управленческой культуры руководителя учреждения образования // В сборнике: философско-педагогические проблемы непрерывного образования. сборник научных статей. – 2016. – С. 349-353.

8. Окуловская А.Г., Филиппов И.Е. Личность руководителя образовательного учреждения // В сборнике: наука и образование: сохраняя прошлое, создаём будущее. Сборник статей IX Международной научно-практической конференции: в 3 частях. – 2017. – С. 30-33.

9. Черных О.М. К проблеме формирования профессиональной компетентности заведующего ДОУ // Сборники конференций НИЦ Социосфера. –2011. –№8. – С. 280-283.

Педагогика

УДК 376.3

доктор педагогических наук, доцент Моргачёва Елена Николаевна
Московский городской педагогический университет (г. Москва)

ТИФЛОКОММЕНТИРОВАНИЕ КАК СОВРЕМЕННАЯ ФОРМА ВКЛЮЧЕНИЯ ЛИЦ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ В СОЦИОКУЛЬТУРНОЕ ПРОСТРАНСТВО

Аннотация. В статье раскрывается история и современное состояние тифлокомментирования в отдельных зарубежных странах (США, Германии, Франции, Великобритании) и в России, его значение в процессе воспитания и социализации людей с нарушением зрения; рассматриваются основные термины и понятия, предлагается краткая характеристика видов и содержания тифлокомментирования, а также основных принципов и правил реализации данного процесса.

Ключевые слова: аудиодескрипция, тифлокомментирование, тифлокомментарий, звуковой ряд.

Annotation. The article reveals the history and current state of audio commentary in certain foreign countries (USA, Germany, France, Great Britain) and in Russia, its significance in the process of educating and socializing people with visual impairments; discusses the main terms and concepts, offers a brief description of the types and content of audio commentary, as well as the basic principles and rules for implementing this process.

Keywords: audio description, typhlocommenting typhlocommentary, sound sequence.

Введение. До недавнего времени незрячий человек в любом зрительном зале воспринимался бы окружающими с большей долей удивления. Еще большее удивление вызвала бы фраза «Я вчера побывал в музее изобразительного искусства. Выставка художника N – это шедевр!»! Однако в наши дни практически во всех странах, в том числе – в России - присутствие зрителя, лишенного зрения, на любом зрелищном мероприятии становится обычным явлением. Все это стало возможным благодаря тифлокомментированию. В зарубежных странах используется термин «аудиодескрипция» (от английского «audio description» – далее АД).

Изложение основного материала статьи. История тифлокомментирования (далее – ТК), как и многие мероприятия в отношении людей с особыми образовательными потребностями, традиционно связана с деятельностью отдельных энтузиастов. Людям, имевшим незрячих родственников или друзей, было свойственно естественное желание - сделать для своих близких мир «видимого» более доступным [1, 3].

Но интрига ТК прочно связана с американской киноиндустрией, а его родоначальником по праву считают профессора Университета Искусств Сан-Франциско Грегори Фрейзера. История гласит, что в 1971 г. по просьбе незрячей знакомой во время показа по телевидению вестерна «Ровно в полдень» Грегори Фрейзер подробно пересказывал происходящее на экране. Увидев, насколько сильно его описание влияет на восприятие фильма, он серьезно задумался о том, как сделать фильмы доступными для просмотра людьми, лишенными зрения. По воспоминаниям Фрейзера, в какой-то момент в его голове как будто лампочка вспыхнула, и он подумал о том, что миру нужна специальная методика, которая помогла бы слепым людям приобщиться к миру кино.

Это подвигло его на создание в 1972 г. некоммерческой организации «Audio Vision» («Звуковидение») с целью популяризации ТК фильмов и театральных представлений. Вторым участником компании стал Огюст Коппола, брат известного режиссёра. Это обстоятельство во многом повлияло на выбор первого фильма, который вышел с ТК «Такер: человек и его мечта» (1988) (режиссер – Ф. Коппола), сценарий ТК написал лично Фрейзер. В 1990 г. фильм был удостоен специальной премии Эмми за прорывную технологию, делающую искусство более доступным. В следующем году были выпущены ТК к фильмам «Индиана Джонс» и «Последний Крестовый поход» режиссёра Стивен Спилберга. Фрагменты этих фильмов демонстрировались на Каннском кинофестивале.

Следует отметить, что аудиодескрипция в США постепенно охватывает все области зрелищных мероприятий. В 1981 г. специально созданная радиостанция для незрячих «Вашингтонское ухо» начала трансляции сначала наиболее популярных спектаклей, затем телепередач с ТК. Следует отметить, что первый спектакль с ТК в США был показан в 1981 г. на сцене сценического театра Арена в г. Вашингтон, округ Колумбия. Авторами идеи стали Маргарет и Коди Фанстайхл.

Уже упомянутой выше радиостанции принадлежит мировой приоритет в выпуске магнитофонных кассет для музеев и выставок.

С 1988 г. запускается выпуск видеокассет развлекательных шоу и фильмов для домашнего просмотра, с 1989 г. организована телевизионная сеть для аудиодескрипции фильмов, транслирующихся по кабельному телевидению. Премьерная демонстрация фильмов с АД в отдельных кинотеатрах страны начинается 1992 г. В 1998 г. Конгрессом США принимается закон («Реабилитационный Акт», статья № 508), согласно которому вся видеопродукция страны с 2001 г. обязана выходить с АД. [1, 3].

Развитие аудиодескрипции в европейских странах, несомненно, впитало основные идеи киноиндустрии США, но имело свою специфику. Знакомство широкой публики с ТК в Европе осуществлялось либо с помощью фильмов, либо через театральные постановки.

В частности, в Германии все началось с ТК фильмов. Увиденные на каннском фестивале ленты воодушевили нескольких немецких сценаристов, один из которых был незрячим. Они заручились финансовой поддержкой компаний «Три стар» и «Компания XX век» и сделали ТК к нескольким фильмам,

самым популярным из которых стал «Ничего не слышу, ничего не вижу». В 1993 г. компания получила поддержку Баварской ассоциации незрячих и слабовидящих. Первыми немецкими фильмами с ТК были киноленты «Нечестивая любовь» и «Тутси» (обе ленты вышли в 1993 г). В настоящее время крупнейшей немецкой компанией, специализирующейся на производстве АД фильмов, является компания «Звукофильм» (год основания – 1998). С момента создания на ее базе были сделаны аудиоверсии 1300 фильмов (в том числе таких известных и популярных, как «Король говорит», «Кто, если не мы», «Чандани и ее слон» и др.).

Тифлокомментирование в стране ведется на пяти (по некоторым данным, на восьми) телеканалах в 20 процентах передач.

Во Франции эпоха ТК началась в 1989 г. К Августу Копполе обратился ректор университета Сорбонны с просьбой организовать специальные курсы для нее и двоих студентов. Курсы были проведены Г. Фрейзером, стоимость оплатила французская организация незрячих.

В 1990 г. национальный театр в г. Шейло провел показ спектакля «Сон в летнюю ночь». С 1995 г. телеканал ARTE начинает транслировать программы с ТК на основе технологии NIKAM. С 2011 г. необходимость транслирования программ с ТК закреплена законодательно. Нужно подчеркнуть, что Франция – это единственная страна, где действует передвижная служба тифлокомментаторов.

В Англии процесс ТК начался со спектаклей, организованных небольшим семейным театром в графстве Ноттингемпшир в 80-х гг XX столетия. Менеджер театра смог донести важность замысла до Королевского театра в Виндзоре. С 1988 г. такие спектакли приобрели огромную популярность.

На телевидении эра ТК началась с 1991 г., этот тот год был объявлен годом людей с ограниченными возможностями. В 1996 г. закон о телевидении пополнился пунктом, устанавливающим минимальный порог наличия программ с ТК. Он составил сначала десять процентов, затем был увеличен до минимума двадцати процентов.

Первым кинопоказом с использованием ТК стал культовый фильм «Гарри Поттер и философский камень» (2002 г.).

В настоящее время момент ведущие теле и радиoprogramмы, такие, как BBC и Скай имеют специальные программы.

Англия является несомненным лидером ТК в Европе: страна лидирует по количеству театров, где можно прослушать тифлокомментарий. Каждый седьмой кинотеатр имеет систему автоматизированного тифлокомментирования (общее число кинотеатров составляет семьдесят восемь).

Тифлокомментирование в России. В нашей стране ТК имеет относительно недолгую, но достаточно интересную историю. Следует отметить, что термин «тифлокомментирование» предложил в 2002 г. генеральный директор Института профессиональной реабилитации и подготовки персонала ВОС «Реакомп», кандидат педагогических наук Сергей Николаевич Ваньшин [1, 5]

Имеются данные, что попытки создания закадрового описания кинофильмов предпринимались еще в 70-х-80-х гг. XX столетия на студии центрального полиграфического учебно-производственного предприятия ВОС. Именно там записывались звуковые дорожки к отдельным кинокартинам отечественного и зарубежного производства. Несмотря на не слишком хорошее качество этих записей, они пользовались огромной популярностью у незрячих. Первой кинолентой, показанной в Советском Союзе (с использованием оборудования, предназначенного для незрячих), стала мелодрама «Клеопатра» (1978 г., кинотеатр «Буревестник»).

Однако систематическая адаптация видеоматериалов для незрячих зрителей стала происходить с 2004 г. Тогда организаторы фестиваля «Кино без барьеров» приняли решение, что подготовленные для демонстрации на фестивале фильмы должны стать доступными для всех категорий «особенных людей», в том числе, и для незрячих зрителей. Для этого в Россию был приглашен один из основателей современного тифлокомментирования Джоэл Снайдер, президент Общества по аудиодескрипции (США) [4]. Специалист провел трехдневных курс по ТК для российской аудитории. В результате на фестивале, который прошел в ноябре 2004 г., все фильмы сопровождалась «живым» ТК.

В 2005 г. усилиями нескольких организаций («Перспектива», инициатором проведения фестиваля «Кино без барьеров», и группой института Всероссийского общества слепых «Реакомп») был подготовлен и продемонстрирован художественный фильм режиссёра Алексея Балабанова «Жмурки» [5].

Несколько позже начинают разрабатываться специальные программы и учебно-методические пособия по проблеме. Создателями отечественных методик стали С.Н. Ваньшин и Павел Александрович Обиух. В 2008 г. и в 2010 г. П.А. Обиух, незрячий юрист и правозащитник, предложил интерактивную программу по синхронному ТК. В 2010 г. было выпущено учебно-методическое пособие: «Тифлокомментирование или словесное описание для слепых»; в 2016 г. – «Пособие по тифлокомментированию авторов П.А. Обиуха и М.О. Корнеева.

С 2011 г. специалисты Института Реакомп начинают обучение специалистов, в 2013 г. состоялся второй выпуск. Кроме этого, к процессу подготовки кадров для ТК с недавнего времени подключился Московский государственный лингвистический университет (факультет немецкого языка). В 2020-2021 гг планируется набор для подготовки ТК специалистов на базе Московского государственного театра Эстрады. Такой интерес к профессии не случаен – несмотря на то, что в настоящее время в России насчитывается более ста профессиональных тифлокомментаторов, их все равно недостаточно.

С 2017 г. в нашей стране начинается новый этап в развитии ТК. 28 марта 2017 г. в Федеральный закон «О государственной поддержке кинематографии в РФ» (№34-АР) были внесены изменения (статьи 8,9). Отныне все национальные фильмы, выходящие в прокат, должны сопровождаться субтитрами и тифлокомментированием. Кроме этого, все кинотеатры с января 2018 г. должны обеспечить незрячим зрителям доступную среду с соответствующим оборудованием [6]. Важным условием демонстрации фильмов с ТК является его закрытый характер (содержание должно подаваться в наушники, чтобы не мешать остальным зрителям). Незрячим зрителям доступны также канал Мосфильма на Youtube и специальные мобильные приложения – «Тифлокомментатор» и «Тифломедиа».

По данным организации «ВОС Фильм», к 2016 г. было подготовлено около 50 фильмов с ТК.

Помимо фильмов, ТК распространяется и на другие зрелищные мероприятия.

Два года назад ТК было доступно в восемнадцати театрах: в пяти московских и тринадцати региональных.

В Москве в настоящее время существует уникальный театр (Московский губернский театр), где все спектакли проводятся с ТК. Инициатором и организатором творческого процесса стала известная актриса И. Безрукова, «по совместительству» - тифлокомментатор высшей категории.

Опыт постановок с ТК имеют также театры Современник, Геликон опера, музыкальный театр имени Станиславского и Немировича – Данченко.

Весной 2019 г. число участников ТК дополнили три московских театра - театр им. Вахтангова со спектаклем «Ветер шумит в тополях», МХТ им. А.П. Чехова (постановка «13D»), Театриум на Серпуховке (спектакль «Летучий корабль»). Также незрячим театрам доступно мобильное приложение «Искусство вслух», хотя они предпочитают «живые спектакли».

Процесс ТК распространяется на музеи. В Москве существует по меньшей мере, шесть музеев, где доступен ТК. В частности, музей современного искусства (им З. Царетели), Музей русского импрессионизма, Исторический, ГМИИ им. Пушкина, «Гараж», музей архитектуры имени Щусева проводят выставки и экспозиции с учетом особенностей и потребностей незрячих посетителей. Это может быть экскурсия со специально обученным гидом, возможность изучить руками рельефные макеты, прочитать описания картин в раздаточном материале (это практикуется в Третьяковской галерее на Крымском валу).

Повезло и любителям футбола. В 2020 г. Радио ВОС и российский футбольный союз начали трансляцию футбольных матчей с ТК.

Кроме этого, незрячим доступен бесплатный проект «Опиши меня». Все желающие могут обратиться к коллективу специалистов с различными просьбами – описать картину, фото - любой визуальный материал.

Что же такое тифлокомментирование? Это творческий процесс речевого описания визуальной информации с учетом психологических особенностей и потребностей инвалидов по зрению, позволяющий им воспринимать визуальную информацию, не доступную для них. Является неотъемлемой частью доступной среды.

В настоящее время данное определение отражено в государственном стандарте «Тифлокомментирование и тифлокомментарий» (ГОСТ Р 57891-2017, который утвержден и введен в действие 31 октября 2017 г.). В разработке стандарта приняли участие ведущие специалисты в данной области - С.Н. Ваньшин, О.П. Ваньшина, П.А. Обиух и др. [2].

Итак, ТК рассматривается как процесс создания комментария для людей, которые не могут полагаться на зрение при посещении зрелищных мероприятий. Его ни в коем случае нельзя рассматривать как замену визуального восприятия: использование ТК позволяет воспринимать видеоконтент альтернативным способом.

Тифлокомментарий - это понятие, близкое тифлокомментированию, но термин имеет несколько другое значение – это результат (продукт) процесса тифлокомментирования [2], закадровое вербальное описание визуальной составляющей фильма, спектакля, телевизионной программы и других мероприятий, подготовленное с учетом специфических особенностей незрячих людей.

Это своеобразное дополнение к кинофильму или спектаклю, которое создается в соответствии с определенными принципами и правилами, соблюдение которых помогает учитывать особенности восприятия видео без зрения и максимально емко включать его в материал.

Виды ТК и способы его осуществления могут быть различными. В зависимости от ситуации и условий, ТК может быть либо подготовленным заранее, динамическим (связанным с событиями или мероприятиями, где предполагается последовательность определенных действий или развитие сюжета), либо проводиться в реальном времени (здесь и сейчас, синхронно), непосредственно во время происходящих событий на спектакле, в телепередаче. К синхронному ТК относятся и демонстрации так называемых «статичных объектов» (музейных экспозиций и экспонатов, выставок и выставочных экспонатов, картинных галерей, объектов живописи, скульптуры и архитектуры; естественных и искусственных ландшафтов; окружающей человека обстановки и т.д.). Кстати сказать, для описания статистических объектов есть условие – делать его по возможности динамичным.

Заранее подготовленный ТК обычно связан с подготовкой кинофильмов. Здесь обязательным условием является включение в звуковой ряд. Звуковой ряд – это сочетание вербальных и невербальных составляющих фильма. Вербальная составляющая звукового ряда связана с речевой продукцией действующих лиц (монологи, диалоги, восклицания). Невербальные значимые звуки характерны для определенных действий и явлений (всплеск воды, шум мотора). Их наличие помогает полнее охарактеризовать и сориентировать незрячего зрителя в происходящем на экране.

Тифлокомментирование требует соблюдения ряда принципов. Самое главное, что они должны отвечать интересам незрячих людей (донесение видеоконтента) и доставлять максимальное удовольствие от зрелищного мероприятия. В настоящее время специалисты говорят о необходимости соблюдения следующих принципов в процессе ТК [1, 3]:

- недопустимость личных суждений, предположений и оценок. Например, если на экране появляется плохо одетый человек, его нельзя называть бедным или бездомным (он может оказаться миллионером); в таком случае смысл ленты теряется сразу; также грубой ошибкой считается называние эмоции (мужчина злится). Вместо этого необходимо максимально точно описать мимику человека (как он хмурит брови, как у него появляются морщинка посередине лба). Предполагается, что каждый зритель «додумает» эмоцию самостоятельно;

- единство терминологии (недопустимость двойственности). Мужчину сразу нельзя называть по имени – один персонаж будет восприниматься незрячими как два разных человека;

- передача в ТК только значимых звуков, и пропуск «проходящих»;

- соблюдение последовательности передачи информации (нельзя «забегать вперед» в развитии сюжета);

- экономичность (эргономичность) формулировок. Это связано с ограниченностью времени (свободного хронометража, как правило, не хватает), и необходимо за короткое время сообщить максимальный объем информации; необходимо исключать двойственность формулировок. Кроме этого, нельзя накладывать реплики на значимые звуки.

Несмотря на кажущуюся простоту, эти принципы тщательно разрабатываются и отбираются в течение многих лет.

Содержание ТК подчиняется определенным правилам. Это связано, прежде всего, с тем, что ТК разворачивается в постоянно меняющихся условиях, и ориентировано на описание различных элементов. Эти элементы можно разделить на три группы: объекты, действия объектов, взаимодействие объектов.

Несмотря на то, что не существует принципиальной разницы в том, какие элементы следует описывать в первую очередь, принято считать, что описанию объектов должен принадлежать приоритет. При этом объектом описания могут стать любые одушевленные или неодушевленные предметы: действующее лицо, движущиеся и неподвижные предметы, элементы обстановки или фона. Главное правило – охарактеризовать индивидуальные, отличительные особенности, по которым объект можно будет в дальнейшем «опознать». Это важно, потому что в любом фильме может быть много различных персонажей, и если для зрячего зрителя отличить каждого не составит труда (он попросту увидит), то незрячему приходится опираться на четкие описания.

При описании людей необходимо обращать внимание на признаки человека, которые бросаются в глаза в первую очередь, и отличают его от других (молодой человек лет тридцати с густыми черными бровями и черными волосами). Рекомендуется использовать элементы одежды или обстановки (девушка одета в белое пурпурное платье, на ее голове огромная черная шляпа с повязанным на ней серебристого цвета бантом).

Описание неодушевленных предметов строится по той же схеме – «ретро автомобиль бордово-золотистого цвета с круглыми фарами». Однако здесь важным является внимательно относиться к свойствам объектов – для описания используются только постоянные на протяжении всего сюжета. Именно поэтому нельзя полагаться на время суток, потому что время меняется. Вместе с тем, если этот признак используется в качестве отдельного объекта ТК, то определяющим становится его фактическое местоположение. Особые требования предъявляются к описанию принадлежности объекта, а также к описанию известных личностей.

Важной особенностью является последовательность описания объектов. Их может быть очень много. Поэтому существует правило – сначала описывать объекты значимые для сюжетной линии (главных героев или предметы). Кроме того, начинать описание нужно с тех объектов, которые совершают какое-либо действие в момент описания.

При описании действий объектов (а по сюжету фильма объекты выполняют целый ряд разнообразных действий) действует то же правило, что и для описания объектов, и последовательность описания действий зависит от их значимости в сюжете. Но действие всегда должно быть привязано к конкретному объекту.

Классической формой описания действий считается последовательность событий, когда они следуют за описанием самого объекта или после оказания «идентифицирующего» его признака. Здесь же необходимо добавить описание окружающей обстановки – прежде всего, той, которая имеет непосредственное отношение к совершаемому действию (Она поднимает взгляд на корабль и осматривает его невозмутимым взглядом). Сложные действия объектов (состоящие из нескольких последовательных или параллельных этапов) могут комментироваться в несколько приемов. Время, в котором описывается действие, должно быть настоящим (реальным).

При описании взаимодействия (действия, которые совершаются несколькими объектами одновременно, или действие объекта, влияющего на другие объекты) предусматривается перечисление идентификационных признаков каждого объекта, совершающего действие. Однако если хронометраж не позволяет включить перечисление всех объектов в описание взаимодействия, то нужно найти один общий идентификационный признак.

Когда объекты, совершающие взаимодействие, не идентифицированы, лучшим вариантом будет дать их описание, а потом указать на взаимодействие.

Еще одна разновидность взаимодействия – когда действие совершает один объект, но оно оказывает действие на влияние на другой объект или группу объектов. В этом случае комментарий должен стать последовательным – т.е. сначала дается описание идентификационного признака объекта, совершающего действие, или его описание, затем действие. А затем влияние этого действия на окружающих [3].

Более подробно с принципами и правилами тифлокомментирования можно ознакомиться с помощью специальных пособий, а также на соответствующих курсах.

Выводы. Таким образом, тифлокомментирование имеет длительную историю развития, как в нашей стране, так и за рубежом. Представляя собой альтернативный способ представления зрительного контента, имеет свою специфику, подчиняется определенным принципам и правилам. В настоящее время, во многом благодаря подвижнической деятельности энтузиастов, волонтеров, профессионалов различного профиля, общественных организаций и при поддержке государства активно распространяется в российском обществе; является одной из эффективнейших современных форм включения незрячих зрителей в социокультурное пространство.

Литература:

1. Ваньшин С.Н., Ваньшина О.П. Тифлокомментирование, или словесное описание для слепых: Инструктивно-методическое пособ. / Ред. В.С. Степанов, С.Н. Ваньшин. - М.: ИПТК «Логосвос» - 2011. – 72 с.
2. ГОСТ Р 57891-2017 Тифлокомментирование и тифлокомментарий. Термины и определения. URL: https://allgosts.ru/33/160/gost_r_57891-2017 (дата обращения: 05.11.2020).
3. Обиух П.А., Корнеев М.О. Пособие по тифлокомментированию. - М.: ФГГБОУ ВО «Российский государственный социальный университет». - 2016. - 80 с.
4. Снайдер Д. Из визуального в вербальное: Комплексное учебное пособие и руководство по применению аудио дискрипции. - Свердлов. обл. спец. б-ка для слепых. – Екатеринбург. - 2016. – 149 с.
5. Тифлокомментирование (аудиодескрипция) в России. URL: <http://www.rhacompr.ru/services/indevelop/tiflocomment/> (дата обращения: 05.11.2020)
6. Федеральный закон от 28.03.2017 г. № 34-ФЗ «О внесении изменений в статьи 8 и 9 Федерального закона «О государственной поддержке кинематографии Российской Федерации» URL: <http://kremlin.ru/acts/bank/41790> (дата обращения: 05.11.2020).

УДК 378.1

доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой

«Промышленная и экологическая безопасность» Муравьева Елена Викторовна

Казанский национальный исследовательский технический университет имени А.Н. Туполева (г. Казань);

аспирант, заместитель начальника отдела

профорientационной работы Князькина Евгения Александровна

Казанский национальный исследовательский технический университет имени А.Н. Туполева (г. Казань)

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ КАК ЕДИНАЯ КОНЦЕПЦИЯ В РАМКАХ РАЗВИТИЯ ИННОВАЦИОННЫХ СИСТЕМ

Аннотация. Данная статья посвящена разработке единой концепции педагогического проектирования в рамках развития инновационных систем с целью эффективного создания и формирования профориентационной работы с талантливой молодежью. В статье отражена интерпретация педагогического проектирования на основе системного, информационного, деятельностного подходов, которые соответствуют современным представлениям о данном феномене как о внедрении инновационных педагогических систем. Представленные положения послужат теоретической, методологической основой педагогического проектирования в процессе реализации инновационных систем с учетом его специфических принципов и закономерностей.

Ключевые слова: педагогическое проектирование, концепция, теоретическая и методологическая основа, профориентационная работа, инновационные системы.

Annotation. This article is devoted to the development of a unified concept of pedagogical design in the framework of the development of innovative systems in order to effectively create and form vocational guidance work with talented youth. The article reflects the interpretation of pedagogical design on the basis of systemic, informational, activity approaches, which correspond to modern ideas about this phenomenon as about the introduction of innovative pedagogical systems. The presented provisions will serve as a theoretical, methodological basis for pedagogical design in the process of implementing innovative systems, taking into account its specific principles and patterns.

Keywords: pedagogical design, concept, theoretical and methodological basis, career guidance work, innovation systems.

Введение. История формирования педагогического проектирования в рамках развития инновационных систем отражает в себе исторические предпосылки, под которыми понимается объективно существовавшие обстоятельства, отражающие формирование научных представлений о проектировании, его взаимоотношений с производством, потреблением, наукой и социальными институтами в историческом дискурсе.

В связи с этим можно выделить следующие виды предпосылок:

- 1) социальный заказ общества на реализацию проектировочной деятельности;
- 2) значимые характеристики общественной ситуации;
- 3) освоение педагогического проектирования инновационных систем в образовательной практике.
- 4) результаты теоретического изучения педагогического проектирования в процессе развития инновационных систем [3, с. 220].

В рамках становления педагогического проектирования следует выделить три эволюционных периода:

Первый период (античный - до 20-ых годов XX века), проектирование превратилось в самостоятельный вид деятельности, сформировалась его идеология, где разрабатывались новые методы.

Второй период (20-ые годы XX века) проектирование стало предметом специальных научных исследований. В частности, в педагогике появляется необходимость детального проектирования инноваций, которые находят свое отражение в массовом создании различных проектов, направленных на обеспечение эффективности образовательного процесса.

В третий период – начало 50-х годов XX века - начинает разрабатываться методология педагогического проектирования, создаются теории и концепции, раскрывающие его различные аспекты [5, с. 103]

Опираясь на теоретические и методологические аспекты необходимо определить цель исследования - создание теории педагогического проектирования в рамках развития инновационных систем. Построение данной теории необходимо начать с анализа педагогических аспектов и формулировки понятия педагогическое проектирование в процессе развития инновационных систем, которое представляет собой целенаправленную деятельность профориентатора по созданию инновационного проекта, ориентированного на массовое использование.

При этом инновационной называется та педагогическая система, которая вновь создается или приобретает новые значимые качества в результате преобразований, которые прогрессивно изменяют ее состояние.

Анализ, проводимый в результате социально-исторического развития, теоретических и методологических аспектов появилась необходимость создания концепции, которая обеспечит высокую эффективность проектировочной деятельности. Отсюда следует обратить внимание на основной материал исследования в рамках создания данной единой концепции.

Изложение основного материала статьи. Концепция представляет собой динамическую и целенаправленную систему теоретических и методологических знаний о педагогическом проектировании инновационных систем, базирующуюся на идеях системного, деятельностного и информационного подходов [5, с. 82].

Системный подход рассматривается как общенаучная основа исследования. При этом необходимо ссылаться на работы методологов системного подхода (Э.Г. Юдина, В.Н. Садовского, В.Г. Афанасьева и других), а также педагогические исследования, которые развивают положения общей теории систем (Ю.А. Конаржевского, В.П. Беспалько, В.А. Сластенина, В.А. Якунина и др.) [8, с. 31].

Данный подход позволяет рассматривать педагогическое проектирование как систему, которая представляет регламентированное влияние проектирующей системы на проектируемую. В данном случае

объект педагогического проектирования рассматривается как многоаспектная педагогическая система с выделением отдельных элементов, связей и системообразующих факторов. Отсюда решение задач по организации теоретической и практической проекторочной деятельности на основе системных идей будет наиболее продуктивно средствами деятельностного подхода.

Деятельностный подход был выбран в качестве теоретической и методологической стратегии исследования педагогического проектирования инновационных систем. С подобных позиций его роль состоит в представлении совокупности общенаучных положений по данной проблеме, характеристике различных направлений ее исследования и организации теоретической и практической деятельности самого профориентатора.

Реализация деятельностного подхода позволила сформулировать собственное понимание профориентационной работы как профессиональной деятельности, осуществляемой в условиях рабочего процесса, направленная на обеспечение его эффективного функционирования и развития.

Исследуя деятельностные характеристики педагогического проектирования инновационных систем, следует опираться на работы Л.П. Бусевой, Д.И. Фельдштейна, В.С. Швырева, В.А. Кан-Калика, Б.В. Ломова, Н.В. Кузьминой, В.А. Сластенина, Т.С. Поляковой и других [7, с. 59].

Информационный подход рассматривается в рамках практико-ориентированной части исследования педагогического проектирования инновационных систем, что предполагает выявление практических аспектов ее решения на основании совокупного педагогического опыта. При этом следует рассмотреть работы по теории информации В.Б. Гухмана, Р.Ф. Абдеева А.Д. Урсула, Г.А. Кручининой, В.И. Штанько, Л.И. Фишмана и других [2, с. 117].

Информационный подход тесно связан с системным и деятельностным подходом, который сводится к общему описанию и изучению информации, содержащая несколько положений:

- 1) информационный подход базируется на общей теории систем и направлен на изучение информационного взаимодействия между системами;
- 2) любая деятельность предполагает информационное обеспечение;
- 3) информация как критерий слаженности системы неразделима с ней;
- 4) деятельность по созданию проекта основывается на преобразовании уже имеющейся информации [8, с. 128].

Таким образом, взаимодополняющее использование системного, деятельностного и информационного подходов позволит сформировать ядро системной концепции и охарактеризовать педагогическое проектирование в контексте развития инновационных систем.

Понятие «педагогическое проектирование» в рамках развития инновационных систем с использованием трех подходов должно основываться на содержательно-смысловом наполнении концепции.

Содержательно-смысловое наполнение концепции представляет проекцию теоретических положений на практический аспект деятельности профориентатора. В этом качестве выступает выявленный на основе системного анализа компонентный состав педагогического проектирования инновационных систем, где к основным элементам следует отнести педагогическое изобретательство, моделирование и эксперимент, которые являются подсистемами проекторочной деятельности, имеют свое функциональное назначение и структуру [4, с. 24].

Педагогическое изобретательство – это исходный компонент педагогического проектирования, который является значимым и направляющим процесс дальнейшего развития. Оно представляет собой деятельность теоретического характера, которая направлена на преобразование всего педагогического процесса или его отдельных элементов [6, с. 68].

Как правило, педагогическое преобразование сводится к установлению новых связей между элементами и явлениями педагогического процесса, которые в дальнейшем встраиваются в необходимые педагогические конструкции (методы, технологии, мероприятия и так далее).

Таким образом, под педагогическим изобретательством понимается специфический вид творческой деятельности профориентатора по созданию педагогического изобретения, которое представляет собой установленную постоянную или временную закономерную связь между компонентами педагогического процесса, повышающую его эффективность [4, с. 31].

Педагогическое моделирование – это центральный деятельный компонент педагогического проектирования, который обеспечивает создание нужного объекта. Рассматривается он как один из методов системного подхода, с позиции которого объект и его модель являются частью системы, обладающими аналогичной структурой.

Педагогический эксперимент – это комплекс методов исследования, предназначенный для объективной и доказательной проверки достоверности выдвинутых предположений. Отсюда педагогический эксперимент направлен как на подготовку проекта к массовому использованию, так и на его коррекцию.

Практическая значимость разработанной концепции, которая представлена в статье обусловлена четкой структурой и включает в себя следующие компоненты: педагогическое изобретательство, педагогическое моделирование и педагогический эксперимент. При этом, выбранные объекты являются инновационными системами единообразного педагогического проектирования на базе трех основных подходов.

Согласно разработанной концепции оформление прототипа в педагогическом проектировании сводится к следующему:

- а) адаптация к массовому использованию;
- б) определение пригодности к массовому применению;
- в) описание совместного профориентационного проекта.

Подготовка совместного профориентационного проекта, которая направлена на массовое использование сводится к детальному описанию, где совместные профориентационные проекты будут доступны и полезны.

Таким образом, представленная организационно-содержательная схема в рамках концепции педагогического проектирования позволяет единообразно и эффективно реализовывать инновационные системы различного типа, которые представляют собой конструкции с четко направленным информационным направлением. Специфика объекта педагогического проектирования отражается в профориентационных массовых мероприятиях.

Выводы. Отсюда, анализ педагогического проектирования в контексте инновационных систем отражает следующие выводы исследования:

1. В современных условиях модернизации образовательной системы одной из актуальных стала проблема построения целостной структуры педагогического проектирования, которая обеспечит эффективность проектировочной деятельности при внедрении инновационных систем в профориентационную среду.

2. Общеисторические предпосылки, которые сложились в рамках созидания проблемы педагогического проектирования инновационных систем, а также ее методологические аспекты определили возможность построения концепции педагогического проектирования в контексте современных идей проведения массовых профориентационных мероприятий.

3. Разработанная концепция педагогического проектирования инновационных систем включает в себя теоретические, методологические основания и концептуальное наполнение, в рамках которых определяются основные подходы к исследованию проблемы.

4. Комплексное исследование педагогического проектирования инновационных систем основывается на единстве системного, деятельностного, информационного подходов. При этом системный подход обеспечивает целостность изучения объекта, процесса и результата педагогического проектирования. Деятельностный подход определяет проектирование как педагогическую деятельность и раскрывает ее ключевые характеристики, обеспечивающие достижение поставленной цели. Информационный подход позволяет описать содержание и итог педагогического процесса, информационной деятельности и системы.

5. Проектировочная деятельность профориентатора включает три основных компонента, каждый из которых имеет свое функциональное предназначение и способствует достижению поставленной цели: педагогическое изобретательство обеспечивает новизну проекта, педагогическое моделирование формирует педагогическую конструкцию необходимого типа, а педагогический эксперимент позволяет проверить эффективность реализации проекта.

6. Ключевым моментом в процессе формирования педагогического проектирования являются методы моделирования, позволяющие получить объект профориентационного типа, который будет направлен на использование в массовых мероприятиях.

7. Педагогическое проектирование в рамках развития инновационных систем продуктивно в соответствии с положениями сформированной единой концепции, наполненной содержательной частью, истинность которой можно проверить в экспериментальных условиях.

Проведенное исследование не в полной мере отражает изучение проблем педагогического проектирования в рамках развития инновационных систем, так как перспективными направлениями реализации подобного направления могут быть: появление иных условий успешного функционирования и развития проектировочной деятельности; формирование новых идей, принципов и улучшение технологического процесса педагогического проектирования; разработка теоретической базы подготовки, переподготовки и повышения квалификации кадров в области педагогического проектирования инновационных систем.

Таким образом, материалы данной статьи представляют практическую ценность для развития теории общей педагогики и дальнейшего исследования.

Литература:

1. Дитрих Я. Проектирование и конструирование: Системный подход / Пер. с пол. Л.В. Левицкого, Ю.А. Чванова; Под ред. В.М. Бродянского. – М.: Мир, 2013. 456 с.
2. Дондурей Д.Б. Социальное проектирование в сфере культуры: поиск перспективных направлений // Социальное проектирование в сфере культуры: Методологические проблемы. – М.: Наука, 2013. 236 с.
3. Заир-Бек Е.С. Теоретические основы обучения педагогическому проектированию. Дис. ... д-ра пед. наук. – СПб., 2011. 410 с.
4. Левина Л.И. Методологические проблемы проектирующей деятельности: Дис. ... канд. филос. наук. – Куйбышев, 2012. 158 с.
5. Радионов В.Е. Теоретические основы педагогического проектирования: Дис. ... д-ра пед. наук. – СПб., 2012. 352 с.
6. Репин С.А., Котлярова И.О., Циринг Р.А. Реализация непрерывности педагогического образования: Науч.-методическое пособие / Под ред. Г.Н. Серикова. – Челябинск: Изд-во ИИУМЦ «Образование», 2013. 204 с.
7. Швырев В.С. О деятельностном подходе к истолкованию «феномена человека» (попытка современной оценки) // Вопросы философии. 2011 - № 2. С. 107-115.
8. Яковлева Н.О. Педагогическое проектирование: Учебно-практическое пособие. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 2011. 124 с.

Педагогика

УДК 37

преподаватель Мурзакаева Камилля Маратовна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Набережночелнинский государственный педагогический университет» (г. Набережные Челны)

О СОСТОЯНИИ ТАТАРСКИХ НАЧАЛЬНЫХ ШКОЛ ВЯТСКОЙ ГУБЕРНИИ В XIX – НАЧАЛЕ XX В.

Аннотация. В статье рассматривается состояние татарских начальных школ в Вятской губернии в конце XIX – начале XX в. посредством исследования архивных документов. Показываются изменения в числе начальных школ, методах обучения, учебной программе, цель которых заключалась в просвещении татарского населения. Подчеркиваются трудности в их становлении и функционировании.

Ключевые слова: уезд, мусульмане, татарская школа, мектебе, ученик, мугалим, учитель, учебник, денежные средства.

Annotation. The article examines the state of Tatar schools in the Vyatka province in the late XIX – early XX centuries by studying archival documents. Changes are shown in the number of primary schools, teaching methods,

curriculum, the purpose of which was to educate the Tatar population. Difficulties in their formation and functioning are emphasized.

Keywords: uyezd, Muslims, Tatar school, mektebe, pupil, muggalim, teacher, textbook, monetary funds.

Введение. С появлением и развитием в России конца XIX в. железнодорожной сети и новых промышленных районов были определены основные направления неzemледельческого отходничества, миграционных потоков и обусловлено формирование городских общин. Несмотря на рост численности мусульман, с 1905 г. в крупных татарских общинах было приостановлено возведение новых мечетей, наметилась тенденция европеизации национальной культуры, которая постепенно усиливалась благодаря поликультурной среде обитания татар, развитию джадидистских идей. Татары стали уделять больше внимания социальным проблемам, открытию культурно-просветительских и благотворительных учреждений, школ, изданию газет и журналов. Вместе с тем, Россия отставала по уровню просвещения и образования от передовых стран Европы. Безграмотность была распространённым явлением, как в низших сословиях общества, так и среди духовенства, купечества, чиновничества. Существовала необходимость в образовательных кадрах для развития промышленности, торговли, административного аппарата, здравоохранения. Создание Министерства народного просвещения (1802) и принятие им «Предварительных правил народного просвещения» способствовало построению в стране иерархически связанных уровней образования (начальное, среднее, высшее). Преобразование школ всех уровней проходило активно, в России складывалась новая система образования, как в русских, так и в национальных школах.

В связи с этим представляется интересным осуществить анализ формирования и жизнедеятельности начальных татарских школ – мектебе.

Изложение основного материала статьи. Цель данной статьи – дать характеристику состояния татарских начальных школ, функционировавших в Вятской губернии в конце XIX – начале XX века, на основе документальных свидетельств. Подверглись анализу опросные листы, составленные Вятским губернским земством и дающие сведения о мектебе в 4 уездах Вятской губернии 1916 года [1]. Нами была составлена таблица с обобщением данных опроса (Таблица № 1) в таблице 1.

Таблица 1

Сведения о состоянии татарских школ Елабужского, Уржумского, Глазовского и Слободского уездов Вятской губернии. 1916 г.

| № п/п | Анкетные вопросы | Уезды Вятской губернии | |
|-------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|
| | | Елабужский /Уржумский /Глазовский /Слободской | |
| 1 | 2 | 3 | |
| 1. | Число: селении / мечетей / мектебе | 52 / Сведений не имеются / 68 18 / 17 / 16 В Ежевской волости 5 мектебе, Святогорской волости 2 мектебе, Ягорущской волости 2 мектебе, Валезинской волости 2 мектебе, Юкаменской волости 1 мектебе 13 / 7 / 9 | |
| 2. | Распределение мектебе, о которых получены сведения по волостям | В Кураковской – 11, Васильевской - 1, Мушаковской - 7, Графской - 2, Варзятчинской – 5, Черкасовской – 10, Салаушской - 17, Омчинской – 14 В Турекской волости – 16 мектебов Нет сведений Ярославская волость | |
| 3. | Здание мектебе / вопросы 4,5 и 6/ Распределение их по времени постройки. Число зданий общественных и число зданий частных | Общественное мектебе - 33, частные - 35, о времени постройки зданий сведений получено мало, а если есть, то без указания года, например, «давно», «старинный» Длина от 7 до 12 аршин, ширина от 6 о 9 аршин, высота от 3 до 4 аршин. Распределение по времени постройки: в 1817 г. - 1, 1886 - 1, 1888 - 1, 1889 - 1, 1905 - 2, 1907 - 2, 1908 -2, 1910 - 1, 1991 - 1, 1913 – 2 и без указания года открытия 1 4 здания мектебе частные и 8 зданий общественные 1850-1900 гг. – 5 мектебе; 1901-1905 гг. - 2 мектебе; 1906-1910 гг.– 4 мектебе; 1911-1916 гг. – 1 мектебе В частных зданиях, 1 медресе построено в специальном здании в 1901 г. | |
| 4. | Средства содержания мектебе. Число мектебе, на содержании которых расходуется (рублей) Менее 50 / 50-100 /100-150/150-200/200-300/300-500/ свыше 500 | -/22/9/16/8/7/6 1/6/7/1/-/-/- -/-/2/2/2/2/- -/3/-/1/2/2/1/- | |
| 5. | Средства содержания мектебе. Источники средств на содержание мектебе (рублей) | Плата за учение: Число мектебе/ Наименьшая и наибольшая суммы поступлений по отдельным мектебе/ Общая сумма поступлений по всем мектебе уезда 10/100-200/1200 -/-/- 3/общую сумму выяснить невозможно -/-/- Пособия сельских обществ: число мектебе/ Наименьшая и наибольшая суммы поступлений по отдельным мектебе/ Общая сумма 33/70-950/10000 6/35-200/460 4/100-500/ общую сумму выяснить невозможно 2/по 50 каждому/100 | |

| | | | | |
|-----|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------|
| | | поступлений по всем мектебе уезда | | |
| | | Плата благотворительных учреждений и вакф | Сведений нет | |
| | | Частные пожертвования | 35/150-30/ 11/50-100/840 общую сумму выяснить невозможно 7/680/2300 | |
| | | | Всего | 11200 16/-/1300 5/ общую сумму выяснить невозможно 9/-/2400 |
| | | | | |
| | | | | |
| 6. | Распределение мектебе по числу классов. Распределение классов по ученикам | 1 мектебе 2 кл., 7 мектебе – 3 кл, 17 мектебе – 4 кл., 2 мектебе – 5 кл., 1 мектебе – 6 кл.; 1 кл. от 15-25 уч.; 2 кл. от 12-20 уч.; 3 кл. от 10-20 уч.; 4 кл. от 5-15 уч.; 5 кл. от 5-10 уч. нет сведений 2 мектебе в 3 кл. и 1 мектебе в 4 кл.; 1 кл от 14-20 уч.; 2 кл от 8-15 уч.; 3 кл. от 7-10 уч.; 4 кл. 4 уч.; С 3 кл. – 3 мектебе, 4 кл. 2 мектебе; 1 кл 116 уч.; 2 кл 61 уч.; 3 кл. 48 уч.; 4 кл. 11 уч.; | | |
| 7. | Перечень предметов, преподаваемых в мектебе, с указанием в графе против каждого предмета, в каких классах они преподаются | Вероучение во всех классах. Чтение и письмо по арабской азбуке во всех классах. Арифметика во всех классах. Русский язык, начиная с 3-ого класса. История и география с 4-ого класса. Вероучение и татарская грамота Закон божий, чтение, письмо, арифметика, русский язык Чтение письмо и вероучение на татарском и арабском языках | | |
| 8. | Перечисление учебников по каждому предмету с указанием, в скольких мектебе каждый учебник употребляется | Учебники и руководство муллами не указаны, один только указывает, что он преподает по книгам, изданным в г. Казани, Уфе и Оренбурга. Учебники – букварь и алкоран в 12 мектебе, учебники не указаны в 3 мектебе, 1 учебник Насихат, сочинения Фахрутдинова, 2 Мухтасари, Галимхаль -1,2,3 и 4 книги Касимова в 1 Учебник божия Хабибрахмана Забирова; больше ни по одному мектебе не указаны учебники Алифба (азбука) – 9 мектебе, Гильмухаль – 9 мектебе, Иман Шарти – 2 мектебе, Ясин Шариф – 2 мектебе, Афнияк Шариф – 2 мектебе, Коран – 9 мектебе, Курук-Хадис – 2 мектебе, Шрут-Салат – 2 мектебе, Таглими Салат – 2 мектебе | | |
| 9. | Распределение мектебе по числу муггалимов | 43 мектебе – 1 муггалим; 14 мектебе -2 муггалима; 6 мектебе – 3 муггалима; 1 мектебе – 5 муггалимов В 2 мектебе по одному муггалиму 1 мектебе 2 или 3; 2 мектебе с 1 муггалимом; 1 мектебе с одним муггалимом; Один муггалим обучает детей в доме муллы 4 мектебе – 1 муггалим; 1 мектебе – 2 муггалима; 4 мектебе – преподают муллы | | |
| 10. | Распределение муггалимов по возрасту: до 20 л. / 21-30 л. /31-40 л. / 41-50 л. / 51-60 л. / 61 и больше лет | -/19/2/3/1/1 остальные свой возраст не указали От 50 до 60 лет – 1 муггалим; Без указания возраста – 1 муггалим до 20 л. - / 21-30 л. - 1 /31-40 л. - 1 / 41-50 л. - 1 / 51-60 л. - 1/ 61 и больше лет -, о возрасте одного муггалима нет сведений до 20 л. - / 21-30 л. - 4 /31-40 л. - / 41-50 л. 1 / 51-60 л. - 1/ 61 и больше лет - | | |
| 11. | Распределение муггалимов по месту, где они получили образование | 2 в Галеевском медресе, в Казани; 6 в Иж-бобьинском медресе; 1 в Чистопольском медресе; 1 в Агрызском мектебе; 1 в Чучканском медресе; 1 в д. Мардвн 9 человек не указали В г. Казань – 1 муггалим Без указания места – 1 муггалим В Малмыжском уезде – 1 муггалим, Свяжском уезде – 1 муггалим, Арском уезде – 1 муггалим, в Нурманском мектебе Казанской губернии – 1 муггалим и 1 сведений нет д. Тюнтер Малмыжского уезда, Арборской волости – 2 муллы, в медресе Кушкар Казанской губернии – 1 мулла, Казань в медресе – 2 муллы, Домашнее у указного муллы – 1 мулла | | |
| 12. | Число неграмотных помагометански во всем магометанском населении уезда | 8540 В 7 селениях – 1525 чел., в 11 селениях – нет сведений Нет сведений 1850 | | |
| 13. | Число грамотных порусски среди всего магометанского населения | 2548 по полученным сведениям В 7 селениях – 1525 чел., в 11 селениях – нет сведений Нет сведений 1300 | | |
| 14. | Распределение мектебе по началу учебного года: | 12/49/7 Нет сведений/13/2 и в 1 мектебе нет сведений 1/10/1 | | |

| | | |
|-----|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | сентябрь/октябрь/ноябрь | 8/9/- |
| 15. | Распределение мектебе по числу учебных часов в каждом дне: 1 час / 2 часа / 3 часа / 4 часа / 5 часов / 6 часов | -/1/5/45/18 мектебе От 2 до 5 ч. – 6 мектебе, От 3 до 6 ч. - 5 мектебе, От 4 до 8 ч. – 2 мектебе, Нет сведений – 3 мектебе 1 час - 2 часа - 3 часа 4 часа – 4 5 часов – 1 6 часов – 5 0 2 мектебе сведений нет 1 час - 2 часа - 3 часа 4 часа - 5 часов - 1 6 часов – 4 8 часов – 4 включая и вечерние занятия |
| 16. | Затруднения при приобретении учебников и учебных пособий | Недостаток денежных средств Отсутствие средств, а также места, где можно приобретать их Отсутствие средств Недостаток отпускаемых средств |
| 17. | Препятствия для хорошей постановки учебного дела | Неприспособленность школьных помещений, недостаток мебели, и учебных пособий, низкий уровень развития мулл, и муггалимов, их устаревшие методы преподавания Отсутствие средств – 2 мектебе, отсутствие собственного здания – 1 мектебе, не даны сведения – 13 мектебе Отсутствие средств, беднота и некультурность населения Неприспособленность зданий и недостаточность средств, отпускаемых на содержание мектебов |

Респондентами являлись работники школьных отделов уездных земских управ. Однако ответы предоставлялись ими не по всем пунктам опроса, и поэтому по некоторым уездным школам информация отсутствует. В рассматриваемый период наибольшее количество татарских школ в Вятской губернии находилось в Елабужском, Уржумском, Глазовском и Слободском уездах. Это объясняется наличием на их территории большого количества поселений, в которых проживали татары (мусульмане). В опросных листах указывается, что в Елабужском уезде подобных поселений, городов и сел, было 52, в Уржумском – 18, в Глазовском – 13, в Слободском – 13. Как видим, Елабужский уезд превалировал над другими уездами по числу населенных пунктов с проживающими в них татарами и соответственно по числу школ.

Достаточно многочисленными в то время, по сведениям, имевшимся в уездной управе, были мечети. Так, в трех уездах (Уржумском, Глазовском, Слободском) действовали 37 мечетей, что тоже очень важно знать, потому что с середины XVIII века религиозное обучение детей было обязанностью мусульманского духовенства, начальные школы существовали при мечетях и муллы учили детей. Данная цифра свидетельствует и о широком охвате татарского населения уездов религиозным воспитанием и обучением, и о высокой степени его религиозности, что и отражалось в составе изучаемых школьных дисциплин.

Уездные начальные школы – мектебе – функционировали в различных волостях, концентрируясь в некоторых из них. К примеру, в Елабужском уезде насчитывалось 19 волостей, однако, по данным опроса, из 68 школ Елабужского уезда 52 находились в 4 волостях: Кураковской – 11, Черкасовской – 10, Салаушской – 17 и Омчинской – 14. Это связано с компактным проживанием в них татар. Так, в Уржумском уезде 16 мектебе находились в одной Турекской волости, в которой и было сосредоточено татарское население [2]. В Глазовском уезде мектебе также действовали в 5 волостях: Ежевской – 5, Святогорской – 2, Ягорушской – 2, Валезинской – 2, Юкаменской волости – 1. В Слободском уезде, помимо мектебе, работало и медресе как учреждение среднего образования, единственное в данном районе. Начальные школы – мектебе открывались в уездах в разное время и с разной периодичностью. Так, в Елабужском уезде в первой половине 19 века, до 1850 г., было открыто всего 4 школы, а во второй половине XIX – начале XX века, открылись 17 школ. В Уржумском уезде до 1850 г. действовали 3 школы, в последующие годы были открыты еще 11 школ. Время постройки уржумских школ тоже показательно. Новые здания появлялись каждый год или через два года: 1886 – 1, 1888 – 1, 1889 – 1, 1905 – 2, 1907 – 2, 1908 – 2, 1909 – 1, 1910 – 1. В Глазовском уезде до 1850 г. функционировали 3 школы, после 1850 г. добавились 11 школ. За 4 года, с 1906 по 1910 г., были введены 4 школы. В Слободском уезде к уже существовавшим школам во второй половине века присоединились 9 школ.

Открытие мектебе осуществлялось обычно по разрешению на их организацию официальными учреждениями. По сведениям, полученным в результате опроса, к примеру, в Елабужском уезде функционировали 4 мектебе, на открытие которых было дано разрешение. Два мектебе были открыты инспекторами управления народных училищ. Одно мектебе, как указано, учреждено по решению правительства, то есть это было сделано тем же управлением народных училищ, другое – Уфимским духовным (мусульманским) собранием. В Уржумском и Глазовском уездах также с разрешения духовного собрания были открыты 4 мектебе, а в Слободском уезде директором народных училищ основано медресе. Вместе с тем, в Уржумском уезде 14 школ было открыто без особого разрешения.

Думается, что создание новых начальных школ в рассматриваемый период и участие в их организации различных учреждений, и мусульманских, и светских, показывает понимание значимости школ в деле ликвидации неграмотности среди татарского населения, его просвещения, распространения в них не только основ исламской религии и культуры, но и знаний в других областях.

При опросе была получена информация о том, в каких зданиях проходило обучение детей и когда конкретно они были построены. Так, констатируется, что в школах Уржумского уезда учебное помещение было длиной от 7 до 12 аршин, шириной от 6 до 9 аршин и высотой от 3 до 4 аршин. Можно предположить, что самое маленькое помещение (7 и 6 аршин) имело площадь примерно 30 кв. м, которой, конечно, было недостаточно для занятий нескольких групп учеников. Помещение было также низким. Глазовские мектебе работали в 4 частных помещениях для занятий и в 8 – общественных. Слободские школы функционировали в частных зданиях, и лишь для медресе в 1901 году было построено специальное здание.

На содержание мектебе расходовались определенные денежные средства. Источниками таких средств было много. Это – плата уездного земства, плата родителей за обучение, пособия сельских обществ, деньги благотворительных учреждений, вакф (передача имущества как вид благотворительности) и частные пожертвования. Но, как видно из анкет, не все уездные школы получали средства из перечисленных здесь

источников и не все в одинаковой мере. В 22 елабужских мектебе на содержание каждой из них расходовалось от 50 до 100 рублей, в 16 мектебе – от 150 до 200, лишь в шести мектебе – свыше 500 рублей. Одна из уржумских школ имела своим содержанием минимальную сумму – меньше 50 рублей. Все остальные уездные школы получали средства от 50 до 100 или до 150 рублей. Как видим, денежные средства, выделяемые земствами (государством) школам для обеспечения их жизнедеятельности, были незначительными. Наиболее полную и достоверную картину платы за обучение представляют сведения о 10 елабужских мектебе. Наименьшей платой в них была сумма в 100 рублей, а наибольшей – 200 рублей. Общая сумма поступлений по всем мектебе уезда составляла 1200 рублей. Здесь надо учесть многочисленность школ в уезде и наличие довольно большого количества обучающихся в них.

Что касается пособий сельских обществ, то они были в пределах 70-950 рублей, выделяемых для елабужских мектебе. По всем мектебе уезда это была сумма 10000 рублей. Для уржумских школ пособия были размером в 35-200 рублей, общая сумма – 460 рублей. В глазовских школах от 100-500 рублей, в слободских – 50 рублей. Пособия выделялись не всем школам.

К сожалению, нет сведений, какие средства предоставлялись школам благотворительными учреждениями, был ли вакаф.

Частные пожертвования были небольшими: от 50 до 300 рублей. В уржумских школах, к примеру, общие суммы поступлений составляли 840 рублей, в слободских – 2300.

Всего же елабужскими школами с учетом всех источников было получено 11200 рублей, уржумскими – 1300, слободскими – 2400. Как видим, несмотря на многообразие источников финансирования, все поступления были весьма неравномерными, неодинаковыми для всех школ, они, скорее всего, зависели от экономического благополучия уездных городов, числа уездных школ, доходов населения и других факторов. Недостаточность финансирования обусловила нехватку денег на жалованье учителям, покупку учебников и др., о чем и говорили респонденты.

По данным опроса, мектебе были как старометодными, в которых отсутствовало деление на классы, и обучение проходило традиционно, так и новометодными – с разделением на классы, с использованием новой методики. Старометодные школы еще преобладали в Елабужском уезде в 1916 г., здесь действовали 40 старометодных школ, но уже и новометодных школ было 28, в Глазовском – соответственно 9 и 3. В Слободском уезде преобладали новометодные школы, их было 5, в то время как старометодных – 4.

Если говорить о количестве классов в мектебе, то можно заметить, что с учетом небольшой площади предназначенных для обучения помещений в них было, тем не менее, стандартное и в настоящее время количество классов, как и число обучающихся в них. Мектебе как учреждения начального образования в рассматриваемый период состояли в основном из 3-4 классов. Это можно наблюдать и в глазовских, и слободских школах. В елабужских школах основная часть (17 школ) имела по 4 класса, но были и школы с 2 классами и 3 классами. В двух мектебе было по 5 классов, в одной – даже 6 классов.

Что касается числа учащихся в классе, то оно было изменчивым, нестабильным. Так, 1 классы могли насчитывать от 15 до 25 учащихся (Елабужский уезд), от 14 до 20 (Глазовский уезд) и т.д. Во вторых классах было уже меньшее количество обучаемых: от 12 до 20 и от 8 до 15. В третьих классах заметно больше уменьшение: от 10 до 20, от 7 до 10 учеников. В четвертых классах – 7-8 (Елабужский уезд) или даже 4 ученика (Глазовский уезд). На наш взгляд, это свидетельствует о том, что жизненные обстоятельства, скорее всего, материальные (невозможность платить за учебу) складывались таким образом, что учащиеся не оканчивали начальную школу.

Обратим внимание на дисциплины, изучаемые в мектебе. Так, в мектебе Елабужского уезда преподавали: вероучение, чтение и письмо по арабской азбуке, арифметика. Они велись, начиная с 1 класса до окончания обучения. В списке предметов присутствовали также русский язык, история и география. Изучение русского языка начиналось в 3 классе, истории и географии – в 4 классе. В школах Уржумского уезда обязательно изучали только два предмета – вероучение, чтение и письмо по арабской азбуке, в глазовских и слободских школах к ним добавлялись русский язык, арифметика, история, татарская грамота. Однако их изучение проходило не во всех мектебе. Так, в глазовских мектебе арифметика велась только в 8 из них. Появление в учебной программе мектебе таких дисциплин, как русский язык, история, география, татарский язык, означал смену типов школы, старометодные уходили, уступая дорогу новометодным – с их современными требованиями к учебной программе.

Отмечается, что изучение всех дисциплин проходило на татарском языке, что способствовало ликвидации неграмотности среди населения, овладению письмом и чтением на родном языке. Информация об использованной в процессе обучения учебной литературе скудна и отрывочна, в особенности это касается елабужских школ. Есть упоминание одного из елабужских мулл о том, что он преподавал по учебникам, изданным в Казани, Уфе и Оренбурге.

По сведениям из анкет, в большинстве уездных школ использовались Алифба (Азбука) и Ал-Коран. В некоторых мектебе учились также по книгам религиозной направленности, излагавшим постулаты ислама, – «Мухтасир Гильмухаль», «Насихат», «Иман Шарты», «Ясин Шариф», «Хафтияк Шариф», «Шорут-эс-Салат», «Тэглим-эс-Салат», сочинениям Р. Фахретдинова и др.

Интерес представляет учительский состав начальной школы. Информация о них дается по нескольким параметрам: количеству, возраст, местный или приезжий, образование. В большинстве школ Елабужского уезда – 43 мектебе – преподает один муггалим, в 14 мектебе их два, а в одной даже 5 муггалимов. Во многих мектебе других уездов также ведет уроки один муггалим. В Глазовском уезде один из муггалимов обучает детей в доме муллы, в Слободском уезде в 4-х мектебе преподают муллы. Муггалимы в основном являются местными жителями, хотя есть и приезжие, к примеру, среди елабужских учителей было 73 местных и 21 приезжий. Возрастные границы достаточно широкие и включают в себя учителей от 30 до 60 лет, довольно много молодых – от 21 до 30 лет. Цифровые данные говорят о том, что в новых, недавно построенных школах, формировался новый класс учителей: это были уже не священнослужители. Муггалимы получили образование в медресе: Галеевское (Казань), Иж-Бобынское, Чистопольское, Кушкарское (Казанский уезд) и др. Некоторые являлись выпускниками мектебе в Малмыжском, Свияжском, Арском уезде и др. Муллы также ранее обучались в мектебе или медресе. Надо сказать, что в уездных мектебе иногда учились дети, приехавшие из других районов, но их было мало (5-8 человек). Представляет интерес информация о мектебе для девочек, находившихся в двух уездах, а также о смешанных (в составе мальчики и девочки) школах, так как ранее немногочисленные девочки обучались в мечетях женами мулл. В Елабужском уезде действовали 22

мектебе для девочек. Они располагались в Лаушской, Черкасовской, Омгинской и других волостях. В Слободском уезде функционировали 1 мектебе для девочек (Ярославская волость) и 6 мектебе, в которых учились и мальчики, и девочки, они находились в различных волостях.

Вместе с тем, нельзя говорить о том, что все дети школьного возраста в тот период в уездах были охвачены образованием. Примерно 3000 детей не посещали школу. По мнению респондентов, причины этого явления заключались, прежде всего, в бедности и некультурности родителей, а также и в нежелании детей учиться. В городских школах было очень мало учащихся-татар (в Елабуге только 60 учеников), они проживали в основном в селах и учились в сельских школах. Среди татарского населения уездов многие люди не знали грамоту на родном языке. Самое большое количество неграмотных насчитывалось в Елабужском (8540 чел.) и Слободском (1850 чел.) уездах. Большим было и число уездных жителей-татар, не владевших русским языком. Приведем данные по Елабужскому уезду – это 2548 человек. В большинстве школ учебный год начинался преимущественно в октябре, к примеру, в 49 елабужских, 13 уржумских, 10 глазовских, 9 слободских школах, в других – его начало приходилось на сентябрь. Учебный год длился во многих уездных школах от 100 до 150 дней, то есть примерно 3,5-5 месяцев.

Обращая внимание на количество урочных часов, проводимых в мектебе нескольких уездов в один учебный день, можно сделать вывод о том, что в них проводились занятия преимущественно от 4 до 8 часов в день. Например, по предоставленным сведениям, в Елабужском уезде в 45 школах дети учились по 5 часов, а в 18 школах – по 6 часов. Однако в школах Слободского уезда учебный день в 9 школах длился от 5 до 8 часов, а в 8 школах – 6-8 часов (с учетом вечерних занятий), в школах Глазовского уезда максимальное количество часов (6 час.) допускалось в 5 школах. В школах Уржумского уезда учились преимущественно 5-6 часов, но были школы, в которых проводились и 2-3 часа занятий. Можно сказать, что загруженность учеников в начальной школе была удовлетворительной.

Приобретение учебников и учебных пособий для занятий во всех мектебе, по сведениям из анкет, вызывало большие затруднения, что было связано с недостатком отпускаемых земскими управами или духовными управлениями средств или вообще их отсутствие, а также тем, что школы были значительно удалены от городов (центров), где их можно было приобрести.

Однако не только лишением возможности купить учебники объясняются слабые места в деятельности мектебе. Здесь можно назвать ряд хорошо осознаваемых причин, которые и назывались в ответах на вопросы анкеты. Это отсутствие специальных школьных зданий, неприспособленность к учебе имевшихся помещений, нехватка классной мебели, низкий уровень образованности мулл и мугалимов, устаревшие для того времени методы преподавания, отсутствие финансирования или его недостаточность для того, чтобы содержать мектебе и платить жалованье преподавателям.

Последнее обстоятельство было основным препятствием для надлежащей организации учебного процесса в школах. Несомненно, все осложнялось также чрезвычайной бедностью населения, которое не могло иногда осуществить даже минимальный денежный вклад в содержание школы, и его невежеством, отсталостью. Соответственно сложившаяся ситуация могла измениться, по мнению респондентов, только с принятием таких последовательных мер, как выделение средств на строительство школьных зданий, плату за труд учителям, обеспечение учебной литературой и мебелью.

Выводы. Представляя небольшой фрагмент исследования архивных документов о процессе становления татарской начальной школы в Вятской губернии в конце XIX – начале XX века, мы отмечаем в нем такие позитивные черты, как рост численности школ и учащихся, строительство новых школьных зданий, появление новой формации учителей, переход от старой школы к новой с прогрессивными методами обучения и учебной программой; к трудностям роста относим финансовую необеспеченность школ, а также бедность и отсталость населения. Татарская начальная школа, переживая модернизацию, по нашему мнению, стала входить в систему формирующегося начального образования России.

Литература:

1. Опросный лист о мектебе // Государственный архив Кировской области. Ф. 616. ОП. 5. Д. 687.
2. Фаттахов Т.Д. К истории расселения татар-мусульман в юго-восточных городах и уездах Вятской губернии // Вестник Вятского государственного университета. История и археология. 2015. С. 64-67. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-istorii-rasseleniya-tatar-musulman-v-yugo-vostochnyh-gorodah-i-uezdah-vyatskoj-gubernii>

Педагогика

УДК 378

кандидат педагогических наук Мухаметшин Александр Тагирович

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Гжельский государственный университет» (г. Гжельск)

РАЗРЕШЕНИЕ КОНФЛИКТОВ В ДЕЛОВОМ ОБЩЕНИИ РУКОВОДИТЕЛЯ В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Аннотация. В статье рассматриваются и предлагаются для применения в педагогической действительности научно обоснованные и апробированные в управленческой практике руководителей образовательных организаций подходы в разрешении конфликтных ситуаций. Выявлена специфичность выбора роли, позиции, способов и средств урегулирования конфликтов руководителя в педагогическом коллективе образовательного учреждения, выполняющего профессионально данную функцию. Подчеркиваются особенности целей и задач, ценность выбора путей моделирования и стратегий, которые необходимо реализовать в создавшихся обстоятельствах, с учетом специфики предмета и организации педагогического труда, и менеджмента в сфере образования. Охарактеризованы классификации и компоненты деятельности руководителя, методика его действий на разных этапах возникшего и развивающегося конфликта. Рассмотрены основные требования к качеству урегулирования межличностных конфликтов руководителем на должном уровне результативности.

Ключевые слова: конфликтология в сфере образования, способы и модели управления конфликтами, поведение руководителя в разрешении конфликтов в условиях образовательного процесса, требования к качеству урегулирования конфликтов руководителем в педагогическом коллективе.

Annotation. The article considers and proposes for application in pedagogical reality scientifically based and tested in management practice of the heads of educational organizations approaches in resolving conflict situations. The specificity of choosing the role, position, methods and means of resolving conflicts of the head in the pedagogical team of an educational institution that performs this function professionally was revealed. It emphasizes the peculiarities of goals and objectives, the value of choosing the ways of modeling and strategies that need to be implemented in the circumstances, taking into account the specifics of the subject and the organization of pedagogical work, and management in the field of education. The classifications and components of the manager's activities, the methodology of his actions at different stages of the emerging and developing conflict are described. The main requirements to the quality of interpersonal conflict resolution by the leader at the proper level of performance are considered.

Keywords: conflict science in the field of education, methods and models of conflict management, behavior of the leader in resolving conflicts in the conditions of the educational process, requirements for the quality of conflict resolution by the leader in the pedagogical team.

Введение. Культура делового общения и разрешение конфликтов в условиях образовательной организации реализуются строго в рамках задач общего дела и определяются установками руководства, когда отношения четко направлены на результат как на конечную цель мотивации общения.

В современных условиях конфликтные ситуации всё чаще возникают и в деловой сфере, и в быту, и в государственных учреждениях, в политике и международных отношениях. В этой связи выработка культуры служебного общения с соблюдением правил этикета чрезвычайно актуальна. Иначе возникают проблемы и последствия ведения делового разговора, снижение уровня коммуникабельности сотрудников на совместной работе, не говоря уже о потере времени многих людей, а также, массе неприятных эмоциональных и демотивирующих при сотрудничестве моментов.

Важна роль руководителя организации, который, согласно своего статуса попадает обычно в ситуацию любого особенно сложного конфликта и стремится разрешать его всеми доступными ему средствами. В среднем, руководители на эту функцию тратят более 26% делового времени [2].

Изучение способов и средств поведения человека и стиль его влияния на партнера в конфликтных ситуациях в образовательном учреждении, имеет особое значение в управленческой практике. Побеждает тот, кто владеет информацией по разрешению конфликта наиболее полно, и сможет грамотно урегулировать конфликт, чтобы и прийти к общему мнению, удовлетворяющему конфликтующие стороны.

Изложение основного материала статьи. Исследователи проблем конфликтологии выявили общеизвестные моменты, помогающие соблюдать формальные правила делового этикета при конфликте, среди которых такие требования, как вежливый тон обращения, краткость и четкость изложения просьбы по делу, проявление тактичности, общительность в пределах нормы, естественность, доброжелательность администрации и сотрудников [1; 3; 5; 7].

Урегулирование конфликтных ситуаций необходимо рассматривать и реализовать с различных точек зрения. Обнаруживается конфликт как противостояние, столкновение противоположностей в позициях и интересах людей, их мнениях, взглядах или целях. Противоречия, лежащие в основе конфликта, дают основу для его разрастания, так как несовпадение целей или средств их достижения являются поводом для ущемления другой стороны, иногда даже неумышленного.

Инцидент возникает часто (в 80%) не по желанию участников, а по незнанию психологических особенностей человека, которым не придается особого значения. В частности, существуют конфликтогены – слова или действия, которые неожиданно провоцируют, обостряют противоречие и приводят к конфликту. Здесь может быть любое неосторожно сказанное мнение, позиция. И если оставить конфликт без внимания, не предостеречь его, он может разгореться надолго и сильно [10].

Исследователи подчеркивают, что руководитель учреждения или структурного подразделения должен четко понимать причины, вызвавшие состояние противоборства между педагогами, сотрудниками, учителями и родителями [2; 8].

Часто это различия в целях, что связано с объективными трудностями их достижения; с различием позиций на способы и средства решения поставленных образовательных задач. Кроме того, причиной выступает часто неудовлетворительная (как неполная, так и избыточная) информация. И нередко встречается недостаточное социально-профессиональное знание руководителя психологических особенностей людей, находящихся в составе педагогического коллектива.

К вопросам понимания конфликтных обстоятельств руководителем относятся способы влияния на партнера в этих условиях, средства и техники взаимодействия участников – оппонентов в конфликте, модели и методы, используемые при урегулировании сложной ситуации. В частности, факторами воздействия на делового партнера в условиях конфликта являются: выжидание; создание состояния неопределенности; изучение путей кооперации хотя бы в минимальной зоне согласия; приближение – поиск общего - избегание; презентация и усиление своей позиции, собственных ресурсов [6; 10].

Пути моделирования при разрешении конфликтов руководителем состоят в реализации делового общения: выбор смысловых и прагматически барьеров в общении; выравнивание и актуальная коррекция самооценки конфликтующих партнеров; учет статусно - ролевого взаимодействия, минимизация позиции личной угрозы любому участнику, взаимоподдержка, понимание и восприятие конфликта как проблемной ситуации, задачи, которую необходимо решить именно совместными усилиями, а не по отдельности.

Исследователи утверждают, что в социальных конфликтах решающая роль отводится такому универсальному фактору, как сохранение ценности социального в качестве целого [4; 8].

Для этого используются три принципиально важных способа урегулирования конфликта, приводящих к решению с опорой на личностный потенциал участников:

- доминирование как убедительная победа одного партнера над другим, однако, даже если это достаточно просто, но неэффективно с точки зрения дальнейших перспектив;
- компромисс, уступка с одной или даже с обеих сторон, и при этом для всех нежелателен и потому либо краткосрочный, либо всегда может неожиданно возобновиться в виде нового конфликтного события;

- интеграция – это обнаружение такого решения, при котором выполняются желания всех участников конфликта, когда ни одна из сторон ничем при этом серьезно не жертвует [6].

Интеграция способна выявить принципиально новые возможности и выходы из конфликта. В основе ее лежат целевые и последовательные действия заинтересованных партнеров: открытое совместное выявление различий; формулировка существенных противоречий и преград; четкое определение понятий, используемых в споре или в дискуссии в условиях конфликта. Данный способ урегулирования конфликтов в меру сложен, так как требует наблюдательности и изобретательности ума, заменяющих потребность в обязательной победе над партнером. Не приветствуются здесь длинные неконструктивные обсуждения и монологи, необходим позитивный опыт разрешения конфликтов в интегративном ключе. Только так будет создано новое и ценное, и конфликт выступит как стимул прогрессивного развития организации, и даже как показатель жизнестойкости организации в сложных деловых обстоятельствах.

Следующая классификация действенного урегулирования конфликтов выглядит таким образом: *доминирование*, диктат, когда какая-то из сторон навязывает свою волю физически или психологически; *капитуляция* – безоговорочная уступка победы одной из сторон перед другой; *уход* – одна из сторон осознанно отказывается от участия в конфликте; *переговоры* – партнеры в конфликте применяют обмен идеями, задачами, предложениями для поиска взаимно привлекательного соглашения; *вмешательство третьей стороны* – специалиста или субъекта, не имеющего прямого отношения к конфликту, но прилагающих усилия для продвижения к соглашению [2; 9].

Другие исследователи (например, Р. Дарендорф) рассматривают преодоление и разрешение конфликта в трех основных направлениях: подавление конфликта авторитарно; ликвидация конфликта на-словах, делая вид, что его не существует; урегулирование конфликтов, что фактически и выступает настоящей формой работы с обстоятельствами в условиях конфликтной ситуации [9].

Исходя из этого, единственно верным путем последовательно урегулирования конфликтов является использование ряда проверенных в образовательном опыте средств.

Переговоры, когда создается специальный общественный орган, где конфликтующие стороны регулярно обсуждают свои острые вопросы и принимают обоюдно важные решения. При необходимости возможно привлечение «третьей стороны» или инстанции, не участвующей в конфликте. *Посредничество*, когда применяется лояльная и достаточная эффективная форма участия дополнительной стороны. Оно предусматривает согласие сторон на подобное сотрудничество с посредниками и уважение и доверие к его предложениям и идеям.

Арбитраж, когда применяется следующий шаг в разрешении конфликтов. Спецификой выступает то, что обращение к третьей стороне, исполнение ее предложений и решений принимается в качестве обязательного события. Обязательный арбитраж, как разновидность, когда происходит фактически подавление конфликта на основе законодательных и правовых актов государственного или юридического формата. Стиль поведения руководителя с участниками в конфликте фактически отражает способы его разрешения, и выражены его характерными приемами, манерой себя вести в определенных ситуациях, при преодолении сложностей. Относительно конфликтов традиционно проявляются такие способы как уклонение, приспособление, конфронтация, сотрудничество, компромисс [10].

При этом каждый участник конкретного конфликта прибегает к своей тактике и средствам воздействия на оппонента или делового партнера, чтобы реализовать свою общую стратегию.

Выделяют разные виды тактик воздействия в ходе конфликта на оппонента: жесткую, нейтральную и мягкую.

1. При жесткой тактике используется давление с предъявлением требований, указаний, приказов, угроз, используется компромат и шантаж. Не исключается физическое насилие и ущерб при уничтожении материальных ценностей, нанесении телесных повреждений, блокирование трудовой деятельности. Применяется захват и удержание социальных объектов и территорий в межгосударственных конфликтах, включая экономические, военные и политические средства. Сюда же относится психологическое насилие, включающие грубость, дезинформацию и дискриминацию, обман, унижение, все, что задевает самолюбие, честь и достоинство человека.

2. При нейтральной тактике партнеры усиливают свои позиции в конфликте с помощью увеличения групп поддержки, образовании дополнительных социальных общностей, обращения в СМИ, союзников среди руководителей и друзей. Именно здесь распространены санкции, то есть взыскания с оппонента, увеличение рабочей нагрузки или снижения его зарплаты, установление блокирующих мер. К этой же группе относится демонстрирование как средство привлечения внимания к своей ситуации – публикации в соцсетях, попытки самоубийства, голодовки, отказ от выхода на работу, забастовки, демонстрации.

3. При мягкой тактике наблюдается убедительная фиксация своей позиции. Это использование фактов, идей, логики для объяснения своей позиции (в форме просьбы, убеждения, своих обоснованных предложений). Именно здесь включается дружелюбное корректное обращение, выделение и доказательство общего. Происходит демонстрация готовности активно и позитивно решать проблему, положительное предъявление ценной для совместного разговора по теме информации, есть предложение помощи, содействия в оказании услуг, своевременные извинения, поощрение партнера к активности. В такой продуктивной тактике еще используется возможность взаимных сделок, уступок, обмена благами и обещаниями [3; 7].

Исследователями разработаны различные методики для разрешения конфликтной ситуации ее участниками, чтобы она не приобретала просто характер приостановленной, а получала действительное развитие в своем течении до полного завершения инцидента. Наиболее известными, по мнению Н.Н. Обозова, являются группы структурных и межличностных методов урегулирования конфликтов.

Структурные методы включают:

1. четкое предъявление и разъяснение конкретных требований к работе каждого сотрудника образовательной организации, чтобы понимать степень ожидания от него особого уровня результатов, от того, кто дает данную информацию, имея для этого комплекс полномочий и ответственности;

2. интеграцию упорядоченного взаимодействия всего коллектива, с опорой на стиль принятия решений и многообразные информационные потоки внутри организации. Иногда даже решение руководителя может вызвать противоречия и породить конфликт между подразделениями. Это возможно предотвратить заранее, с помощью промежуточной службы;

3. координацию в направленности совместных усилий всех участников на достижение общих целей;

4. обдуманное, четко регламентированное создание системы вознаграждений (устные и письменные благодарности, премии, признание достижений и повышение по служебной карьере), что тоже может влиять на поведение людей в конфликтных ситуациях [2; 6].

Чаще всего в педагогических коллективах срабатывают межличностные методы разрешения конфликтов. Их в педагогической практике классифицируют в несколько групп, которые интегрируют: избегание или уклонение; приспособление или сглаживание; соревнование - конкуренцию; а также - сотрудничество.

Уклонение выражается в игнорировании или фактическом отрицании конфликта, подчеркивании его незначительности, откладывание его решения на поздние сроки, чтобы все само по себе утихло и решилось. *Сглаживание* проявляется в приспособлении своих интересов к ситуации, чтобы завоевать партнера на будущее, избежать обострения конфликта, признав правоту на стороне другого участника. Однако это может быть не всегда честным, но частичным и внешним. *Компромисс* – это открытая дискуссия о мнениях и позициях, целевой поиск наиболее удобного и приемлемого для всех пути разрешения конфликта. Часто это снимает напряженность, обнаруживает оптимальное решение, такой совместный проигрыш выгоден иногда по другим параметрам, прежде всего, наличием решения, даже если оно не самое лучшее.

Конкуренция - сложный и опасный метод, ведущий к доминированию и даже к уничтожению противника. Психологически конкуренция иногда стимулирует проявление способностей человека, но чаще вызывает переоценку себя, пренебрежение к другим. И - *сотрудничество*, в процессе которого разрешение конфликта происходит с удовлетворением интересов всех участников с различных сторон, и не за счет какой-либо другой.

Конфликт преодолевается при грамотном использовании руководителем всех этих методов с учетом глубины его противоречий для участников, сроков его затянутости, стиля, стратегии и выбора тактик конфликтующих сторон. Иногда используется не единственный, а разные способы в нужные моменты. И все же завершение сотрудничеством часто достойно останавливает противоборство. При этом происходит отказ от самообороны, неравенства и изоляции сторон. Отношения с партнерами выстраиваются позитивно, с подчеркиванием общего, объединяющего, а не разъединяющего начала.

Этапы, ведущими к сотрудничеству, являются реализуемые руководителем и участниками целенаправленно:

1. *Признание существования конфликта* как отправная точка пути к переговорам.
2. *Составление договора о процедуре*. времени и месте (нейтральном или по очереди у каждой стороны), способах совместного обсуждения и конкретных его участниках.
3. *Определение проблемы, сущности конфликта*. Урегулирование общих вопросов – верная позиция, ведущая к единению. При этом важно услышать каждую сторону, ее чувства и формулировки, уточнить непонятное, выяснить интересы или обиды, породившие конфликт. И осуществлять конкретные действия по решению потребностей сторон и смыслов спора, без перехода на оценку личности партнеров.
4. *Поиск вариантов решения*, которые при обсуждении смогут объединить стороны, способствовать взаимопониманию и сближению позиций. Для этого идей необходимо совместно обнаружить много и разнообразных.
5. *Установление соглашения*. Выбрав наиболее подходящие для конфликтующих сторон идеи, провести переговоры, встречи, чтобы окончательно убрать разногласия.
6. *Реализация плана*. Создать документ по результатам устных переговоров, записать одобренные пункты по срокам и с ответственными, и выполнять без отсрочки.
7. *Контроль и рефлексия* по исполнению решения. Вести анализ результатов составленного вместе соглашения [1; 4; 8].

Исследователи выявили при моделировании разрешения конфликтов первостепенные факторы, которые объективно влияют на поведение сторон в конфликте, и которые важно знать и использовать руководителю в данном направлении своей деятельности. Среди них следующие: *время*, важное для обсуждения и выяснения позиций, принятия решений; *нейтральная сторона*, люди и организации, помогающие оппонентам в завершении конфликта; *актуальность*, чтобы разрешение конфликта осуществлять своевременно, на ранних стадиях вызревания; *баланс сил*: чтобы конфликтующие стороны могли применить примерно равные возможности для мирного решения; *культура и ценности*, позволяющие исключить насильственные способы разрешения конфликта; *пример* или наличие опыта решения аналогичных конфликтов у партнеров; *отношение* между оппонентами, способствующие удовлетворительному разрешению ситуации противоборства [5].

Выводы. Таким образом, мастерство разрешения конфликтов в образовательном учреждении является важной функцией руководителя, применяющей все возможности и способности для конструктивного вмешательства в обстоятельность на любом уровне течения события, в котором разгорелся инцидент.

Особой проблемой, требующей и энергии, и опыта, и знаний руководителя для определения своей роли и позиции в конфликтах, является маркировка возникающих конфликтов по критериям, горизонтальности (между сотрудниками, вне подчинения друг другу), вертикальности (когда участники в подчинении один у другого), и «смешанные» конфликты, которые и представлены чаще всего в реальности - до 70-80%. Они наиболее сложны и нежелательны для руководителя.

В свою очередь, в реальной педагогической практике искусство конфликтологии явно выражается в том, насколько грамотно используются руководителем меры, направленные как на предупреждение, профилактику конфликтности в педагогическом коллективе, так и на собственно деятельность по управлению уже возникшими конфликтными ситуациями.

Литература:

1. Ан, Ю.Н. Классификация методов управления внутриорганизационными конфликтами в вузе / Ю.Н. Ан, В.А. Ковалев. – 2017. – [Электронный ресурс] <https://cyberleninka.ru/article/n/klassifikatsiya-metodov-upravleniya-vnutriorganizatsionnymi-konfliktami-v-vuze> (дата обращения 3.11.2020)
2. Анцупов, А.Я. Конфликтология в схемах и комментариях / А.Я. Анцупов, С.В. Баклановский . – 4-е издание, перераб. и доп. – Москва: Проспект, 2016. – 336 с. [Электронный ресурс] https://www.studmed.ru/ancupov-aya-baklanovskiy-sv-konfliktologiya-v-shemah-i-kommentariyah_d4bbadb800d.html (дата обращения 2.11.2020)

3. Анцупов, А.Я. Конфликтология в схемах и комментариях / А.Я. Анцупов, А.И. Шипилов. – 7-е издание, перераб. и доп. – СПб: Питер, 2019. – 560 с.
4. Зайцев, А.К. Социальный конфликт / А.К. Зайцев. – 2-е издание, перераб. и доп. – Москва: Академия, 2016. – 464с. [Электронный ресурс]https://www.studmed.ru/zaycev-ak-socialnyu-onflikt_9d8277d89c1.html
5. Кошелев, А.Н. Конфликты в организации: виды, назначение, способы управления / А.Н. Кошелев, Н.Н. Иванникова. – Москва: Альфа-Пресс, 2007. – 216 с. [Электронный ресурс] <https://altairbook.com/books/534262084-konflikty-v-organizacii-vidy-naznachenie-sposoby-upravleniya.html> (дата 12.10.2020)
6. Обозов, Н.Н. Психология конфликта / Н.Н. Обозов – 7-е издание, перераб. и доп. – СПб: Облик, 2001. – 248 с. [Электронный ресурс] https://www.koob.ru/obozov_n/psych_conflict_o (дата обращения 21.10.2020)
7. Ожиганов, Р.В. Управление человеческими ресурсами фирмы: эффективное преодоление конфликтов / Р.В. Ожиганов, О.В. Полякова. – 2013г. [Электронный ресурс]<https://cyberleninka.ru/article/n/upravlenie-chelovecheskimi-resursami-firmy-effektivnoe-preodolenie-konfliktov> (дата обращения 21.10.2020)
8. Савченко И.А. Конфликты в образовательной организации в условиях организационных изменений / И.А. Савченко // Конфликтология / Nota bene. – 2018. – № 2. – С. 24-35. [Электронный ресурс] https://enotabene.ru/knt/article_25674.html (дата обращения 20.10.2020)
9. Рубин Дж. Социальный конфликт. Эскалация, тупик, разрешение / Дж. Рубин, Д. Пруйт – Изд-во: Прайм-Еврознак, 2002. – 352 с. [Электронный ресурс] <https://obuchalka.org/20190815112501/socialnii-konflikt-eskalaciya-tupik-razreshe-nie-rubin-dj-pruit-d-kim-he-sung-2001.html> (дата обращения 21.10.2020)
10. Цветков, В.Л. Стиль общения руководителя в контексте предупреждения служебных конфликтов и оптимизации управленческой деятельности / В.Л. Цветков, Т.А. Хрусталева, А.М. Танов. – 2017 г. [Электронный ресурс] <https://cyberleninka.ru/article/n/stil-obscheniya-rukovoditelya-v-kontekste-preduprezhdeniya-služebnyh-konfliktov-i-optimizatsii-upravlencheskoj-deyatelnosti> (дата обращения 21.10.2020)

Педагогика

УДК 378.14

кандидат педагогических наук Мякишева Мария Владимировна
Омский государственный педагогический университет (г.Омск)

ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К ОРГАНИЗАЦИИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С РОДИТЕЛЯМИ

Аннотация. В статье представлен анализ готовности студентов к организации взаимодействия с родителями в будущей профессиональной деятельности. Предлагается теоретическое обоснование учебного курса, разработанного в рамках контекстно-компетентностной модели профессиональной подготовки студентов, предполагающей ориентацию содержания образования, используемых технологий на формирование у студентов профессионального опыта в организации взаимодействия с родителями школьников.

Ключевые слова: компетентность студентов, взаимодействие педагога с родителями, контекстно-компетентностная модель профессиональной подготовки студентов, кейс-стади, ролевые игры.

Annotation. The article provides an analysis of students' readiness to interact with parents in their future professional experience. Theoretical basis of the training course is provided, developed within the model of context-competence approach of vocational training, with the content of education and used technologies focusing on developing professional experience in organizing interaction with parents of schoolchildren.

Keywords: students' competence, teacher-parents interaction, context-competence model of students' vocational training, case-study, role-plays.

Введение. Одним из условий построения успешного образовательного процесса в начальной школе является организация учителем взаимодействия с родителями младшего школьника.

На процесс формирования у ребенка ценностных ориентаций, отношения к окружающему миру, к людям оказывает влияние, прежде всего, семья, родители. С поступлением ребенка в школу в его окружении появляется новый значимый взрослый – учитель со своими ценностными установками, моральными принципами, жизненными взглядами. На этом этапе важным становится объединение усилий школы и семьи в воспитании ребенка. Однако это возможно только при наличии единых у педагога и родителей взглядов на цель, содержание, методы и приемы воспитания.

Кроме того, родители не являются профессиональными воспитателями своих детей, не обладают для этого необходимыми компетенциями. Порою допускают ошибки в выстраивании взаимодействия со своим ребенком.

Все это выявляет необходимость проведения культурно-просветительской работы педагога с родителями. При этом добиться высоких результатов возможно только выстраивая это взаимодействие по линии сотрудничества.

Анализ результатов анкетирования студентов выпускных курсов профиля «Начальное образование», целью которого явилось выявление готовности студентов к организации взаимодействия с родителями младших школьников, показал, что все опрошенные студенты считают необходимой организацию работы с родителями. Свой ответ студенты аргументируют следующими высказываниями: «Родители знают своих детей лучше чем, мы. Кто нам лучше расскажет о ребенке, как ни родители этого ребенка?»; «Родители – первые воспитатели своего ребенка, нужно, чтобы они это воспитание осуществляли правильно»; «Родителям необходимо знать, как развиваются их дети, чтобы суметь помочь им в нужный момент» и др.

Среди функций, которые учитель должен выполнять во взаимодействии с родителями, студенты чаще всего упомянули в своих ответах действия учителя, составляющие содержание просветительской функции – 50% всех ответов («объяснять особенности развития ребенка», «рассказывать об особенностях прохождения

какой-то темы, чтобы родители могли помочь ребенку» и др.), функции коррекции воспитания в отдельных семьях – 33% всех ответов («если есть нарушения в воспитании детей, помочь родителям увидеть их и преодолеть», «если неверно построены взаимоотношения у ребенка с родителями, помочь родителям исправить это»), функции вовлечения родителей в совместную деятельность с детьми – 24% всех ответов («организовывать совместные с детьми и родителями мероприятия», «проводить мероприятия с детьми, на которые будут приглашены родители»). У отдельных студентов (5%) упоминаются действия учителя, являющиеся содержанием функции ознакомления родителей с содержанием и методикой организации образовательного процесса («рассказать о планах воспитательной работы, чтобы родители знали, какие будут мероприятия»), «посвятить родителей в цели и задачи той работы, которую мы планируем»).

При этом в большинстве ответов студентов (74%) содержалось упоминание лишь одной из функций взаимодействия педагога с родителями.

Среди возможных трудностей в организации взаимодействия с родителями 78% студентов указывают недоверие родителей к их уровню компетенции, нежелание родителей вступать во взаимодействие по причине занятости или отстраненности от процесса воспитания своих детей, противоположные взгляды родителей на воспитание детей. 94% студентов считают, что трудности в этом процессе будут связаны с отсутствием у них опыта реализации такой деятельности («трудности в подборе правильного тона в работе с каждой семьей», «как правильно построить беседу с родителями, чтобы донести им информацию», «трудно быть убедительными, когда ты постоянно сомневаешься, правильно ли ты делаешь»).

Таким образом, анализ результатов анкетирования студентов позволяет обозначить противоречие: с одной стороны, студенты понимают важность организации работы с родителями, осознают цели и содержание своей деятельности в этом направлении, с другой стороны, не имеют опыта данного вида деятельности, что порождает неуверенность и страх. Это подтверждают некоторые высказывания: «я знаю, как провести беседу с родителями, но мне страшно от того, что меня могут не слушать, засомневаться в правильности моих рекомендаций», «как организовать работу с детьми мне понятно – знаю, как спроектировать и провести урок, внеурочную деятельность, а вот с родителями – сложнее, ведь они люди взрослые, как их можно в чем-то убедить?».

Объективно существующее противоречие обусловило проблему исследования: каковы способы формирования у студентов опыта организации взаимодействия с родителями младших школьников?

Изложение основного материала статьи. Современная педагогическая реальность предъявляет к выпускникам педагогических вузов большие требования, которые находят отражение в общекультурных и профессиональных компетенциях. Одна из таких компетенций направлена на формирование готовности будущих педагогов к взаимодействию с участниками образовательного процесса.

Компетентностная модель современного профессионального образования изменила понимание основной цели образования – не просто формирование у студентов совокупности знаний и умений, а формирование у них способности, готовности реализовать эти знания и умения в практической деятельности.

То есть знания и умения, как результат обучения, дополняются рядом личностных показателей таких, как мотивация, ценности, самостоятельность, творчество, стремление к самообразованию, самореализации, способность работать в команде, которые позволят будущему специалисту эти знания успешно применить в реальных профессиональных ситуациях [3].

По мнению В.А. Сластенина, готовность к профессиональной деятельности представляет собой особое состояние личности, включающее три аспекта – личностный, теоретический и практический [7].

Такое понимание цели образования предъявляет особые требования и к содержанию образования.

Содержание образования в компетентностной парадигме представляет собой отражение социального опыта человечества, структурными компонентами которого являются: а) опыт познавательной деятельности, фиксированный в форме способов ее осуществления – знаний; б) опыт репродуктивной деятельности, фиксированный в форме способов ее осуществления – умений и навыков; в) опыт творческой деятельности – в форме проблемных ситуаций; г) опыт эмоционально-ценностных отношений [9].

Таким образом, результатом получения современным человеком профессионального образования в рамках компетентностного подхода является личный опыт применения полученных знаний и умений в различных профессиональных ситуациях.

По мнению В.В. Серикова, приобретение личностного опыта является содержанием профессиональной подготовки студента. Именно этот опыт становится основным инструментом его профессиональной деятельности [6].

Как отмечает В.В. Сериков, приобретение личностного опыта представляет собой процесс переживания смысла, путем погружения в жизненную концепцию личности явлений или деятельности, в результате которого данные явления и деятельность, имеющие объективную ценность, становятся «субъективной установкой, взглядом, убеждением, собственным выводом от пережитого» [5].

Именно поэтому в рамках компетентностной модели образования оценка результатов образования включает наряду с оценкой уровня освоения знаний и умений в профессиональной области оценку готовности будущего педагога к педагогической деятельности, предполагающую использование инструментов самооценки.

Данные положения позволили сформулировать основную стратегию построения раздела «Психолого-педагогическое взаимодействие участников образовательного процесса» в рамках учебной дисциплины «Методика обучения и воспитания в области начального образования», в основе которой лежит использование контекстно-компетентностной модели подготовки студента, предполагающей его «погружение в решение реальных задач, проблем, требующих принятия решений в контексте ситуации» [10].

Целью изучения раздела «Психолого-педагогическое взаимодействие участников образовательного процесса» является формирование компетентности студентов в вопросах организации сотрудничества педагога с детьми, родителями, педагогами, социальными партнерами.

Содержание этого курса, касающееся изучения направления взаимодействия «педагог – родитель», представлено следующими тематическими модулями: цели, задачи, условия организации взаимодействия педагога с родителями; особенности реализации технологии сотрудничества с родителями; функции работы педагога с семьей; методические правила построения взаимодействия педагога с родителями; формы взаимодействия педагога с родителями.

Отобранное содержание направлено на формирование у студента опыта организации взаимодействия с родителями, поэтому каждый из модулей имеет информационный блок (теоретический материал), операционный блок (средства освоения и присвоения теоретического материала) и оценочный блок (средства оценки освоения данного модуля).

Такое понимание содержания образования предопределяет выбор технологий в пользу тех, которые имеют возможности для формирования опыта профессиональной деятельности.

В рамках контекстно-компетентной модели профессиональной подготовки студента, как отмечает в своем исследовании Ю.Б. Дроботенко, реализуются квази-профессиональные модели, одной из которых является модель ситуационного (практикующего) обучения [2].

Поэтому основными технологиями реализации содержания нашего раздела курса по подготовке студентов к организации взаимодействия с родителями являются технология кейс-стади и ролевая игра.

Технология кейс-стади предполагает построение обучения на конкретных примерах. Согласно утверждению Дж. Герринга, благодаря решению кейса появляется возможность провести «глубинное исследование единичной ситуации с целью понимания более широкого класса (схожих) случаев» [1].

Данная технология позволяет понять общие педагогические феномены в результате анализа конкретной, а порой, и уникальной ситуации-случая. Кроме того, благодаря кейс-технологии студенты приобретают основы критического мышления, учатся аргументировать свою позицию, развивают коммуникативные навыки, учатся принимать решения в стандартных и нестандартных ситуациях, другими словами, приобретают опыт профессиональной деятельности.

В нашем курсе используются, согласно классификации, предложенной И.В. Никишиной, репродуктивные ситуационные задачи, предполагающие воссоздание в новой ситуации решения, которое ранее предложил преподаватель; аналитические задачи, предполагающие проведение всестороннего анализа ситуации и выработку собственного ее решения; творческие ситуационные задачи, в рамках которых студенты самостоятельно придумывают ситуации, аналогичные решенным ранее [4].

Игра - это вид деятельности, через который у человека происходит познание мира и усвоение социального опыта.

Игра в профессиональном образовании является тем видом квази-профессиональной деятельности, который позволяет студентам увидеть ситуацию с разных сторон, перенести на себя позицию каждого участника ситуации, прожить эту ситуацию, приобретя при этом эмоциональный опыт. Ролевая игра способствует формированию у студентов способности к всестороннему анализу, отстаиванию собственной позиции.

Суть данного метода состоит в том, что студент, взяв на себя определенную роль в заранее разработанной ситуации, проникается в смыслы, мотивы поведения участника предложенной ситуации, что позволяет ему научиться принимать взвешенные, обдуманные решения. Кроме того, преимущество ролевой игры состоит в возможности импровизации каждым участником, возможности использования ее не один раз, смены ролей при повторном проигрывании, что способствует развитию способности у студента оценивать перспективы выстраиваемого взаимодействия, продумывать исходы тех или иных своих действий, распознавать истинные мотивы поведения собеседника, его намерения.

Последующий анализ ролевых игр направлен на развитие у студента способности к рефлексии созданной им модели поведения.

В нашем курсе используются прямые ролевые игры, через которые происходит моделирование реальной профессиональной деятельности (проведение фрагмента родительского собрания, консультации, посещение семьи и др.) и собственно ролевые игры, предполагающие наличие у каждого игрока индивидуальных инструкций по поведению в конкретных условиях (консультация с родителями, не заинтересованными успехами своего ребенка; разговор с мамой ребенка, допустившей некорректное поведение по отношению к другому ребенку и др.) [8].

Особая роль в изучении курса отведена мониторингу качества результатов обучения студентов, как меры соответствия достигнутых студентом результатов требованиям, прописанных в содержании компетенции, ожиданиям самого студента.

Одним из инструментов мониторинга является разработанный в рамках курса «Профиль самооценки готовности студентов к организации взаимодействия с родителями», представляющий собой карту, содержащую перечень показателей (компетенций) и шкалу, предполагающую три возможных варианта оценки готовности («самостоятельно», «с помощью», «не способен, испытываю значительные затруднения»).

Данный профиль заполняется студентами после предварительного анкетирования, в процессе которого выясняется позиция студентов по вопросу необходимости организации взаимодействия с родителями, представления о функциях, которые выполняет учитель в процессе взаимодействия с родителями, трудностях, которые видятся студенту в этом виде профессиональной деятельности. На этом этапе через анкетирование и заполнение профиля самооценки студенты получают возможность оценить себя как субъекта процесса организации взаимодействия с родителями, осознать внешние и внутренние психологические антиинновационные барьеры, препятствующие организации взаимодействия с родителями.

В процессе прохождения тематических модулей студент неоднократно возвращается к данной карте, обозначая те изменения, которые происходят с ним.

Для оценки своей готовности студенту предлагаются различные оценочные средства, среди которых наиболее значимыми являются продукты образовательной деятельности: творческое задание «Социально-педагогический портрет современного родителя», пакет методов и методик диагностики особенностей взаимодействия педагога и родителей, проект формы взаимодействия педагога с родителями, проект культурно-просветительской акции «Моральный кодекс родителей».

Как отмечают студенты, данная карта открывает перед ними четкий спектр всех знаний и умений, которые помогут ему овладеть компетенцией, что позволяет выстраивать индивидуальный план своего развития, понимать конечную цель всех теоретических и практических заданий, применяемых в процессе изучения курса.

Выводы. Таким образом, разработанный курс направлен на формирование у будущего педагога опыта организации взаимодействия с родителями младших школьников.

С этой целью используются возможности контекстно-компетентной модели профессиональной подготовки, предполагающей переосмысление целей, содержания образования, применение различных

технологий, способствующих формированию опыта построения профессиональных взаимоотношений с родителями детей.

Кроме того, данная работа обеспечивает:

- развитие у студента ценностного отношения к профессии – формирование ценностных ориентаций, выражающих отношение студента к необходимости проектирования сотрудничества с родителями младших школьников;
- формирование мотивации к будущей профессиональной деятельности студента – осознание своих ожиданий от профессии, соотнесение выбранной модели поведения с возможными результатами своей деятельности;
- профессиональное саморазвитие студентов, их личностный рост – осознание необходимости получения новых знаний, умений в области организации взаимодействия с родителями.

Литература:

1. Джон Геринг. Исследование ситуаций: принципы и практика. Кэмбридж: Кэмбридж юниверсити пресс, 2007 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.intertrends.ru/old/fourteen/018.htm> (дата обращения: 15.11.2020).
2. Дроботенко Ю.Б. Изменения в профессиональной подготовке студентов педагогического вуза: монография. Омск: ЛИТЕРА, 2015. 170 с.
3. Михалева Л.В. Кузнецова Е.М. ФГОС как инструмент согласования образовательных парадигм // Высшее образование в России. 2012. № 5. С. 14-21.
4. Никишина И.В. Инновационные педагогические технологии и организация учебно-воспитательного и методического процессов в школе: использование интерактивных форм и методов в процессе обучения учащихся и педагогов. 2-е изд., стереотип. Волгоград: Учитель, 2008. 91 с.
5. Сериков В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем. М.: Издательская корпорация «Логос», 1999. 272 с.
6. Сериков В.В. Подготовка учителей к профессиональной деятельности в условиях личностной ориентации образования // Среднее профессиональное образование. 2000. № 7. С. 5-10.
7. Сластенин В.А., Подымова Л.С. Готовность педагога к инновационной деятельности // Сибирский педагогический журнал [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=11687141> (дата обращения 15.11.2020).
8. Сухенко Н.В. Ролевая игра как метод обучения в вузе на примере дисциплины «Современная пресс-служба» // Вестн. НГТУ им. Р.Е. Алексеева «Управление в социальных системах. Коммуникативные технологии» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/rolevaya-igra-kak-metod-obucheniya-v-vuze-na-primere-distipliny-sovremennaya-press-sluzhba> (дата обращения: 15.11.2020).
9. Теоретические основы содержания общего среднего образования / под ред. В.В. Краевского, И.Я. Лернера. М.: Педагогика, 1983. 352 с.
10. Тряпицына А.П. Современные тенденции развития качества педагогического образования // Человек и образование. 2012. № 3. С. 4-10.

Педагогика

УДК 730

доцент кафедры дизайн архитектурной среды Неживенко Ольга Анатольевна

Федеральное государственное образовательное учреждение высшего образования «Тюменский индустриальный университет» (г. Тюмень);

старший преподаватель кафедры искусств Козлова Людмила Владимировна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Тюменский государственный университет» (г. Тюмень)

ФОРМИРОВАНИЕ ОБЪЕМНО-ПРОСТРАНСТВЕННОГО МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ВУЗА

Аннотация. В данной статье рассмотрены проблемы формирования объемно-пространственного мышления студентов художественного вуза. Авторы проводят поисковую работу, в результате которой приходят к заключению о необходимости использования информационных и компьютерных технологий, на практических занятиях по дисциплинам «Скульптура», «Пластическое моделирование» специально-разработанных заданий и упражнений в определенной последовательности (анализ, создание моделей в виртуальной действительности, эскизов, проектирования моделей и воплощение идеи в материале).

Ключевые слова: творческое мышление, объемно-пространственное мышление, пластическое моделирование, информационные и компьютерные технологии.

Annotation. This article examines the problems of the formation of volumetric-spatial thinking of students of an art university. The authors carry out search work, as a result of which they come to the conclusion that it is necessary to use modern interactive forms of education in practical classes in the disciplines "Sculpture", "Plastic modeling" of specially designed tasks and exercises in a certain sequence (analysis, creation of models in virtual reality, sketches, designing models and translating ideas into material).

Keywords: creative thinking, volumetric-spatial thinking, plastic modeling, interactive forms of learning.

Введение. В современных ситуациях модернизации высшего образования на одно из первых мест выступает вопрос качественной профессиональной подготовки студентов художественного вуза, формирования профессионального сознания и творческого мышления будущего специалиста.

Однако, в результате профессиональной подготовки, которая во многом сохранила моноличность и описательность обучения, происходят качественные изменения, как деятельности, так и в процессе формирования ассоциативного мышления, затрудняющего процесс творческого становления личности будущего профессионала.

Следовательно, объективно назрела необходимость пересмотра приоритетов в профессиональной подготовке студентов художественного вуза, с подготовки узкоспециализированных профессионалов на

качественную профессиональную подготовку студентов художественного вуза, на творческое становление их личности.

Изложение основного материала статьи. Вопросам формирования творческого мышления посвящались труды специалистов разных направлений науки: философии, психологии и педагогики.

Одними из известных исследований вопросов мышления являются труды отечественных психологов таких как, Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин и др.

В этих исследованиях ученые пришли к заключению, что, мышление – одна из форм отражения действительности в психическом процессе, которая напрямую связана с жизнедеятельностью человека, с его способностью творить, создавать и изменять мир [1].

Создатель науки о высшей нервной деятельности И.П. Павлов также упоминает о неразрывной связи единства анализа и синтеза: «Мышление непременно начинается с ассоциаций, с синтеза, затем идет соединение работы синтеза с этим анализом. Анализ имеет свое основание, с одной стороны, в аналитической способности наших рецепторов, периферических окончаний, а с другой стороны, в процессе торможения, развивающемся в коре больших полушарий головного мозга и отделяющим то, что не соответствует действительности, от того, что соответствует действительности» [2].

Различные аспекты мышления рассматривали более подробно такие психологи как Ж. Пиаже, Н.Н. Подьяков, А.В. Петровский.

Они отмечали, что мышление является неотъемлемой частью любой деятельности человека, в том числе и творческой [3].

Так, А.В. Петровский писал что, «мышление является необходимым элементом творческой деятельности человека, выражающимся в построении образа продуктов труда, а также обеспечивающим создание программ поведения в тех случаях, когда проблемная ситуация характеризуется неопределенностью» [4].

Это во многом подтверждает мысль исследователя, что существует близкая связь между мышлением и воображением, возникающей в такой ситуации, когда необходимо отыскать новые решения какой-то определенной проблемы.

Более поздние исследователи мышления (Р.С. Немов, И.В. Дубровина, С.Л. Рубинштейн и др.) считали, что мышление – это способность человека вызывать в памяти определенные представления и, на их основании, создавать новый образ, обязательно опираясь на предшествующий опыт [5].

В исследованиях Асмоловой А.Г., Данильченко В.М., Канн-Калика В.А., Никандровой П.Д. и др. рассматривается понятие «творческое мышление» и соотносится с такими явлениями как творческая деятельность, творческий потенциал, познавательная творческая активность и т.п. [6].

Таким образом, проблема формирования творческого мышления продолжает интересовать умы исследователей и представляет не всегда однозначные суждения.

Однако мы в своем исследовании будем придерживаться определения, в котором творческое мышление – это психический процесс отражения восприятия и определенные представления действительности, обеспечивающие решения поставленных творческих задач.

Важно отметить, что для студентов творческих профессий ведущее место занимает процесс формирования объемно-пространственного мышления, которое входит в число значимых общепрофессиональных компетенций.

Согласно исследованиям И.С. Якиманской, объемно-пространственное мышление включает в себя параметры восприятия действительности и решение задач в процессе творческой деятельности: целесообразность, вариативность, конструктивность, гибкость, гармоничность, уравновешенность, чувство стиля [7].

Таким образом, как утверждают психологи, объемно-пространственное мышление представляет собой такой вид мышления, который связан с восприятием окружающего мира и выражение мысли посредством образов, которые имеют форму, объем и свое место в пространстве.

Формирование объемно-пространственного мышления базируется на принципе наглядности, в процессе активного взаимодействия с пространством материального мира.

Одним из эффективных форм взаимодействия с пространством материального мира выступает обучающий творческий процесс на занятиях по объемно-пространственному моделированию, который в большей степени, чем другие виды творчества, связанные с изобразительной деятельностью, способствует изучению форм трехмерного материального мира, созданию объема. Поэтому качественный уровень создания скульптурных объемно-пространственных композиций зависит от специфической формы мышления.

Обучаясь по предложенной программе, студенты обучаются мыслить образно, объемно и представлять свои будущие изделия в пространстве, при этом изучаются свойства пластического материала, с помощью которых возможно создавать объемные, скульптурные композиции.

Тем не менее, учитывая огромный потенциал дисциплин «Скульптура», «Пластическое моделирование» и др., а также анализ существующей методической литературы, показал, что в современной высшей школе подготовки специалистов в области дизайна и изобразительных искусств, проблеме формирования объемно-пространственного мышления не уделяется должного внимания. Об этом свидетельствуют возникающие проблемы у студентов в процессе выполнения заданий на создание объемных образов.

В этой связи нами была сформулирована проблемы и организована поисковая работа со студентами 2-3 курса творческих вузов с целью выявления уровня сформированности объемно-пространственного мышления.

На первом этапе исследования нами были проанализированы различные источники научной и методической литературы по проблеме исследования; проводился анализ существующих условий и проблем в трех вузах (Тюменский государственный университет - Институт Психологии и Педагогики, Тюменский индустриальный университет – Институт Архитектуры и Дизайна и Тюменский государственный институт культуры – Институт Дизайна и Визуальных Искусств), обобщение опыта работы в этих вузах, выявлялись недостатки в организации обучающего процесса и их причины.

На втором этапе работы нами были разработаны критерии сформированности объемно-пространственного мышления у студентов на занятиях по «Скульптуре» и «Пластическому моделированию», представленный тремя компонентами (когнитивный - знаниевый, операционально-технологический – деятельностный и эмотивный – отношение к деятельности).

Были проведены замеры с помощью анкетирования, наблюдения за процессом работы и анализа скульптурных композиций, который показал, что из всех участников исследования (96 студентов 2-3 курса), только у 35% сформировано объемно-пространственное мышление на высоком и среднем уровне, а более 50% имеют средне-низкий и низкий уровень.

На третьем этапе исследования нами был реализован формирующий этап, в ходе которого были организованы и проведены занятия с использованием информационных и компьютерных технологий, специально-разработанных заданий и упражнений, в которых студенты анализировали произведения скульпторов, создавали трехмерные модели в программе 3D max, выполняли эскизы и затем приступали к воплощению идей в материале. При этом надо отметить, что изучению пластических свойств материала отводится особое значение. Потому что каждый материал имеет свои природные свойства, особую технологию получения результата, и нарушение технологического процесса во многом оказывает свое влияние на качество готового продукта.

В ходе проведения специализированных занятий по дисциплинам «Скульптура», «Пластическое моделирование», процесс формирования объемно-пространственного мышления студентов начинается с процесса восприятия образца трехмерной скульптурной композиции, который происходит на разном уровне осознания объемной формы объекта. Этому предшествует подробный развернутый анализ формы, объема, фактуры, сопряжением каких форм получена сложная форма объекта.

Важным этапом в этой аналитической работе, как утверждают ряд ученых-методистов, таких как Н.Н. Волков, А.С. Голубкина и др., является мысленный анализ особенностей скульптурной композиции и мысленный синтез-преобразование существующей формы в другую.

Наиболее достоверное познание объектов происходит в логическом осмыслении всех элементов объекта, основанного на теоретических знаниях закономерностей в различных областях научных знаний: пластической анатомии, начертательной геометрии, компьютерной графики, истории изобразительных искусств, материаловедении и т.п.

Так, Волков Н.Н. в своих исследованиях утверждал, что существует большая разница по восприятию объемного объекта, если обучаемый анализирует материальную форму или её изображение. В первом случае, по утверждению исследователя играет важную роль воздействие объекта на органы восприятия студента [8].

Таким образом, восприятие объемной формы должно происходить не само по себе, а в соответствии с законами языка пластического скульптурного изображения, в соответствии с поставленными целями преподавателя.

Заключительный этап исследования включал в себя повторную диагностику сформированности объемно-пространственного мышления, в ходе которого наблюдалась динамика развития в двух компонентах: когнитивном (на 4,8%) и эмотивном (на 6,9%), тогда как операционально-технологический повысился на 1,9%, что доказывает необходимость комплексного подхода к формированию объемно-пространственного мышления.

Выводы. Таким образом, качественный уровень профессиональной подготовки студентов художественного вуза, формирование объемно-пространственного мышления возможен при переосмыслении методики преподавания скульптуры в сфере современного художественного образования; поэтапным, систематическим овладением приемов работы с пластическим материалом, с соблюдением специальной системы упражнений с использованием современных информационных и компьютерных технологий, специально-разработанных заданий и упражнений в определенной последовательности (анализ, создание моделей в виртуальной действительности, эскизов, проектирования моделей и воплощение идеи в материале), на которых студенты анализировали произведения скульпторов, создавали трехмерные модели в программе 3D max, выполняли эскизы и затем приступали к воплощению идей в материале.

Литература:

1. Выготский Л.С. Мышление и речь. [Источник: <http://psychlib.ru/mgppu/VMr-1934/VMR-001.HTM#p1>]
2. Давиденко О.С. Вопросы мышления в трудах И.М. Сеченова и И.П. Павлова / <http://childpsy.ru/dissertations/id/18337.php>
3. Обухова Л. Ф. "Этапы развития детского мышления (формирование элементов научного мышления у ребенка)." [Источник: <http://psychlib.ru/mgppu/oer/OER-001.HTM#p1>]
4. Учебное пособие: Общая психология <https://www.bestreferat.ru/referat-311442.html>
5. Немов Р.С. Психология: Учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений: 3 кн. — 4-е изд. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001 Психодиагностика. Введение в научное психологическое исследование с элементами математической статистики. — 640 с.
6. Проблема творческого мышления в психологии https://studbooks.net/1585580/psihologiya/problema_tvorcheskogo_myshleniya_psihologii
7. Якиманская, И.С. Развитие пространственного мышления школьников. [Текст] / И.С. Якиманская. — Москва: Педагогика, 1980 — 240 с.
8. Волков, Н.Н. Мысли об искусстве / Н.Н. Волков. — М.: Советский художник, 1973. — 140 с.

УДК 371.3

кандидат филологических наук, доцент Ненько Валентина Михайловна

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

магистрант Нигматулина Ольга Александровна

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

Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение «Средняя общеобразовательная школа № 6 имени А.С. Пушкина» (г. Калуга)

ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ОБ ОСОБЕННОСТЯХ ПОДВИЖНОГО РУССКОГО УДАРЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. В статье представлены виды практической работы, способствующей устранению трудностей в усвоении слов с подвижным ударением и направленные на совершенствование лингвистических компетенций младших школьников. Статья содержит как теоретические обоснования, так и практические рекомендации, связанные с пониманием специфики русского ударения. Предлагаемые упражнения могут быть использованы учителями начальной школы на занятиях орфоэпией русского языка.

Ключевые слова: орфоэпические нормы, ударение, разноместность, подвижность, акцентология, младшие школьники, лингвистическая компетенция.

Annotation. The article presents the types of practical work that helps to eliminate difficulties in learning words with mobile stress and aimed at improving the linguistic competencies of younger students. The article contains both theoretical justifications and practical recommendations related to understanding the specifics of the Russian accent. The proposed exercises can be used by primary school teachers in the classroom orthoepy of the Russian language.

Keyword: orthoepic norms, accents, diversity, mobility, accentology, primary school children, linguistic competence.

Введение. Совершенствование речевой культуры младших школьников является одной из основных задач школы в условиях современного образования. Усвоение произносительных норм – важная составляющая часть работы над культурой речи, так как правильное произношение является показателем культурного уровня человека в целом.

Основная цель орфоэпической работы в начальной школе - обучение нормам русского литературного произношения. Это означает, что в процессе обучения в начальных классах учащиеся должны научиться не только грамотному письму, но и умению грамотно читать с соблюдением норм русского литературного языка, правильно строить устное высказывание.

К орфоэпическим правилам, регулирующим произношение звуков и звукосочетаний, примыкают и требования, предписывающие обязательные нормы в постановке ударения. Раздел, называемый в науке о языке акцентологией, изучает систему русского ударения, его особенности в словах и формах разных частей речи, исторические изменения ударения и причины таких изменений.

В начальной школе понимание словесного ударения способствует овладению навыками грамотного письма, помогает формировать произносительно-слуховую культуру младших школьников.

В работе над формированием словесного ударения принято выделять три направления:

1. Формирование представлений об ударении и его роли в языке.
2. Знакомство с основными свойствами русского ударения.
3. Формирование умения находить и выделять в слове ударный слог.

Указанные направления, в большей степени, обращены к фонетической стороне ударения: его количественно-динамическому характеру, пониманию различий в произношении ударного и безударных слогов, способности услышать ударный гласный. Но не менее важным аспектом формирования представлений о языке является понимание специфики русского ударения. Это его нефиксированный характер, подвижность, а также временная изменчивость и вариативность.

Такие особенности русского ударения, как разноместность и подвижность, создают большие трудности при практическом изучении русского языка не только теми обучающимся, для которых русский язык не является родным, но и для большинства русскоязычных школьников [4].

Изложение основного материала статьи. Разноместное ударение, являясь индивидуальным признаком отдельного слова, выполняет смысловозначительную функцию. Слово запоминается с его ударением (пАрта, картИна, водоПад) как факт словаря русского языка. Изменение ударения приводит к разрушению слова. В большинстве русских слов ударение фиксированное, т.е. закреплено за одной и той же морфемой во всех формах слова. Такое ударение называют *неподвижным*. Неподвижность ударения не вызывает особых трудностей у школьников, если слово усвоено с правильным ударением.

Подвижное ударение выполняет форморазличительную функцию (гОрода-городА, хОдите-ходИте) и является грамматическим средством. Подвижность ударения характерна для падежных форм некоторых существительных, глаголов на –ить, для ряда глаголов прошедшего времени, для кратких форм имён прилагательных. Наибольшие трудности у обучающихся при изучении особенностей русского ударения вызывают именно слова с подвижным ударением (например: начАть - нАчал - началА – нАчало, нАчали; бЕден-беднА-беднЕе и др.).

Таким образом, русское ударение как фонетическое средство обращено к фонетике, как различительное средство слова с его свободным, разноместным характером – к лексике, как отличающее разные формы благодаря своей подвижности – к грамматике. Нормы ударения необходимо прививать и развивать как во время лексической работы, так и на занятиях по грамматике. Современные акцентные нормы есть результат, с одной стороны, развития системы русского ударения, с другой, - сложившихся традиций и речевой практики.

Значимость ударения школьники начинают осознавать тогда, когда непосредственно сталкиваются с усвоением различных грамматических и орфографических правил, опирающихся на ударение, например:

правописание безударных гласных корня слова, падежных окончаний существительных, прилагательных, образование отдельных глагольных форм, правописание некоторых суффиксов и приставок и др. [4].

В образовательных программах по русскому языку для начальной школы нет отдельного раздела, посвящённого изучению акцентных норм. Многие акцентологические понятия изучаются в рамках других тем, например, в разделе «Фонетика и орфоэпия», «Морфология и синтаксис», «Лексика». Отдельным акцентологическим понятиям, таким как разноместность, подвижность, на наш взгляд, уделяется недостаточное количество времени.

Нами были проанализированы учебники русского языка для начальной школы УМК «Школа России» авторов В.П. Канакиной, В.Г. Горецкого и УМК «Гармония» авторов М.С. Соловейчик, Н.С. Кузьменко с целью анализа слов с подвижным ударением. Ниже приведены примеры из учебников русского языка для 1-го класса общеобразовательных учреждений указанных УМК.

Слова с неподвижным и подвижным ударением, с сочетаниями согласных звуков представлены в «Орфоэпическом словаре» учебника русского языка 1 класса УМК «Школа России» (бАнты, взяАА, взяли, далаА, дАли, ждалА, ждАли, звалА, звАли, звонИть, звонИт, повторИть, повторИм, понялА) [5, с. 136].

В разделе «Как правильно говорить! Словарь. Правильно ставь ударение!» учебника русского языка УМК «Гармония» уделяется внимание грамматическим формам и произносительным нормам некоторых слов с подвижным ударением (бралА, дралА, клАла, послАла, включАт, включИм, звонИм, звонЯт) [8, с. 134].

Анализ учебников показал, что, начиная с 1-го класса, обучающиеся знакомятся с отдельными категориями слов, для которых характерна подвижность ударения.

Учебники для 2-4 классов данных УМК расширяют работу по формированию акцентологических норм при работе над словами с подвижным ударением: включают формы прошедшего времени односложных глаголов с часто встречающимися отклонениями в формах женского рода. Однако нельзя согласиться, что ударение на отрицательной частице в формах среднего рода и множественного числа является единственной и актуальной современной нормой. Здесь уместно говорить о вариативном ударении: *нЕ жили и не жиАли*.

Упражнение 225. Прочитайте. Говорите правильно. Какое значение вносит частица **не**? Запомните произношение данных глаголов с частицей **не**.

Был - нЕ был, не былА, нЕ было, нЕ были; жил - нЕ жил, не жилА, нЕ жило, нЕ жили; дал - нЕ дал, не далА, нЕ дало, нЕ дали [6, с. 125].

В учебниках русского языка УМК М. С. Соловейчик и Н. С. Кузьменко в конце каждого учебника также представлены грамматические формы слов с подвижным ударением и произносительные нормы, на которых следует заострить внимание обучающихся. В содержание учебника включены следующие разделы по формированию орфоэпических норм: «Как правильно писать, говорить? Правильно ставь ударение!» (бралА, далаА, клАла, включАт). [7, с. 149], раздел «Глаголы» (бежИм - бегУ, хочУ - хотИм) [6, с. 153]. Эти разделы направлены на то, чтобы помочь обучающимся усвоить правила произношения слов, в том числе и слов с подвижным ударением.

Несмотря на то что в начальных классах знакомство со словами с подвижным ударением начинается с 1-го класса, более углубленно эта особенность ударения изучается с 3-го класса, при работе на темой «Падежные окончания имён существительных». Далее работа продолжается в 4-м классе при изучении темы «Глагол», и у обучающихся возникают определённые затруднения, например, при образовании родовых форм прошедшего времени некоторых глаголов непродуктивных классов (нанять, принять, начать и др.), имеющих подвижное ударение. Возможно, причина трудностей связана с тем, что программой предусмотрено недостаточное количество часов для закрепления данных тем.

В проведённом нами эксперименте в 2018-2019 учебном году на базе МБОУ «СОШ № 6 им. А.С. Пушкина» г. Калуги и МБОУ «ООШ № 35» г. Калуги, в котором принимали участие выпускники 4-х классов, обучающимся было предложено выполнить несколько заданий по обозначению ударения в словах, в том числе в словах с подвижным ударением. После анализа выполненных работ мы выявили, что ошибки были допущены в формах слов разных частей речи, наибольшее количество их в глаголах (*сверлить, баловать, оптовый, класть, оборвать* и др.) Из полученных результатов видно, что многим обучающимся необходима целенаправленная работа по устранению выявленных пробелов в знаниях.

Выполнение заданий по разграничению омографов (атлас - атлас, ирис - ирис и т.п.) показала, что 55 % обучающихся 4-х классов не смогли подобрать пару слов-омографов, хотя, знакомство с ними начинается с 1-го класса в букварном (основном) периоде и продолжается при изучении блока «Русский язык» содержательной линии «Система языка» (основы лингвистических знаний) УМК «Школа России», по которому обучались данные учащиеся.

Упражнение 7. Прочитай слова. Что обозначает каждое из них? Что помогает отличить одинаковые по написанию, но разные по значению слова? Запиши слова-названия картинок. Обозначь в них ударение. Слова: зАмок - замОк, Атлас - атлАс, стрЕлки - стрелкИ [5, с. 42].

Наш опыт показывает, что для преодоления орфоэпических ошибок необходимо фиксировать внимание детей на смыслообразительной роли русского ударения и на его роли в словоизменении и словообразовании.

Дети приходят в школу с уже обретенным опытом произношения слов с правильным ударением. Устойчивые отклонения могут быть вызваны особенностями произношения в семейном окружении ребенка и содержать черты диалектных (рЕмень, холодноО), профессиональных (рУдник, компАс), просторечных (людЯм, средствА) акцентных вариантов.

Нами была разработана система упражнений по работе над словами с подвижным ударением, что может быть существенным дополнением к изучению теоретических основ раздела «Фонетика и орфоэпия». Упражнения направлены на усвоение акцентологических норм русского языка младшими школьниками как средства формирования их лингвистических компетенций.

Ниже приведены отдельные виды упражнений, которые полезно будет использовать при работе над словами с подвижным ударением.

Упражнение 1. Прочитай правило, поставь ударение в глаголах. Составь и запиши 1-3 предложения с любой парой глаголов. Прочитай получившиеся предложения.

Правило: в глаголах ж. р. в форме прошедшего времени ударным становится окончание **-а**.

Слова: понять-поняла, начать-начала, врать-врала, гнать-гнала, назваться-назвалась, обогнать-обогнала, звать-звала, ждать-ждала, полить-полила и др.

Слова-исключения: класть -к~~л~~ада, красться - к~~р~~а~~л~~ась, послать- посл~~л~~ада, статья- ст~~л~~ада.

И все слова с ударной приставкой **вы-**: выпить-выпила, вылить-вылила, вызвать-вызвала, выдернуть-выдернула и др. [3].

Упражнение 2. Прочитать, употребив вместо точек подходящие по смыслу слова **понял, поняла, поняли**. Следить за ударением в этих словах.

Учительница объясняла урок, а потом спросила: «Все ...?».

Лена сказала: «Я не...». «А ты, Дима, ...?» «Да, ...»,— ответил Дима.

«Объясни, как ты ...». Мальчик объяснил. «Вот теперь все ...», — сказала учительница.

Упражнение 3. Составить и записать словосочетания с глаголами в форме прошедшего времени. Обозначить в глаголах ударение. Объяснить, почему изменяется место ударения. В случае затруднения проверить по словарю.

Слова: Начать, передать, призвать, попить, поднять, принять, ждать.

Упражнение 4. Прочитать несколько раз данные группы слов. Составить предложения с этими словами. Записать предложения с любой группой слов, подчеркнуть гласную, на которую падает ударение, красным карандашом.

Занять - занял - заняли - заняла. Начать - начал - начала - начали.

Брать - брал -брала. Понять - понял - поняла - поняли.

Гнать - гнал - гнала. Взять - взял - взяла - взяли.

Ждать - ждал - ждала. Быть - была - было.

Запереть - запер - заперла. Звать - звал - звала - звали.

Упражнения по работе со словами-омографами.

Упражнение 1. Расставить в словах ударение. Выписать пары слов, которые имеют разные значения.

Слова для примера: замок, стол, ёжик, летит, мяч, большой, кружки, луна, сидит, холодный, ловит, мою, вести, картофель, яичница, три, смешные, пугало, велосипед, гвоздики, село и др.

Упражнение 2. Прочитать предложения. Найти и выписать из предложений омографы, объяснить их значение.

1) По реке плыли пироги. Мы помогли маме печь пироги.

2) На двери дома висел амбарный замок. Королевский замок стоит на высокой горе.

3) На берёзе сидела говорливая сорока. Солдат около поезда было больше сорока человек.

4) В соборе играл орган. Сердце - мышечный орган нашего тела.

5) Бабушка посадила на клумбе ирис. Мой брат не любит ирис.

6) Нас ожидала дальняя дорога. Эта вещь мне очень дорога!

Упражнение 3. Рассмотреть пары слов. Одинаковое или разное значение имеют эти пары слов? Обосновать своё мнение. Устно составить с несколькими парами словосочетания или предложения [9].

Руки - руки мелок - мелокдорога - дорога

Вёдра - ведра мою - моюдома - дома

Озёра - озера таю - таюгости - гости

Духи - духи вывозить - вывозитьотрезать - отрезать

Выводы. В заключение отметим, что для достижения положительной динамики работа по формированию норм произношения и ударения должна носить системный характер. Мы убеждены, что регулярное использование учителями начальных классов разнообразных упражнений такого типа позволит восполнить имеющиеся у обучающихся пробелы в овладении акцентными нормами и в дальнейшем будет способствовать развитию их лингвистических компетенций.

Литература:

1. Аванесов Р.И. Об ударении в русском языке. Часть 2 [электронный ресурс]: Ударение подвижное и неподвижное // Интернет-журнал Грамота.ру 20.08.2014 URL: http://gramota.ru/biblio/magazines/riash/28_747 (дата обращения: 12.09.2020 г.).

2. Ахмедова Д.Х. Работа над ударением в связи с изучением грамматики русского языка // Интернет-ресурс VIDEOUROKI.net 09.05.2019 URL: <https://videouroki.net/razrabotki/rabota-nad-udarieniem-v-sviasi-s-izucheniem-ghrammatiki-russkogho-iazyka.html> (дата обращения: 20.02.2020 г.)

3. Буряк М.В. Ударения за 10 минут в день. Ростов н/Д: Феникс, 2019. 16 с.: + круговой тренажёр. - (Экспресс-школа).

4. Иванов П.П. Методика правописания безударных гласных в начальной и средней школе. Издание второе. М.: 1955. - 240 с.

5. Канакина В.П., Горецкий В.Г. Русский язык. 1 класс. Учебник для общеобразовательных организаций с приложением на электронном носителе / В.П. Канакина, В.Г. Горецкий. - 5-е изд.- М.: Просвещение, 2014 г. - 145 с.

6. Канакина В.П., Горецкий В.Г. Русский язык. 3 класса. Учебник для общеобразовательных организаций с приложением на электронном носителе. В двух частях. Часть 2. / В.П. Канакина, В.Г. Горецкий. - 2-е изд. - М.: Просвещение, 2013 г. - 159 с.

7. Соловейчик М.С. Русский язык: Учебник для 4 класса общеобразовательных организаций. В 2 ч. Ч. 2. / М.С. Соловейчик, Н.С. Кузьменко - 10-е изд. - Смоленск: «Ассоциация XXI век», 2015 г. - 176 с: ил.

8. Соловейчик М.С. Русский язык: Учебник для 1 класса общеобразовательных организаций. В 2 ч. Ч. 2. / М.С. Соловейчик, Н.С. Кузьменко - 9-е изд. - Смоленск: «Ассоциация XXI век», 2015 г. - 144 с: ил.

9. Тарасова Л.Е. Школьный словарь омографов. Кто? Что? М.: 5 за знания, 2018. – 72 с.

УДК 378.147

кандидат педагогических наук Нечаева Ольга Алексеевна

Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского (г. Калуга)

РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПЕДАГОГА СРЕДСТВАМИ ТЕХНОЛОГИИ ЦИФРОВОГО ПОРТФОЛИО

Аннотация. Статья посвящена развитию профессиональных компетенций педагога средствами современной образовательной технологии цифрового портфолио. Глобальная цифровизация образования обуславливает необходимость использования индивидуального цифрового портфолио для личностного и профессионального развития современного педагога в соответствии с актуальными академическими и профессиональными стандартами для реализации результативной профессиональной деятельности. Предложена алгоритм разработки структуры цифрового портфолио педагога, направленной на развитие профессиональных компетенций в условиях цифровизации образования и совершенствования электронной информационно-образовательной среды.

Ключевые слова: цифровизация, цифровой портфолио, образовательные технологии, инновации, педагогическое образование.

Annotation. The article is devoted to the development of professional competencies of a teacher by means of modern educational technology of digital portfolio. The global digitalization of education necessitates the use of an individual digital portfolio for the personal and professional development of a modern teacher in accordance with current academic and professional standards for the implementation of effective professional activities. An algorithm is proposed for developing the structure of a teacher's digital portfolio, aimed at developing professional competencies in the context of digitalization of education and improving the electronic information and educational environment.

Keywords: digitalization, digital portfolio, educational technologies, innovations, teacher education.

Введение. В актуальной ситуации трансформации системы российского образования на всех уровнях подготовки становится все более востребованным поиск новых моделей обучения педагогов, готовых к изменениям и способных развивать профессиональные компетенции в условиях современной электронной информационно-образовательной среды. Такие педагоги могут быстро адаптироваться в изменяющемся цифровом обществе, использовать новые образовательные технологии, направленные на развитие профессиональных компетенций, гибкости восприятия и творческого мышления, инициативности, навыков формирующего оценивания и педагогической диагностики, эффективно реализовывать лидерские качества, управлять командной и групповой работой. Одной из адекватных образовательных технологий, ориентированных на развитие профессиональных компетенций педагогов, является цифровое портфолио.

Под компетенциями педагога, вслед за И.А. Зимней, при рассмотрении ключевых компетенций как новой парадигмы результата образования (competence-based education) выделяем компетенцию в роли структурной единицы процесса формирования компетентности, а компетентность как интегральный социально-личностно-поведенческий феномен «результата образования в совокупности мотивационно-ценностных, когнитивных составляющих» [1]. В соответствии с данным понимаем профессиональные компетенции педагога включают пять групп компетенций: предметные, педагогические, надпредметные, цифровые, ценностные.

С учетом интеграции вузов, научной сферы и площадок для реализации практической деятельности, ориентированностью подготовки на развитие профессиональных компетенций, в том числе цифровых компетенций, в условиях цифрового общества стала актуальной проблема поиска новых методологических подходов и организационно-методических решений на основе адекватных образовательных технологий.

Одной из адекватных образовательных технологий, направленной на развитие профессиональных компетенций педагога является цифровой портфолио. Под «цифровым портфолио» мы понимаем накопленные и пополняемые результаты профессиональных достижений педагога, артефакты деятельности, важные образовательные продукты, находящиеся в цифровой среде. Цифровой портфолио позволяет получать доступ к материалам в любое удобное время, а также интегрировать его с другими цифровыми ресурсами, включая аудио и видео, социальными сетями. Это позволяет выстраивать особое образовательное пространство для поддержки инициативы и мотивации педагога дальнейшего личностного и профессионального развития, а также возможности обмена лучшими образовательными практиками, развития навыков рефлексии и самооценивания [9].

Изложение основного материала статьи. Сегодня актуальным направлением является рассмотрение информационных компетенций в контексте цифровизации общества и образования. В связи с чем, на наш взгляд, среди выделенных нами групп профессиональных компетенций, а именно предметные, педагогические, надпредметные, цифровые, ценностные, цифровой портфолио в большей степени ориентирован на формирование цифровых компетенций.

Следует отметить, что организацией, которая занимается разработкой модели компетенций современной цифровой экономики является Центр компетенций по направлению «Кадры и образование». Данный центр реализует программу «Цифровая экономика Российской Федерации», а именно актуальное направление «Модель компетенций цифровой экономики».

Представленная Центром модель компетенций носит опережающий характер. Данная модель разработана исходя не из традиционного подхода – требований к выпускникам соответствующего уровня образования, а прежде всего с учетом требований общества, государства и рынка труда к ключевым компетенциям личности Цифрового общества с учетом реалий 4-й промышленной революции. Модель стала основой формирования новых ФГОС высшего образования и образовательных программ всех уровней и направлений подготовки будущих профессионалов России.

Бейтс при изучении актуальных подходов обучения в условиях цифровизации образования сформулировал перечень необходимых знаний и компетенций обучающихся:

– управление знаниями (способность находить, анализировать, оценивать и соответствующим образом применять полученные знания);

- владение информационными компетенциями;
- развитие навыков межличностного общения, в том числе эффективное использование социальных сетей;
- использование самостоятельного и непрерывного обучения в течение всей жизни;
- развитие интеллектуальных навыков (построение знаний, рассуждение, критический анализ, решение проблем, творческий подход);
- совместное обучение и совместная работа;
- многозадачность и гибкость [6].

Следует отметить, что одним из актуальных направлений в зарубежной практике оценивания информационных компетенций является применение так называемой модели DigComp 2.0. Данная модель была разработана в рамках европейского проекта «DigComp 2.0: The Digital Competence Framework for Citizens» [8]. Информационные компетенции включены в определение цифровой компетенции (Digital Competence).

В соответствии с данной моделью информационная компетенция становится ее необходимым компонентом и понимается как уверенное, критическое и творческое использование цифровых средств для достижения целей, связанных с работой, трудоустройством, обучением, личностным и профессиональным развитием.

Важность данного проекта в том, что цифровая компетенция используется как универсальная ключевая компетенция, позволяющая осваивать другие необходимые компетенции. Это может быть обучение иностранному языку, умению учиться, осваивать навыки проектной деятельности, креативному мышлению и др. [8].

Проект «DigComp 2.0» позволяет рассматривать цифровую компетенцию как определяющую ключевые навыки 21-го века. Благодаря освоению необходимого уровня цифровой компетенции становится возможным успешно реализовывать профессиональную деятельность, принимать активное социально-экономическое участие в обществе.

На основе модели, опубликованной в DigComp 2.0, описаны 8-мь уровней владения цифровой компетентности с указанием примеров ее использования для обучения и трудоустройства. Отметим, что уровни сформированности цифровой компетенции представлены 5-ю направлениями использования:

1. информационная и операционная грамотность;
2. коммуникация и сотрудничество;
3. создание цифрового контента;
4. безопасность;
5. решение проблем.

В соответствии с концепцией профессионального сообщества в области цифровых технологий «JISC» цифровая компетенция представляет собой набор академических и профессиональных ситуационных практик, поддерживаемых всевозможными изменяющимися технологиями [7].

Для реализации указанных актуальных направлений с учетом развития профессиональных компетенций педагога цифровой портфолио позволяет использовать следующие важные принципы в образовании: рефлексия и оценочность, исследовательская деятельность, индивидуальность, автономность. Также цифровой портфолио способствует выстраиванию диалога и взаимодействия между различными участниками образовательного процесса, сотрудничеству, развитию самооценки, индивидуализации [2].

Для разработки структуры цифрового портфолио педагога нами были выполнены следующие виды работ:

- анализ нормативно-правовой базы российского образования для определения целевых установок цифровизации современной системы образования (ФГОС [4], Профессиональный стандарт [3], ФЗ-273 «Об образовании в РФ» [5]);
- исследование профессиональных запросов и потребностей педагогов вузов;
- моделирование структуры цифрового портфолио педагога;
- проектирование электронной модели цифрового портфолио и принципов его функционирования в электронной информационно-образовательной среде.

Выполненный анализ показал, что структура цифрового портфолио педагога должна включать разделы, наполнение и оценка которых будет способствовать развитию профессиональных компетенций педагога. Использование цифрового портфолио позволяет сместить фокус с “воспроизводства” на “производство” новых знаний и навыков и развитие профессиональных компетенций педагогов. В этом смысле применение цифрового портфолио необходимо рассматривать как как непрерывный процесс, а не как конечный результат, который является завершенным и окончательным.

Кроме того, цифровой портфолио позволяет вовлекать в образовательный процесс различных участников, устанавливать сотрудничества и взаимодействия между студентами и преподавателями, способствовать развитию рефлексии и самооценке педагога, реализовывать его творческие способности, создавать среду творчества, соавторства преподавания и обучения среди всех вовлеченных сторон [10].

Использование цифрового портфолио позволяет следующее:

- применять разнообразные виды профессиональной деятельности педагога, направленных на развитие профессиональных компетенций;
- осуществлять выбор электронной платформы для создания и развития индивидуального цифрового портфолио;
- реализовывать учебный процесс, основанный на инновационном подходе;
- повышать навыки организации образовательного процесса, основанном на конструировании нового индивидуального знания и профессионального опыта в условиях цифровой среды.

Выводы. Предложенные решения по развитию профессиональных компетенций педагога с помощью средств цифрового портфолио основаны на академических и профессиональных стандартов международного образования. Полученные результаты позволяют сделать вывод о том, что разработка и развитие цифрового портфолио может является важным исследовательским направлением в высшей школе. Благодаря использованию цифрового портфолио возможно развивать профессиональные компетенции педагогов в процессе обучения в вузе. Это является динамичным и рефлексивно-оценочным процессом, который

позволяет не только активно включать профессиональные ресурсы педагогов, но и совершенствовать электронную информационно-образовательную среду.

Литература:

1. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Эксперимент и инновации в школе. 2009. №2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/klyuchevye-kompetentsii-novaya-paradigma-rezultata-obrazovaniya> (дата обращения: 10.05.2016).
2. Косых Н.А. Экспертиза образовательных результатов по цифровым портфолио подростков в Международном детском центре «Артек» // Ценности и смыслы. 2020. №3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ekspertiza-obrazovatelnyh-rezultatov-po-tsifrovym-portfolio-podrostkov-v-mezhdunarodnom-detskom-tsentre-artek> (дата обращения: 10.11.2020).
3. Приказ Минтруда России от 18.10.2013 №544н «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)».
4. Приказ об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование. Зарегистрировано в Минюсте России 15 марта 2018 г. N 50362. [Электронный ресурс]. http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/440301_B_3_16032018.pdf (дата обращения: 01.10.2020).
5. Федеральный закон "Об образовании в Российской Федерации" от 29.12.2012 N 273-ФЗ. [Электронный ресурс]. http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 01.10.2020).
6. Bates, T. (2015). Teaching in a digital age: Guidelines for designing teaching and learning. Burnaby, BC: SFU Document Solutions, Simon Fraser University. 583 p.
7. Developing digital literacies. <https://www.jisc.ac.uk/guides/developing-digital-literacies>
8. DigComp 2.0: The Digital Competence Framework for Citizens <https://ec.europa.eu/jrc/en/digcomp/project-background>
9. Salazar, S.; Arévalo, M. (2019). Portfolio implementation as a tool of teaching in higher education: literature review. Complutense de Educación Magazine, 30(4), 965-981.
10. Smolyaninova Olga G., Bezyzvestnykh Ekaterina A. Professional training of Teacher 4. 0: developing digital competency by means of ePortfolio // Журнал СФУ. Гуманитарные науки. 2019. №9. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/professional-training-of-teacher-4-0-developing-digital-competency-by-means-of-eportfolio> (дата обращения: 10.11.2020).

Педагогика

УДК 373.3

**кандидат педагогических наук, доцент кафедры
начального образования Ногаева Светлана Елкановна**

Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Северо-Осетинский государственный педагогический институт» (г. Владикавказ)

ФОРМИРОВАНИЕ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ТЕКСТУ

Аннотация. В статье рассматривается проблема формирования языковой личности учащихся начальной школы в ходе обучения тексту, представляющему собой языковую единицу высшего уровня, в которой все реализуют свои функции остальные единицы языка. В работе предложен материал по обучению тексту, адаптированный к условиям начальной школы. Предлагаемая в настоящей статье система работы позволяет реализовать главный лингводидактический принцип, заключающийся в том, содержание обучения и учебные материалы должны быть коммуникативно значимыми, ценными для учащегося и грамматически актуальными для конкретного этапа обучения. Это обеспечивает высокий уровень мотивации учащихся и соответственно успешность их обучения.

Ключевые слова: языковая личность, обучение тексту, формируемые умения, начальная школа.

Annotation. The article discusses the problem of primary school students linguistic personality formation in the teaching a text process, since it is a language unit of the highest level, in which all other units of the language realize their functions. The given article offers material on teaching the text, adapted to the conditions of primary school. The proposed system of work allows to implement the main linguist-didactical principle: the content of the training, educational materials should be communicatively significant, valuable for the student and grammatically relevant for a particular stage of study. This ensures a high motivation level for students and, accordingly, the success of their education.

Keywords: linguistic personality, teaching text, formed skills, primary school.

Введение. Для настоящего этапа развития российского общества характерно существенное возрастание роли языка — универсального средства накопления и хранения информации, её передачи и переработки. Кроме того, можно с определённой долей уверенности говорить о возрастании роли личностного фактора в обществе. В свою очередь, владение языком представляет собой один из ключевых компонентов современной гармонично развитой личности. В этой связи не вызывает удивления и тот факт, что теория языковой личности нашла своё развитие в работах целого ряда исследователей [2-3; 6-7; 9]. В их трудах было обосновано положение о том, что изучение языка необходимо производить, последовательно проходя ряд этапов: от наблюдений за живой речью к рассмотрению её объективных законов [4-5; 6; 8; 12].

На настоящий момент проблема складывания языковой личности у учащихся начальной школы является всесторонне изученной на страницах специальной литературы [1-2; 5; 10]. При этом, однако, в литературе методической различные аспекты формирования языковой личности в младшем школьном возрасте раскрыты недостаточно. В силу данного дефицита ряд педагогов испытывает определённые затруднения в соответствующем аспекте своей профессиональной деятельности.

Изложение основного материала статьи. Анализ литературы [2-5; 9; 12] позволяет определить структуру проблемы языковой личности, имеющей ряд аспектов (Табл. 1).

Таблица 1

Структура проблемы языковой личности

| | |
|-------------------|--------------------------------|
| Языковая личность | Лингводидактический аспект [6] |
| | Психолингвистический аспект |
| | Прагматический аспект |
| | Культурологический аспект |
| | Социолингвистический аспект |
| | Функциональный аспект |
| | Эмотивный аспект |

Ввиду вышеизложенного языковую личность можно трактовать как индивида, который обладает способностями, умениями и характеристиками, обеспечивающими восприятие, понимание, воспроизведение и создание речевых произведений. Он, кроме того, характеризуется рядом признаков (Табл. 2).

Таблица 2

Признаки языковой личности

| | |
|-------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Языковая личность | Практически владеет русским языком, умеет соблюдать языковые нормы в устных и письменных высказываниях |
| | Умеет проводить простейший лингвистический анализ языковых явлений |
| | Владеет различными видами речевой деятельности, умеет воспринимать чужую речь и генерировать собственные высказывания [8, с. 144-145] |

Процесс складывания языковой личности начинается в начальной школе. На данном этапе он включает формирование у учащихся ряда критериев:

- 1) Уровень сформированности текстовых действий, обеспечивающих содержание, композиционную структуру и языковое оформление связных высказываний [2, с. 72].
- 2) Особенности поведенческой, когнитивной, а равно мотивационной составляющих в ситуациях взаимодействия с окружающими.
- 3) Степень владения лексико-семантическими, фонетико-орфоэпическими, морфолого-синтаксическими и морфемно-словообразовательными, языковыми операциями.
- 4) Уровень сформированности действий, связанных с контролем и оценкой в ходе осуществления речевой деятельности [11, с. 132].
- 5) Степень проявления творчества в ходе осуществления коммуникативных актов.
- 6) Уровень мотивационной и операциональной готовности к осуществлению активной речевой деятельности.

Ряд авторов [1; 3; 5; 8-11] выделяет следующие факторы, оказывающие существенное влияние на процесс формирования языковой личности у учащихся начальной школы:

- текущая речевая ситуация в обществе;
- сформированные привычки к чтению художественной литературы;
- влияние СМИ;
- речевое окружение, в котором проходило формирование личности школьника.

У младших школьников формирование языковой личности связано с их познавательной культурой, а, следовательно, и с развивающей функцией школьной грамматики. При этом на формирование соответствующих компетенций оказывают влияние ряд форм учебной деятельности (Табл. 3).

Таблица 3

Формы учебной деятельности, влияющие на процесс формирования языковой личности младшего школьника

| Формы работы с текстом | Влияние на развитие языковой личности |
|------------------------------------|-----------------------------------------------------------|
| Наблюдение над языковыми явлениями | Учит школьников грамматическим обобщениям |
| Грамматические обобщения | Воспитывают самостоятельность мышления |
| Усвоение грамматических норм | Формирует своеобразие устной и письменной речи [9; 11-12] |

По итогу анализа программ по русскому языку с точки зрения развития речевой личности учащихся начальной школы представляется возможным структурировать каждое умение, связанное с понятиями

«повествование», «рассуждение» и «описание». В качестве примера может быть взят понятийный аппарат, рекомендованный к усвоению учениками при обучении описанию (Табл. 4).

Таблица 4

Основные знания и умения, формируемые при обучении описанию

| Описание | |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Понятийная часть | Формируемые умения |
| II КЛАСС | |
| Сравнительное описание | Умение выделить сравнение в данном описании |
| Описание как тип текста | Умение отличать описание от других типов текста |
| Описание в учебной и разговорной речи | Умение определять цель данного описания (описать – проинструктировать, описать – поделиться впечатлениями) |
| Вопросы и задания, порождающие текст типа описания. («Кто?», «Какой?», «Опиши, назови основные признаки»). | Умение по данному описанию восстанавливать породивший его вопрос или задание («Что? Какой?» и т.д.). |
| Структура описания: то, что описывается: признаки предмета по цвету, форме, размеру. | Умение выделять в данном описании структурно-смысловые части. |
| Средства связи структурно-смысловых частей в описании: существительные – названия предмета и его частей, прилагательные – названия признаков частей предмета. | Умение построить текст описания по структурной схеме, используя соответствующие средства связи: единый временной план. |
| Языковые средства введения сравнения в описании (как, как будто и т. п.). | Умение ввести в описание сравнение при помощи соответствующих языковых средств. |
| III КЛАСС | |
| Сравнительное описание, состоящее из двух частей. | Умение создавать текст сравнительного описания, состоящий из двух частей. |
| Описание в художественной речи. | Умение объяснить роль описания в художественном тексте. |
| Вопросы, порождающие текст описания, задания к нему («Опиши, что это», «Вырази к нему свое отношение») | Умение самостоятельно ставить вопросы, требующие описания с целью нарисовать предмет словами |
| Структура художественного описания: общий вид, назначение предмета, оценка. | Умение, выделять структурно-смысловые части художественного описания. |
| Средства связи структурно-смысловых частей художественного описания. | Умение использовать в художественном описании образные средства языка, сравнения (как будто, похоже на). |
| IV КЛАСС | |
| Предмет и его части – основа описания. | Умение рассматривать предмет, выделять с помощью опорных слов те детали, из описания которых сложится общая картина. |
| Учебное (деловое) и художественное описание. | Умение отличать деловое описание от художественного. |
| Признаки предмета, языковые средства, обозначающие их (прилагательные, причастия). | Умение отбирать признаки предмета с учетом требований разновидности речи (точные, объективные – для учебного, делового описания; эмоциональные, конкретные – для художественного). |
| Вопросы и задания, порождающие текст- описание картины («что? где?»). | Умение по данному описанию картины восстанавливать породивший его вопрос или задание. |
| Способы раскрытия основной мысли в учебном и художественном текстах. | Умение отбирать из синонимического ряда слова, наиболее точно передающие основную мысль в деловом тексте наиболее конкретно и образно – в художественном тексте. |
| Слова, называющие предметы, изображенные на картине, и слова, указывающие, где они расположены художником: слева, справа, в углу, на переднем плане, на заднем плане и т. п. | Умение строить текст-описание картины, используя необходимые языковые средства. |

Систематическое и регулярное обучение с использованием специальных упражнений позволит сформировать у младших школьников языковые и речевые знания и умения, предусмотренные школьной программой [7, с. 3092]. Рассмотрим группы заданий, могущие способствовать формированию языковой компетенции учеников начальных классов при работе с текстом (Табл. 5).

Задания, способствующие формированию языковой компетенции учеников начальных классов при работе с текстом

| Группы заданий | Примеры |
|---------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Задания, связанные с анализом текста | Проанализировать высказывание. Определить, какими общими словами соединены в них предложения. <i>В одной деревне жил богатый помещик. По обе стороны усадьбы помещика жили два крестьянина. На одной стороне жил богатый крестьянин, на другой – бедный. У бедного крестьянина была большая семья, дети – мал, мала меньше; жить было трудно. (Из русской сказки)</i> |
| | Подчеркнуть в тексте слова, связывающие предложения. Обозначить связь между предложениями стрелками. <i>Набрел я на поляну в тайге. От лесного пожара она опустела. Но на желтой поляне уже росли блестящие листочки брусники. По краям поляны сохранились кусты малины. Я бесшумно срывал ягоды. (По Г. Снегиреву.)</i> |
| Задания, связанные с восстановлением текста | Расположите предложения так, чтобы получился текст. Определите виды связи между предложениями. Составьте схему. <i>Я такого никогда не видал. Когда я был маленьким, меня отвезли жить к бабушке. Он был совсем настоящий, только маленький. А на полке парходик. У бабушки над столом была полка. (По Б. Житкову)</i> |
| Задания на составление высказываний | Составить предложения из слов: «опушка, лес, путешественники, к, вышли». Продолжить высказывание, придумав еще два-три предложения. |
| | Дополнить высказывание 2-3 предложениями. <i>На зимней прогулке. – Был чудесный зимний день... Мои каникулы – Летом мы поехали...</i> |
| | Из данных предложений составить высказывание. <i>Кто не слышал об этом прекрасном певце! Это маленькая птичка с рыжим хвостиком и длинными ножками. Соловья в летнем саду редко увидишь. Но мы всегда наслаждаемся чудным пением соловья и не думаем о его внешнем виде. Но когда видят его, удивляются.</i> |
| Задания, связанные с редактированием и исправлением ошибок в тексте | Выяснить, в каком высказывании порядок слов правильный. • Однажды командир отправился в разведку. Ехали верхом он и четверо бойцов. А позади, на тачанке, вместе с бойцом ехал его сын. • Однажды командир отправился в разведку. Ехали верхом он и четверо бойцов. Вместе с бойцом ехал его сын позади, на тачанке. • Однажды командир отправился в разведку. Он и четверо бойцов ехали верхом. А позади, на тачанке, вместе с бойцом ехал его сын. |
| | Исправить текст с двусмысленным употреблением личных местоимений. <i>В чаще леса охотник увидел медведя. Когда медведь приблизился, он убил его</i> |
| Задания, связанные с преобразованием текста | Преобразовать текст, устранив повторяющиеся слова. <i>Ночью злой хищник филин охотится, днем – прячется. Говорят, будто днем филин плохо видит и от того прячется. А по-моему, если бы филин и хорошо видел, все равно филину бы днем нельзя было куда-то показаться – до того своими ночными разбоями нажил филин себе много врагов.</i> |

Со структурой функциональных типов текста учащихся начальных классов можно познакомить посредством работы над структурной схемой и в сопоставлении с планом текста. Проведение анализа структуры текста с высокой вероятностью может способствовать его глубокому пониманию и облегчить составление плана. Можно, например, предложить учащимся сопоставить структурную схему и план описания мяча (Табл. 6.).

Таблица 6

Пример задания на сопоставления структурной схемы и плана

| Схема | План |
|-------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1. Оценка предмета 2. Внешний вид предмета 3. Назначение предмета | 1. Легкий, как перышко 2. Красивая кожаная крышка 3. Как хорошо его гонять на настоящем футбольном поле! |

При сопоставлении схемы и плана учащиеся должны прийти к следующим выводам:

- план конкретно отражает содержание текста и его основную мысль;
- схема не отражает конкретного содержания описания мяча;
- по структурной схеме нельзя определить, о каком предмете идет речь;
- в соответствии со структурной схемой может быть описан любой предмет, она указывает лишь на то, какие части и в какой последовательности могут содержаться в описании [9, с. 76-77].

Для закрепления у учащихся сведений об особенностях структуры описания последняя может быть рассмотрена на примере текста.

Орлиное гнездо большое. Высота гнезда метра полтора и почти такая же ширина. Расположено оно

на вершине одинокого исполинского тополя. Толстые прутья, из которых сделано гнездо, от времени, погод и непогод высохли, и кора с них облетела. И стали они твердые как кости. Та сторона гнезда, что смотрит в сходящиеся ручьи, похожа на маску с очень грустным выражением – все как-то обвисло: и брови, и губы, и нос. В этом старом гнезде давно уже никто не живет. (По Рыжых Н. Одинокое орлиное гнездо)

По завершении знакомства с текстом учащимся могут быть предложены следующие вопросы для обсуждения:

- 1) Определите тип текста.
- 2) О чем вы узнали из первого предложения?
- 3) Какую информацию содержат последующие предложения?
- 4) Чем завершается описание?
- 5) Каково отношение автора к описываемому предмету? Подтвердите это словами из текста.
- 6) Прочитайте текст без последнего предложения. Меняется ли от этого его смысл?
- 7) Является ли последнее предложение выводом?

Для закрепления у учащихся понимания того факта, что в описательных текстах связь между предложениями чаще всего параллельная, им можно предложить проанализировать текст, выделив в каждом из составляющих его предложений грамматическую основу. Далее следует попросить учащихся определить способ связи между предложениями.

На дворе стояло светлое, тихое утро. Низкое солнце блестело ослепительно. Белый, холодный туман затоплял реку. Белый дым таял в солнечных лучах над крышами изб и уходил в бирюзовое небо.
(По И. Бунину)

Выводы. Таким образом, процесс эффективного формирования языковой личности младших школьников может быть осуществлён лишь при условии, что они уже имеют представление о системе изучаемого языка и могут пользоваться им на практике.

Существуют компоненты ситуации, или речевые условия, диктующие выбор слов и грамматических средств при осуществлении речевого акта. Это определяет собственно коммуникативные умения и навыки.

Последние представляют собой умения и навыки речевого общения с учетом того, с кем мы говорим, где говорим и с какой целью. Их развитие возможно только на базе лингвистической компетенции.

Исходя из вышеизложенного, формирование языковой личности необходимо рассматривать как средство языкового развития и расширения лингвистического кругозора учащихся начальных классов, постижения ими основ языка как специфической семиотической системы и социального явления.

Литература:

1. Аккиева С.И. Языковая компетенция личности в концепте справедливости // Colloquium-journal. – 2020. – № 1. – С. 120-123
2. Богин Г.И. Языковая личность школьника как формат для определения успешности его филологической подготовки. – Тверь: Просвещение, 1998. – 82 с.
3. Воркачев С.Г. Лингвокультурология, языковая личность, концепт: Становление антропоцентрической парадигмы в языкознании // Филологические науки. – 2001. – № 1. – С. 64-72
4. Гурулева Т.Л. Поликультурная модель высшего языкового образования с учетом специфики обучения восточным языкам // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – №4. – С. 95-121
5. Дмитриев, Г.Д. Многокультурное образование. – М.: Народное образование, 1999. – 208 с.
6. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. – М.: Наука, 1997. – 132 с.
7. Киселева Ю.С., Руфеева И.А., Мелешко А.В., Никитская М.П., Ефимова Н.Н. Формирование языковой личности младшего школьника средствами предметов «русский язык» и «английский язык» // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2015. – Т. 13. – С. 3091-3095
8. Ногаева С.Е. Теория текста как основа формирования языковой личности младшего школьника-билингва // Вестник Северо-Осетинского государственного университета им. К.Л. Хетагурова. Общественные науки. 2011. – № 3 – С. 144-147
9. Порывалова А.Е. Формирование лингвистической компетенции на уроках русского языка // Вестник науки и образования. – 2020. – № 11. – С. 75-78
10. Сысоев П.В. Концепция языкового поликультурного образования (на материале культуроведения США). – М.: Еврошкола, 2003. 401 с.
11. Удальцова И.А. Развитие компетенции учебной самостоятельности младших школьников в курсе русского языка. Дисс... канд. пед. наук. – Челябинск, 2008. – 176 с.
12. Халяпина Л.П. Ключевые категории когнитивной лингвистики как основа формирования поликультурной языковой личности в процессе обучения иностранным языкам // Вестник Новосибирского государственного университета. Серия «Педагогика». Т.7. – Новосибирск: Изд-во НГУ, 2006. – С. 68-73

УДК 37

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Носкова Наталья Викторовна
Государственное образовательное учреждение высшего образования Московской области
«Государственный гуманитарно-технологический университет» (г. Орехово-Зуево);
кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Петрова Людмила Андреевна
Государственное образовательное учреждение высшего образования Московской области
«Государственный гуманитарно-технологический университет» (г. Орехово-Зуево)

ЦИФРОВАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГА: ОТ ТЕОРИИ К ИННОВАЦИОННОЙ ПРАКТИКЕ

Аннотация. В настоящее время в педагогике рассматривается понятие цифровой компетентности педагога как результат качественно нового, инновационного подхода к организации и осуществлению учебно-воспитательного процесса. Приобретение цифровой компетентности открывает перед учителем широкий спектр возможностей, обогащающих образовательную среду и позволяющих сделать образовательный процесс более динамичным. В статье определены критерии и уровни проявления цифровой компетентности, представлен опыт по формированию цифровой компетентности современного педагога. Сделан обоснованный вывод о необходимости овладения педагогом XXI века высоким уровнем цифровой компетентности.

Ключевые слова: цифровое образование, цифровая компетентность, инновационная деятельность, информационно-коммуникационные технологии.

Annotation. Nowadays pedagogy considers the concept of a teacher's digital competence to be a result of a new innovative approach to the educational process organization and implementation. The acquired digital competence helps the teacher to open up a wide range of opportunities that enrich the educational environment and make the educational process more dynamic. The article defines the criteria and levels of digital competence manifestation, presents the experience in the formation of a modern teacher's digital competence. A well-grounded conclusion is made about the need for the XXI century teacher to acquire a high level of digital competence.

Keywords: digital education, digital competence, innovative activity, information and communication technologies.

Введение. Новое время – время новых глобальных достижений, информационно-коммуникационных технологий. На первое место выдвигаются «компетенции 21 века» - когнитивные, социально - эмоциональные и цифровые. Президент Российской Федерации В.В. Путин на Петербургском международном экономическом форуме заявил, что наша страна без цифровой экономики не может иметь будущее. Инициативы и преобразования, направленные на цифровую трансформацию сферы образования, выдвигают на повестку дня вопрос о роли преподавателя в качестве «цифрового тьютора» [5] в современном образовательном пространстве. «Лавинное» нарастание информации, массовое внедрение информационно-коммуникационных технологий во все жизненные сферы человечества, развитие социальных сетей привело к появлению концепции цифровой компетентности. Чтобы приблизить современную школу к ожидаемому будущему, необходимо внедрять весомые, имеющие принципиальное значение достижения в области качества, инновационных методов и современных информационно-коммуникационных технологий в образовании. Развитие образовательного процесса через использование цифровых данных и возможностей цифровой среды невозможно без формирования у педагога цифровой компетентности. Учитель второго десятилетия XXI века не просто использует информационно-коммуникационные технологии в образовательном процессе, он основывает на них всю свою профессиональную деятельность. Цифровые технологии расширили в системе образования границы доступности знаний: создаются виртуальные лаборатории, лекционные видеокурсы, онлайн-курсы, активно используются мобильные электронно-образовательные ресурсы. Благодаря цифровым технологиям увеличивается возможность создавать для каждого обучающегося индивидуальные образовательные траектории, разнообразить формы, методы и темп освоения образовательного материала.

Современному учителю, как отмечается в Программе «Цифровая экономика Российской Федерации» отмечается, необходимо понимать роль информационно-коммуникационных технологий в образовании, владеть программными и техническими средствами, уметь организовывать и управлять образовательным процессом, комбинировать новые информационные и педагогические технологии, чтобы проводить увлекательные занятия, развивать компьютерную грамотность школьников [8].

На сегодняшний день ясно одно – педагог не может не учитывать, что современные школьники свободно владеют современными компьютерными технологиями поиска, передачи и обработки информации и воспринимают современную информационную сеть не как набор технологий, а как среду обитания. На сегодняшний момент количество детей с высоким уровнем интернет-активности увеличилось по сравнению с 2019 годом почти в два раза [9]. Федеральные государственные образовательные стандарты, как конвенциональная норма общественного договора, согласующего требования семьи, общества и государства к образованию и являясь своеобразным отражением социального заказа развивающегося информационного общества должны способствовать внедрению цифровых технологий в образовательный процесс, уделять особое внимание повышению цифровой компетентности обучающихся наравне с математической и литературной грамотностью.

Изложение основного материала статьи. Проблемам, связанным с формированием цифровой компетентности педагога XXI века, посвящены работы современных ученых, педагогов, психологов, практиков. Роль информационных и сетевых технологий отражена в работах И.И. Дзегелнок, Н.П. Вашкевича, С.С. Свириденко и др. Концепции профессионального развития педагогов освещены в работах Н.С. Глуханюк, Е.А. Климова, Н.С. Пряжниковой и др. В исследовании Г.У. Солдатовой, В.Н. Шляпникова рассматриваются векторы изменений представителей цифрового поколения, особенности новой социальной ситуации развития и цифровой социализации.

Анализ научных публикаций по теме исследования позволил обратить внимание, что существует ряд определений понятия цифровой компетентности. Например, цифровая компетентность – это способность

человека использовать цифровые информационные и коммуникационные технологии с целью получения доступа к информации, управления ею, интеграции информации, её оценивания и создания, а также с целью коммуникации, при этом соблюдая этические и правовые нормы и – таким образом – полноценно функционировать в современном обществе [8].

Мы придерживаемся мнения Г.У. Солдатовой, делающей акцент на готовности и способности индивида эффективно, критично, уверенно и безопасно выбирать, и применять информационно-коммуникационные технологии в различных сферах жизнедеятельности. Принципиально новым и существенным в данном подходе является учет мотивационной и ценностной сфер личности. Выявление потребностей и желаний человека, степени его готовности к развитию (мотивационная сфера) и определение его отношения к Интернету, степени его понимания и принятия норм, правил и ценностей цифрового мира и готовности им следовать (ценностная сфера) позволяет не только диагностировать «статичное» состояние цифровой компетентности в данный момент, но и выявить перспективы ее развития, а также определить особенности деятельности человека в Интернете, в том числе при столкновении с новыми возможностями и опасными ситуациями [16; 18; 21].

В научной литературе цифровая компетентность рассматривается как сложный комплексный феномен, определяющий жизнедеятельность человека в информационном обществе. В её структуре обозначены четыре компонента: знания; умения и навыки; мотивация; ответственность (включающая, в том числе, безопасность), которые могут реализовываться в различных сферах деятельности в Интернете (работа с контентом, коммуникация, техносфера, потребление):

1) информационная и медиакомпетентность — знания, умения, мотивация и ответственность, связанные с поиском, пониманием, организацией фиксации (текстовых, изобразительных, аудио и видео), архивированием цифровой информации, а также создание материалов с использованием цифровых ресурсов и ее критическим анализом;

2) коммуникативная компетентность — знания, умения, мотивация и ответственность, необходимые для онлайн-коммуникации в различных формах (электронная почта, чаты, блоги, форумы, социальные сети и др.) и с различными целями;

3) техническая компетентность — знания, умения, мотивация и ответственность, позволяющие эффективно и безопасно использовать компьютер и соответствующее программное обеспечение для решения различных задач, в том числе использование компьютерных сетей;

4) потребительская компетентность — знания, умения, мотивация и ответственность, позволяющие решать с помощью компьютера и через интернет различные повседневные задачи, связанные с конкретными жизненными ситуациями, предполагающими удовлетворение различных потребностей [9; 20; 22].

В качестве критериев и уровней проявления цифровой компетентности педагога мы считаем целесообразным использовать результаты исследования современных ученых Е.И. Шевчук, Н.С. Кольева (табл. 1) [15].

Таблица 1

Критерии и показатели сформированности цифровой компетентности педагога

| Уровни | Низкий | Средний | Высокий |
|-----------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Критерии | Показатели | | |
| Мотивация к информационной деятельности | положительное, заинтересованное отношение к информационной деятельности | система ценностных ориентаций к информационной деятельности достаточно сформирована и является адекватной общественно принятым ценностям к процессам информатизации | мотивационно-потребностная сфера интересов, запросов, стремления к их удовлетворению в информационной деятельности находится на высоком уровне |
| Информационные знания | поиск, хранение, обработка и передача информации, ее механическое воспроизведение в строгом соответствии с предлагаемым заданием - на основе элементарных представлений | поиск, хранение, обработка, передача информации, ее воспроизведение с элементами анализа - на основе знаний о принципах работы с информацией | поиск, хранение, обработка, передача информации, а также ее реконструирование - на основе системных знаний о способах работы с информацией |
| Информационные умения и навыки | обладает первоначальными умениями работы с информацией; частично сформированы умения и навыки оформления реферативной работы и поверхностное представление о ее репрезентативном сопровождении | достаточно владеет умениями и навыками использования ИКТ в рамках учебной и внеучебной деятельности; сформированы умения и навыки оформления реферативной работы и создания различных видов ее презентации | в полной мере владеет умениями использования ИКТ в рамках учебной и внеучебной деятельности; сформированы умения и навыки оформления реферативной работы и создания различных видов ее презентации с использованием ранее полученных знаний и опыта создания презентаций |
| Конкурентно- | слабо выраженное | проявление готовности, | ярко выраженные |

| | | | |
|----------------------|---------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| способность личности | стремление к самообразованию, самореализации, самосовершенствованию | умения и навыков самообразования, самореализации, самосовершенствования; желание, готовность и умение адаптироваться в меняющейся информационной среде | проявления умений и навыков самообразования, самореализации и самосовершенствования; готовность и потребность в непрерывном самообразовании |
|----------------------|---------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Степень выраженности указанных показателей составил характеристику уровней (высокий, средний, низкий) сформированности цифровой компетентности педагога:

- низкий уровень – это уровень, для которого характерно проявление отдельных компонентов структуры цифровой компетентности или их отдельных элементов. Его актуализация возможна в ограниченной информационной деятельности;

- средний уровень – это уровень, для которого характерно активное развитие у педагога компонентов структуры цифровой компетентности, возможностью его актуализации в продуктивной информационной деятельности;

- высокий уровень – это уровень, для которого характерно не только интенсивное развитие всех компонентов цифровой компетентности, но и переход на уровень самообразования, самосовершенствования и самореализации, то есть развития некоторых черт конкурентоспособности.

Цифровая компетентность педагога предполагает, прежде всего, овладение умениями использовать цифровые технологии в образовательном процессе, которые имеют преимущества перед традиционным обучением:

- цифровые технологии значительно расширяют возможности предъявления учебной информации;
- применение цвета, графики звука, всех современных средств видеотехники воссоздают реальную обстановку действительности;
- компьютер позволяет существенно повысить мотивацию учащихся к учебной деятельности;
- цифровые технологии вовлекают обучающихся в процесс обучения и воспитания, способствуют наиболее широкому раскрытию их творческих способностей, активизации познавательной деятельности;
- позволяют наглядно представить результат своих действий.

В оценке цифровой компетентности учителей в педагогической практике учеными Г. Солдатовой, Т. Нестик, Е. Рассказовой, Е. Зотовой предлагается использовать методику «Индекс цифровой компетентности», позволяющую оценить, как интегральный показатель цифровой компетентности, так и его 4 компонента по субшкалам: знания, умения, мотивация и ответственность (последняя включает в себя и безопасность). Также методика позволяет оценить цифровую компетентность в четырех сферах деятельности в Интернете по субшкалам: коммуникация (общение), контент (поиск, отбор, создание, распространение контента), технические аспекты использования Интернета и потребление (пользование услугами, платежами, онлайн-покупки) [10; 14; 19].

Одним из наиболее эффективных путей приобретения педагогом цифровой компетентности является, прежде всего, ознакомление с современными концепциями развития электронного обучения – Mobile-Learning (обучение через смартфоны), Smart e-Learning («умное» электронное обучение) и др., а также расширять каналы связи с обучающимися: от непосредственных встреч в рамках аудиторных занятий, телефонной связи, взаимодействия через электронную почту, включаться в социальные сети («ВКонтакте», Facebook и пр.), в контексте освоения методик онлайн-обучения включать персональные электронные устройства обучающихся (смартфонов, планшетов, ноутбуков) в процесс обучения, использовать возможности бесплатного wi-fi в учебных корпусах образовательной организации.

Формирование цифровой компетентности педагога является частью профессиональной педагогической подготовки. В структуру основных профессиональных образовательных программ высшего образования активно включаются специальные курсы по информационной компетентности, ИК-компетентности, КТ-грамотности, цифровой грамотности, что обеспечивает успешность формирования цифровой компетентности будущих специалистов.

В характеристике профессионального портрета современного педагога акцентируется внимание на его цифровой компетентности. При характеристике цифровой компетентности акцентируется внимание на готовности и способности уверенно, эффективно критично выбирать и применять инфокоммуникационные технологии в деятельности, учет мотивационной и ценностной сфер личности.

В отечественной системе образования создан необходимый задел по созданию ИТ-инфраструктуры, включены в образовательные программы, спецкурсы по информационной и цифровой грамоте, используются лучшие практики в области применения информационно-коммуникационных технологий в учебном процессе. Так, например, накоплен достаточно большой опыт по формированию цифровой компетентности, как у будущих педагогов, так и у педагогов в старейшем университете восточного Подмосковья - Государственном гуманитарно-технологическом университете. В вузе ежегодно проводится учебная практика студентов 2 курса по программе, разработанной педагогами ВУЗа «Учебная практика – практика по получению первичных профессиональных умений и навыков», в содержание которой включено задание под названием «Разработка и защита проекта «Современный учитель и цифровая образовательная среда». Также творческим коллективом вуза создан и успешно функционирует Центр Интернет-образования, «ИТ-парк педагога», Центр непрерывного повышения профессионального мастерства педагогических работников Московской области «Учитель будущего», задача которых – формирование корпуса педагогов современной цифровой эпохи. Организация широкомасштабного обучения учителей школ Московской области основам использования возможностей сети Интернет и применению новых информационных технологий в образовательных целях осуществляется в лабораториях ИТ-парка, оснащенных новейшим оборудованием. В лаборатории «Веб-дизайн и разработка» педагогов (учителей школ, воспитателей детских садов преподавателей ВУЗа и колледжей), студентов учат создавать собственные веб-сайты, ориентироваться в мировой Сети, управлять собственным образовательным ресурсом в Интернете. В Психолого-педагогической лаборатории ИТ-парка ведется работа по совершенствованию компетенции «Преподавание в младших классах» используются современные технологии «умный пол», «образовательные кубы», «образовательная

мультипликация» и пр. Каждый студент университета, педагог, приобретает опыт работы в IT-парке по созданию и реализации собственных проектов. В рамках IT-парка формирование цифровой компетентности педагогов муниципальных организаций Подмосковья, представителей всех педагогических специальностей, всех типов и видов образовательных организаций осуществляется на мастер-классах, обучающих семинарах, лекциях, тренингах и пр.

Таким образом, можно с уверенностью констатировать, что формировать цифровую компетентность необходимо только в такой образовательной среде, которая включает в себя современные информационные технологии, поскольку абсолютно новый дидактический потенциал данной среды создает условие для применения современных технологий в обучении, которые помогают достичь новых результатов в образовании.

Выводы. Поскольку существенным показателем профессионализма современного педагога является его готовность к использованию мировых цифровых ресурсов для информационно-цифрового обеспечения процесса обучения и воспитания, то одним из важнейших целевых ориентиров системы подготовки педагогических кадров должно быть формирование цифровой компетентности. С точки зрения авторов следует развивать и формировать цифровую компетентность педагога сопряженно с психолого-педагогической, исследовательской и методической деятельностью. Анализ и обобщение результатов данного исследования позволил сделать следующие выводы:

- цифровая компетентность современного педагога – один из важнейших показателей его профессионализма в решении постоянно усложняющихся образовательных задач. Формирование цифровой компетентности – социальный заказ системе профессиональной подготовки педагога;
- цифровая компетентность – личностно-профессиональное качество, необходимое для успешной профессиональной деятельности современного человека;
- большое значение в формировании цифровой компетентности будущего педагога имеет разработки образовательных программ, спецкурсов по информационной и цифровой грамоте, использование лучших практик в области применения информационно-коммуникационных технологий в учебном процессе.

Литература:

1. Арнаутов А.Д. Информационная компетентность в исследованиях отечественных и зарубежных ученых: сравнительный анализ // Мир науки, культуры, образования. № 4 (65) 2017. С. 7-9. URL:<https://elibrary.ru/item.asp?id=29902486>
2. Дикарева И.Г. Структура информационной деятельности учителя // Приволжский научный Вестник. - 2013. № 3 (19). – С. 94-101. - URL:<https://cyberleninka.ru/article/v/struktura-informatsionnoy-deyatelnosti-uchitelya> (дата обращения: 12.08.2018).
3. Днепровская Н.В. Оценка готовности российского высшего образования к цифровой экономике // Статистика и Экономика. 2018. -15(4). - С. 16-28 - URL: <https://doi.org/10.21686/2500-3925-2018-4-16-28> (дата обращения: 12.02.2019).
4. Ефимов П.П., Ефимова И.О. Направления использования современных информационных технологий в инновационной образовательной среде вуза [Текст] // Теория и практика образования в современном мире: материалы VI Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, декабрь 2014 г.). — СПб.: Заневская площадь, 2014. — С. 373-376. — URL <https://moluch.ru/conf/ped/archive/145/6689/> (дата обращения: 03.03.2019).
5. Нифагин В.А., Рогольский Е.С. Разработка цифровых тьюторов для обеспечения современных обучающих технологий [Электронный ресурс]. — URL: <http://elib.bsu.by/bitstream/123456789/11516/1/16%20Нифагин.pdf>
6. Лау Х. Руководство по информационной грамотности для образования на протяжении всей жизни. Москва: МОО ВПП ЮНЕСКО «Информация для всех», 2006, Available at: - URL:<http://www.ifap.ru/library/book101.pdf> (дата обращения: 07.10.2018).
7. Паршукова, Г.Б. Информационная компетентность личности. Диагностика и формирование: монография/ НГТУ - Новосибирск, 2006. — 253 с. - URL: http://www.uraledu.ru/files/Монография_Паршукова%20Информационная%20компетентность%20личности.pdf (Дата обращения: 18.02.2019)
8. Программа «Цифровая экономика Российской Федерации»: утв. распоряжением Правительства РФ от 28.07.2017 г. №1632-р [Электронный ресурс]. — URL: <http://static.government.ru/media/files/9gFM4FHj4PsB7915v7yLVuPgu4bvr7M0.pdf> (дата обращения: 05.12.2018).
9. Солдатова Г.У., Шляпников В.Н. Цифровая компетентность российских педагогов. Психологическая наука и образование. 2015. Т. 20. № 4 – С. 5-17. URL: http://psyjournals.ru/files/79838/pno_2015_n4_soldatova.pdf (дата обращения: 25.09.2018).
10. Солдатова Г.У., Рассказова Е.И., Нестик Т.А. Цифровое поколение России: компетентность и безопасность. — М.: Смысл, 2017. — 375 с.
11. Формирование информационной компетентности студентов педагогического вуза: монография / О.Н. Грибан. – Екатеринбург: ФГБОУ ВПО «Уральский гос. пед. ун-т». - 2015. – 162 с.
12. Хуторская Л.Н. Информационная педагогика // Интернет-журнал "Эйдос". - 2002. - 25 августа. [Электронный ресурс]. URL:<http://www.eidos.ru/journal/2002/0825.htm>. - В надзаг: Центр дистанционного образования "Эйдос" (Дата обращения: 18.08.2018)
13. Хуторской А.В. Инновации в общеобразовательной школе. Методы обучения, Российская Академия образования Москва. - 2006. – 292 с.
14. Цифровая компетентность подростков и родителей. Результаты всероссийского исследования / Г.У. Солдатова, Т.А. Нестик, Е.И. Рассказова, Е.Ю. Зотова. — М.: Фонд Развития Интернет. - 2013. - 144 с.
15. Шевчук Е.И., Кольева Н.С. Диагностика сформированности информационной компетентности учащихся подросткового возраста [Электронный ресурс]. URL: http://teoriapractica.ru/rus/files/arhiv_zhurnala/2011/6/pedagogika/shevchuk-kolyeva.pdf (дата обращения: 07.09.2018)
16. Шкерина Л.В. Развитие инновационной педагогической компетентности студентов педагогического вуза как фактор их профессиональной успешности // Материалы II Всероссийской научно-практической конференции "Развитие непрерывного образования". – С. 190-194. - URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=26546406> (дата обращения: 27.01.2019)

17. Eshet-Alkalai, Y. Experiments in Digital Literacy / Y. Eshet-Alkalai, Y. Amichai-Hamburger // CyberPsychology & Behavior. – № 7. – 2004. – С. 421-429. <http://www.ifap.ru/library/book101.pdf> (дата обращения: 07.12.2018)

18. Information Competency and Ohio University's Libraries [эл. ресурс] // URL: <https://www.library.ohiou.edu/inst/infocomp.html>

19. Ilomaki L., Lakkala M. and Kantosalo A. What is digital competence? // Linked portal. - Brussels: European Schoolnet (EUN), 2011. - P. 1-12.

Педагогика

УДК 378

старший преподаватель Нуриева Алеся Радиевна

Елабужский институт (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет (г. Елабуга);
кандидат психологических наук, доцент Галич Татьяна Николаевна

Елабужский институт (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет (г. Елабуга);
студент магистратуры Валеева Алина Закариевна

Елабужский институт (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет (г. Елабуга)

ФОРМИРОВАНИЕ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ФГОС ДО С УЧЕТОМ НАЦИОНАЛЬНО-РЕГИОНАЛЬНЫХ УСЛОВИЙ

Аннотация. Данная статья раскрывает актуальность поликультурного воспитания дошкольника, формирования языковой личности в условиях ФГОС ДО. Создан проект «Наш многонациональный дом, наша родина, наша дружба». Проведен мониторинг дошкольников старших групп.

Ключевые слова: поликультурное воспитание, ФГОС ДО, дошкольники, родители, педагоги, традиции, народы мира, развитие, педагогическая деятельность, поколение.

Annotation. This article reveals the relevance of the preschooler's multicultural education, the formation of a linguistic personality in the conditions of the Federal State Educational Standard of preschool education. The project "Our multinational home, our homeland, our friendship" was created. Monitoring of senior preschoolers was carried out.

Keywords: multicultural education, FSES DO, preschoolers, parents, teachers, traditions, peoples of the world, development, pedagogical activity, generation.

Введение. Эмма Константиновна Сулова в своих трудах пишет об особенностях общения дошкольников с людьми разных национальностей, этике межнационального общения, обучении дошкольников миру и взаимопониманию между народами.

Она подчеркивает следующее: «Дружелюбие, уважение к людям разных национальностей не передаются по наследству. В каждом поколении их надо воспитывать вновь и вновь. И чем раньше начинается формирование этих качеств, тем большую устойчивость они приобретут» [7, с. 24].

Хочется начать с того что, ФГОС ДО дает педагогам четкое понятие того, что ним должно быть объята вся сущность детского познавательного интереса. Что в их илах привить интересе ребенка к тому, что его окружает.

Окружает ребенка любовь к большой и малой родине, сюда обязательно должно входить уважение и признание тог, что есть традиции его родного края.

Если мы не начнем с малых лет учить ребенка признанию и уважение к поликультурному образованию, то в скором времени вся суть традиций потеряет свою значимо. Именно с детского дошкольного возраста закладываются те знания, которые смогут дать ребенку правильное направление в будущее.

С каждым готов через нас проходить очень большое количество дошкольников и мы, анализируя, понимаем, что уже сейчас начинается теряться и не ценится уважение к взрослому поколению, традициям.

Мы считаем, что нам дано большая возможность поддерживать и направлять наших дошкольников в нужное русло. Ведь именно в этом возрасте наше подрастающее поколение впитывает в себя все как губка. Если мы не будем уделять должное поликультурному образованию, то наша с вами жизнь останется бездуховной.

Наши дети в жизнедеятельности всегда окружены современным ритмом. Это и в кругу семьи, в гостях и вообще всему тому, что окружает нас, что не всегда влияет положительно на воспитание.

Все мы знаем, что без прошлого нет настоящего, и не будет будущего. Наш родной край, наша Республика Татарстан является бездонным источником, из которого можно почерпнуть массу сведений о традициях, обрядах, обычаях воспитания подрастающего поколения.

Народная педагогика - то воспитание детей традициям, обычаям, ценностям, культуре родного края. Народная педагогика предполагает передачу социального опыта, норм, поведения, общественных традиций. Люди тысячелетиями воспитывали детей. За это время у каждого народа сформировались своеобразные обычаи, добрые традиции.

Изложение основного материала статьи. Детский сад «Алтынчеч» посещают дети разных национальностей: русские, татары, чувашаи, марийцы, удмурты, мордва, украинцы и др.

Начиная работать по этому направлению, в нашем саду «Алтынчеч» Мензелинского муниципального района РТ, мы провели мониторинг дошкольников старших групп.

Чтобы провести полноценный мониторинг, провели большую работу совместно с психологами, логопедами, руководителями изучения татарского языка. Проанализировали огромное количество литературы и методик, и только после этого приступили к нашему проекту. Проект направлен именно на развитие поликультурного образования в нашем саду.

Например, задавали дошкольнику вопрос, а знаешь ли ты какой национальности ты и твоя семья? Многие дети пытались уйти от ответа, это означало, что во многих семьях не уделяют должного внимания традициям и обычаям той национальной сфере, в которой находится дошкольник.

Сейчас очень многие родители, например, считая себя людьми татарской национальности, могут совсем не говорить на татарском языке.

Соответственно если дошкольники не смогли ответить на вышестоящий вопрос, то они и не знают, сколько детей других национальностей ходят в его группу.

Но, что замечено нами, дети средне знают народные игры, могут привести примеры. Что нас очень радует и дает надежду на то, что еще не все потерянно. Дошкольная образовательная организация проводит большую работу по формированию самосознания, поликультурного образования детей. Но, эффективным будет эта работа только при взаимодействии родителей. Если родители не заинтересованы, трудно будет добиваться цели и решения поставленных задач.

Создавая проект, направленный на поликультурную развитость у детей дошкольного возраста, мы реши обозначить его "Наш многонациональный дом, наша родина, наша дружба".

Так же, как было выше замечено, без поддержки со стороны родителей, результат был бы не в тех масштабах, который мы запланировали. Поэтому работу с родителями мы также включили в наш проект.

Мы провели анкетирование, которое проходило в анонимной форме. Это было желание родителей.

Начиная изучать данное направление как можно глубже, по времени это было на протяжении 1 года, мы поняли, что в нашем детском саду «Алтынчеч» нет достаточного количества литературы и пособий, методической литературы.

Еще лет 20 назад, в педагогической деятельности патриотическое воспитание было актуально.

В дошкольной образовательной организации имеются национальные костюмы, небольшое количество методических пособий по данному вопросу.

Надо отметить, что в проекте участвовали дети старшей и подготовительной к школе группам.

Цель нашего проекта: направить и формировать понятие у дошкольников о поликультурной жизни, в которую входят такие понятия как нравственное и духовное воспитание, о многонациональности страны, родного края, обычаи и обряды той национальной направленности, в которой они живут.

Задачи:

1. Формировать у дошкольников понятие об обычаях и обрядах национального сегмента малой родины.
2. Формировать у дошкольников понятие об исторической памяти и возрождении традиций.
3. Воспитывать у дошкольников такие черты как помощь ближнему человеку, и взаимоуважение.
4. Создать предметно-развивающую среду с учетом этнокультурных особенностей детей.

Важно учитывать возрастные особенности дошкольников. В соответствии с ФГОС ДО и включили в этот проект старшую и подготовительную группы.

Любой проект, любая педагогическая деятельность реализуется с помощью наглядно-демонстрационными материалами. В учебно-воспитательном процессе наглядность читается важнейшим принципом обучения.

Наглядность является фундаментом для осуществления всестороннего развития личности. Известно, что наглядные пособия были созданы в древне Востоке. В древнем Египте, Китае, Риме, Греции в школах применялись наглядности.

Чешский педагог Ян Амос Коменский в свое время, теоретически обосновал и подробно раскрыл принцип наглядности. Он считал, что этот принцип является одним из основных.

И сегодня, в образовательном пространстве они не теряют своего значения. Создавая наш проект, мы подготовили наглядно-демонстрационный материалы:

1. Красочные короткометражные мультфильмы.
2. Для аппликаций множество фото, на которых были представлены элементы костюмов мира.
3. Подготовка песен народов разных национальностей.
4. Выставка национальных музыкальных инструментов.
5. Национальные игры.

Вся педагогическая деятельность была организовано в игровой форме, или с элементами игровой деятельности. Педагогический коллектив уверен, что это одно из доступных методов воспитания дошкольника.

Естественно, что организация деятельности детей в игровой форме поможет ему вжиться в ту роль, которую ему предлагают взрослые.

В течение года перед внедрением проекта был обустроен небольшой мини-музей, в котором было обустроено несколько уголков разной национальной принадлежности, при посещении которого дети были в восторге.

Применяя дидактические игры, такие как «Магазин национального костюма», мы знакомили дошкольников с элементами определенного национального костюма, каждый раз меняя национальную принадлежность продаваемых товаров.

В работе с детьми дошкольного возраста художественное слово занимает достаточно большое место. Дети любят слушать сказки, стихи, рассказы. Они доставляют им радость интересным содержанием, красотой художественных образов, выразительностью языка, музыкой стихотворной речи. Оказывают на детей свое воспитательное воздействие.

Ценность произведений (сказок, пословиц, поговорок) заключается в их влиянии на всестороннее развитие ребенка дошкольного возраста. Сказки, стихи являются для маленького человека одной из форм познания окружающей действительности, учат мыслить, чувствовать и понимать.

С каждым днем расширяется его личный опыт через непосредственное наблюдение и восприятие. Сказка привлекает детей занимательным сюжетом и поэтической формой, в то же время и своей сущностью.

Характерные для сказок торжество справедливости, победа над злом, счастливый конец для доброго героя вызывают сочувствие у малыша.

Яркие образы сказок, поэтические картины природы, музыкальность стихов, меткость, выразительность языка нравятся детям дошкольного возраста. Дети чувствуют красоту слова, легко и быстро запоминают небольшие народные сказки, песенки и стихи.

Устное народное творчество, обогащаясь новыми элементами, органично входит в образовательный процесс ДОО и служит надежным средством воспитания заботливого отношения к людям, взаимоуважения [6, с. 3].

В «Библиотеке сказок мира» дошкольники старались пересказать сказку, которую родители по нашему наставлению рассказывали в вечернее время.

Очень ответственно подходили к организации и проведению национальных праздников, таких как «Сабантуй», «Масленица» и др.

Развлечение «В гости к народной песне» было проведено в форме игры-путешествия. Сюжет развлечения следующий: девочка Кадрия с мальчиком Мунир попадают загадочным образом в деревню, которая состоит из пяти домов разной национальной культуры.

Дети заходят поочередно в каждый дом, где находятся ребята в национальных костюмах. Они либо поют, либо читают стихи на тех языках, который символизирует дом.

С помощью воспитателя дети знакомятся с обычаями и обрядами народов данной национальности. Приглашают воспитателя в гости, чтобы рассказать о разных видах песен (русских, татарских, чувашских, удмуртских, марийских).

Также, в нашу работу мы включили такое направление, как знакомство с именем и его значением. Это направление дошкольникам очень понравилось. Дошкольники перебивая друг друга спрашивали, что обозначает имя Светлана, Рамиль, Вероника, Азат, Алмаз.

Каждого интересовало его собственное имя. Ребята удивились, что некоторые из них уже знают, что означает их имя. Мы считаем, это заслуга родителей, взрослых, кто занимается воспитанием детей в их семье.

Для родителей мы предложили дежурство в группе. Был составлен график дежурства для родителей. Дежурным днем сделали пятницу.

Родители очень активно, с интересом подошли к нашему предложению. Были такие идеи, как изготовление национальных костюмов, роспись глиняной посуды, аппликации и нетрадиционные техники рисования с уклоном на народную роспись.

Выводы. Работая над проектом, мы и не могли представить, что и дошкольники и родители так увлеченно отнесутся к нашей задаче.

Поэт С. Михалков писал: «Только тот, кто любит, ценит и уважает накопленное и сохраненное предшествующими поколениями, может любить Родину, узнать ее, стать подлинным патриотом» [6, с. 78].

Он прав, без уважения к национальным ценностям, языку, культуре, мы не научим детей уважению культуры разных национальностей.

В заключении следует указать, что в ходе исследования доказана необходимость и возможность использования игровой деятельности, народных традиций в воспитании заботливого отношения к людям, взаимоуважения, и формирования языковой личности дошкольников в том единстве, в котором претворялись в практической педагогической деятельности в условиях дошкольной образовательной организации.

Литература:

1. Говорим по-русски. Методическое пособие в помощь педагогам дошкольных образовательных организаций по обучению детей русскому языку / авт.-сост.: З.М. Зарипова. – Набережные Челны, 2015. – 163 с.
2. Изучаем русский язык. Методическое пособие по обучению русскому языку детей дошкольного возраста / авт.-сост.: С.М. Гаффарова и другие. - Казань: Татарское республиканское издательство «ХЭТЕР», 2011. – 300 с.
3. Изучаем русский язык: программа, методические рекомендации, диагностика / авт.-сост.: С.М. Гаффарова, Ч.Р. Гаффарова, Г.З. Гарифиева. – Казань: Первая полиграфическая компания, 2013. – 120 с.
4. Липова И.В., Жаворонкова Т.Г. Кружковая работа как средство воспитания толерантности дошкольников в поликультурном пространстве ДООУ // Начальная школа. - 2011. - № 6. – С. 12.
5. Поликультурное воспитание детей среднего и старшего дошкольного возраста. Под редакцией В.Н. Вершинина – Ульяновск: УИПКПРО, 2004. - С. 38.
6. Сахипова Р.А. Народные традиции заботливого отношения к людям. Набережные Челны., 1997. – 104 с.
7. Сулова Э.К. Общение с людьми разных национальностей - важнейшее средство интернационального воспитания дошкольников // Дошкольное воспитание. - 1990. - № 6. - С. 24.
8. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования: Приказы и письма Минобрнауки РФ. – М.: ТЦ Сфера, 2015. – 96 с.
9. Шаехова Р.К. Региональная программа дошкольного образования. – РИЦ, 2012. – 208 с.
10. Чумичева Р.М., Платохина Н.А. Воспитание социокультурной толерантности у детей // Справочник старшего воспитателя дошкольного учреждения. - 2012. - №11. - С. 45.

УДК 373

старший преподаватель Нуриева Алеся Радиевна

Елабужский институт (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет (г. Елабуга);

кандидат педагогических наук, доцент Газизова Фарида Самигуллиевна

Елабужский институт (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет (г. Елабуга);

студент магистратуры Согорина Валерия Павловна

Елабужский институт (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет (г. Елабуга)

ФОРМИРОВАНИЕ ПОЛИКУЛЬТУРНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ

Аннотация. В данной статье анализируется актуальность формирования поликультурных компетенций у педагогов ДОО. Характеризуется сущность понятия «поликультурная компетенция» в психолого-педагогической литературе, выделяются основные структурные компоненты поликультурных компетенций у педагогов ДОО. Далее проводится эмпирическое исследование уровня сформированности поликультурных компетенций у педагогов ДОО и описываются рекомендации по их созданию.

Ключевые слова: поликультурная компетенция, компетентность, воспитатели ДОО, профессиональные компетенции, многокультурное образование, эмпатия, компоненты.

Annotation. This article analyzes the relevance of the formation of multicultural competencies among teachers of preschool educational institutions. The article describes the concept of "multicultural competence" in the psychological and pedagogical literature, highlights the main structural components of multicultural competencies that teachers of preschool educational institutions have. Next, an empirical research is conducted to study the level of formation of multicultural competencies among teachers of preschool educational institutions. Then the recommendations for creating multicultural competencies for teachers of preschool educational organizations are described.

Keywords: multicultural competence, competence, preschool educators, professional competencies, multicultural education, empathy, components.

Введение. Мы живем в поликультурном и поликультурном сообществе. Но не надо забывать, что в области межнациональных отношений наблюдаются непонимания, конфликты.

Есть потребность развития общества в рамках поликультурности, доброжелательного отношения разнообразной культуре, традициям, обычаям разных национальностей. В современном российском пространстве проблема доброжелательности в межнациональных отношениях решается средствами поликультурного образования и воспитания.

Проблема поликультурного образования педагогов дошкольной образовательной организации является актуальным и способно повлиять на становление нравственных отношений с субъектами их профессиональной деятельности.

Понятие «поликультурность» означает образовательное пространство, в котором имеется языковое, культурное и духовное разнообразие.

В результате понятие поликультурной образованной личности предполагает понимание и принятие ею языка, культуры другого народа. Соответственно, поликультурность лежит в основе формирования толерантности: доброжелательного, дружелюбного отношения к другим народам, готовности прийти им на помощь, вступить с ними в диалог, быть терпимыми к различиям, что возможно только при изучении и знании их культуры.

Поликультурность – это важное условие устойчивого социального развития, обеспечивающие интеграцию каждого человека в мировое культурное и образовательное пространство [1].

Понятие «поликультурная компетентность» педагога ДОО включает в себя: опыт толерантных отношений и взаимоотношений в многокультурном обществе, проявляемых как диалог различных культур; эмоциональная устойчивость к культурным отличиям; готовность к ценностному отношению к другому; способность к эмпатии; отсутствие негативных культурных стереотипов.

Недостаточный уровень развития отдельных компонентов поликультурной компетентности педагогов дошкольной образовательной организации с одной стороны, и требования к профессиональной педагогической компетентности – с другой стороны, обусловили выбор темы данной статьи.

Поликультурная компетентность педагогов дошкольной образовательной организации трактуется в исследованиях по-разному. Одни исследователи (О.В. Хухлаева, Г.С. Денисова, М.Р. Радовель и М.М. Вольмер) рассматривают ее как способность людей разного пола и возраста мирно и без взаимной дискриминации существовать в одном обществе. Другие (Н.И. Гез, Г.С. Денисова, М.Р. Радовель, В.В. Сафонова, П.В. Сысоев, J. Barkman) определяют понятие поликультурной компетентности – как способность участвовать в чужой до этого культуре, третьи – как идентичность, объединяющую знания и образцы поведения, в основе которых лежат принципы многообразия мышления и осознания культурных процессов.

Изложение основного материала статьи. Поликультурная компетентность современного педагога дошкольной образовательной организации является условием успешной профилактики агрессивного поведения, дискриминации внутри детского сада на этнической и конфессиональной почве, а также условием формирования у дошкольников культуры мира и согласия.

Проблемы формирования навыков поликультурного взаимодействия в дошкольных заведениях за рубежом рассматриваются с 70-х годов прошлого столетия. В педагогических вузах, колледжах стали изучать дисциплина «Поликультурное образование дошкольников», «Поликультурное образование младших школьников» и т.д. Образовательные учреждения вводят в свои программы предметы по многокультурному просвещению учащихся. В учебных программах объединяется материал, который раскрывает вопросы культурного многообразия.

Зарубежные ученые, исследователи активно трудятся в данной сфере, изучают проблемы поликультурного обучения, формирования умений и навыков поликультурного взаимодействия у педагогов дошкольной образовательной организации.

На сегодня имеется большое количество исследований разного рода и практиков, занимающихся поликультурным обучением. Отечественные ученые, учителя –практики разрабатывают программы, проекты, посвящённые проблеме поликультурной компетентности педагога в поликультурной среде.

В Западной Европе под поликультурными компетентностями понимают ориентацию на сохранение самобытности культурных групп, способность к поликультурному взаимодействию и интеграции.

В основе поликультурной компетентности лежит культурная идентичность. Культурная идентичность – это осознание принятия индивидом культурных ценностей, языка, норм и правил поведения, свойственных его родной культуре и формирующих ценностное отношение человека к самому себе, к другим людям, к обществу и миру в целом.

Культурная идентичность основывается на разделении представителей всех культур на «своих» и «чужих» [5].

Поликультурная компетентность современного педагога дошкольной образовательной организации поможет успешно решить проблемы, связанные с межнациональными отношениями в коллективе, формированием у дошкольников установок гражданской солидарности, культуры мира и согласия.

Рассмотрим более подробно механизм формирования поликультурной компетентности педагогов ДОО.

Поликультурная ценностная ориентация обеспечивает создание ценностного образа родной и иноязычной культур.

Теоретическим обоснованием выделения этой стадии формирования поликультурной компетентности педагогов дошкольной образовательной организации служат исследования по проблеме ориентации личности в мире ценностей А.В. Кирьяковой, В.П. Бездухова.

Педагогический смысл термина «Ориентация», которым используют целый науки как астрономия, география, топография и др., происходит от многозначного его содержания в языке и имеет, по крайней мере, два аспекта, означающих «процесс» и «результат».

Ориентация как результат определяется свободным владением широким кругом знаний в определенной области и подразумевает одновременно то, что приобретенный человеком уровень – это своеобразный, необходимый фундамент для постоянного поиска, развития, совершенствования и углубления имеющихся представлений.

В этом значении ориентации присущи такие характеристики как широта, гибкость, эрудиция, тезаурус, проблемность.

1. Каким должно быть ценностное наполнение содержания образования?

2. Какие педагогические закономерности и механизмы присвоения личностью ценностей родной и иноязычной культур?

3. Каковы педагогические условия становления жизненных ориентиров педагогов ДОО?

Структурными компонентами поликультурной компетентности педагога ДОО выступают:

– когнитивный,

– мотивационно-ценностный,

– деятельностный (операционный).

Когнитивный компонент предполагает сформированность системы поликультурных знаний, выступающих ориентировочной основой деятельности личности в поликультурном обществе.

Мотивационно-ценностный компонент представляет собой сложившуюся систему мотивационно-ценностных образований: мотивов, ценностей, интересов, потребностей, поликультурных качеств, регулирующих повседневную жизнь и деятельность личности в поликультурном обществе.

Деятельностный компонент обеспечивает сформированность поликультурных умений и навыков, соблюдение социальных норм и правил поведения в поликультурном обществе, опыта позитивного взаимодействия с представителями разных культур.

Для выявления уровня поликультурной образованности и готовности педагога ДОО к организации межнационального общения дошкольников нами проведено анкетирование (на знание национальностей России, где они проживают, чем занимаются, их традиции, обычаи и т.п.).

Мы надеемся, что результаты помогут педагогу осознать свои пробелы в данной области с тем, чтобы их ликвидировать. Важно заострить внимание е педагогов дошкольной образовательной организации на определении основных понятий, категорий, общих вопросов поликультурной образованности: ее задачах, содержании, формах, методах, средствах и видах работы с учащимися.

По программе исследования нами были организованы встречи с педагогическими коллективами дошкольных образовательных организаций.

На обсуждение выносились следующие проблемы:

- выявить знания педагогов о народах, для которых Россия является этнической родиной (самоназвания, прозвища народов, места их проживания);

- определить сущность ряда понятий: этнос, этнопедагогика, этнотолерантность, культура межнационального общения, поликультурное образование и др.

Также во время встреч поднимался вопрос о проявлении в поведении и суждениях людей этноцентризм и этнические стереотипы с конкретными примерами из жизни.

Нами проведен анализ уровня развития поликультурной компетентности педагогов ДОО и задачи по его повышению.

В исследовательской деятельности была проведена диагностика уровня поликультурной компетентности педагогов дошкольной образовательной организации, которая включала в себя:

– определение уровня социокультурных знаний педагогов дошкольной образовательной организации;

– определение поликультурных установок педагогов дошкольной образовательной организации и их способности к взаимодействию.

Для определения социокультурных знаний педагогов дошкольной образовательной организации нами был использован тест, который состоял из 20 вопросов различной сложности. В тестировании приняли участие 300 педагогов.

При интерпретации результатов применялась следующая шкала оценки:

1-9 правильных ответов – низкий уровень социокультурных знаний;
 10-14 правильных ответов – средний уровень;
 15-17 правильных ответов – уровень выше среднего;
 18-20 правильных ответов – высокий уровень.
 Результаты диагностики приведены в диаграмме (Таблица 1).

Таблица 1

Результаты диагностики уровня социокультурных знаний педагогов дошкольной образовательной организации

| Уровень | Сформированность социокультурных знаний педагогов ДОО, чел. |
|---------------|-------------------------------------------------------------|
| Низкий | 157 |
| Средний | 79 |
| Выше среднего | 45 |
| Высокий | 19 |

Как представлено в таблице, из 300 педагогов ДОО, прошедших тестирование, более половины (157 чел.) показали низкий уровень социокультурных знаний. 26% (79 чел.) педагогов ДОО показали средний уровень социокультурных знаний, 15% – уровень выше среднего и лишь 6% педагогов ДОО показали высокий уровень знаний.

В целях определения поликультурных установок педагогов ДОО и их способности к взаимодействию были использованы следующие методики: тест Томаса и шкала СПА К. Роджерса и Р. Даймонда.

Тест описания поведения К. Томаса (адаптированный Н.В. Гришиной), который предназначен для изучения личностной предрасположенности к конфликтному поведению, выявления определенных стилей разрешения конфликтной ситуации.

Данная методика используется в качестве ориентировочной для изучения адаптационных и коммуникативных особенностей личности, стиля межличностного взаимодействия.

Для интерпретации результатов тестирования применялись следующие характеристики стилей поведения:

1. Соперничество: наименее эффективный, но наиболее часто используемый способ поведения в конфликтах, выражается в стремлении добиться удовлетворения своих интересов в ущерб другому.

2. Приспособление: означает, в противоположность соперничеству, принесение в жертву собственных интересов ради другого.

3. Компромисс: компромисс как соглашение между участниками конфликта, достигнутое путем взаимных уступок.

4. Уклонение (избегание): для которого характерно как отсутствие стремления к кооперации, так и отсутствие тенденции к достижению собственных целей.

5. Сотрудничество: когда участники ситуации приходят к альтернативе, полностью удовлетворяющей интересы обеих сторон.

Анализ результатов тестирования выявил следующие особенности.

У опрошенных педагогов ДОО доминировали разные стили поведения или сочетания стилей «соперничество + компромисс», «соперничество + приспособление», «компромисс + уклонение».

Данные о распределении участников тестирования по доминирующим стилям поведения приведены в таблице 2.

Таблица 2

Распределение участников тестирования по доминирующим стилям поведения

| Стиль поведения | Доминирующий стиль поведения педагогов ДОО |
|-----------------|--------------------------------------------|
| Соперничество | 32% |
| Приспособление | 28% |
| Компромисс | 13% |
| Уклонение | 14% |
| Сотрудничество | 13% |

Для определения уровня социально-психологической адаптированности педагогов ДОО нами использована шкала социально-психологической адаптированности К. Роджерса и Р. Даймонда (адаптированная Т.В. Снегиревой).

Шкала состоит из 101 сужения, из них 36 соответствуют критериям социально-психологической адаптированности и 37 – критериям дезадаптированности, 28 высказываний нейтральны.

Обследование по шкале СПА прошли 300 педагогов ДОО. Для настоящего исследования представляют интерес результаты обследования по шкале «принятие других – конфликт с другими».

Результаты обследования по данному фактору выявили низкий уровень адаптированности педагогов ДОО.

Распределение педагогов ДОО по уровню социально-психологической адаптированности по шкале «принятие других – конфликт с другими» приведены в таблице 3.

Распределение педагогов ДОО по уровню социально-психологической адаптированности (шкала «принятие других – конфликт с другими»)

| Уровень | Социально-психологической адаптированность (шкала «принятие других – конфликт с другими») |
|---------------|-------------------------------------------------------------------------------------------|
| Низкий | 118 |
| Средний | 125 |
| Выше среднего | 37 |
| Высокий | 19 |

Результаты входной диагностики выявили проблемные зоны в уровне развития поликультурной компетентности педагогов ДОО. Выявленные проблемы стали отправной точкой для планирования последующей работы.

Следуя общей логике исследования, исходя из определения сущности, структуры изучаемого феномена на основе теоретического анализа и концептуального синтеза исследуемой проблемы мы провели моделирование процесса формирования поликультурной компетентности педагогов ДОО.

Занимаясь данной проблемой, педагогические коллективы нам показали опыт их деятельности во взаимодействии с родителями. Взаимодействие дошкольной образовательной организации с родителями/ с семьей понимается как процесс межличностного общения. В результате формируется у родителей осознанное отношение к собственным взглядам и установкам в воспитании ребенка.

Взаимодействие семьи и дошкольной образовательной организации в процессе поликультурного воспитания должно строиться под девизом, например: «Мы друг другу нужны».

В заключении можно сказать, что процесс формирования поликультурной компетентности педагогов дошкольной образовательной организации - это закономерный процесс, который сам подготавливает условия для своего последующего развития и служит в некотором роде причиной самодвижения.

Выводы. Таким образом, поликультурные умения личности педагогов дошкольной образовательной организации в диалоге культур – это совокупность интеллектуально-коммуникативных действий, позволяющих субъекту активно включаться в социально-регулируемый и целенаправленный процесс профессионального и социального взаимодействия в диалог культур.

Литература:

1. Асташова Н.А., Бондырева С.К., Жук О.Л. Подготовка учителя к реализации идей поликультурного образования в диалоговом образовательном пространстве // Образование и наука. – 2019. – Т. 21. – №. 2.
2. Васильева К.В. Деятельность руководителя по формированию профессиональной компетентности педагогов доо в области поликультурного воспитания дошкольников // ББК 74.1 М.: ННГУ. – 2016. – С. 448.
3. Власкова О.В. Управление поликультурным образованием в ДОО через организацию информационной обеспеченности образовательного процесса // М.: Просвещение. – 2016. – С. 453.
4. Жигальская М.Н. Развитие поликультурной компетенции педагогов специального образования // Редакционная коллегия: Т.В. Бугайчук, О.А. Коряковцева, М.В. Новиков (научный редактор), И.Ю. Тарханова. – 2017. – С. 265.
5. Зайцева О.Ю., Михайлова И.В. Развитие поликультурной компетентности студентов в процессе обучения в вузе // Педагогический вестник. – 2018. – №. 1. – С. 40-44.
6. Смолянинова О.Г., Коршунова В.В., Дайнеко Я.М. Диагностика поликультурной компетентности педагогов // Образование и наука. – 2017. – Т. 19. – №. 4.

Педагогика

УДК376

старший преподаватель Нуриева Алеся Радиевна

Елабужский институт (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет (г. Елабуга);

кандидат психологических наук, доцент Галич Татьяна Николаевна

Елабужский институт (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет (г. Елабуга);

студент магистратуры Тузеева Елена Геннадьевна

Елабужский институт (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет (г. Елабуга)

РУКОВОДСТВО РАБОТОЙ ПЕДАГОГОВ ДОО ПО РЕЧЕВОМУ РАЗВИТИЮ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. В статье рассматриваются аспекты методического сопровождения педагогов дошкольной образовательной организации в деятельности, направленной на развитие речевого познания детей дошкольного возраста.

Ключевые слова: ФГОС ДО, речевое развитие, методическое сопровождение, педагог ДОО, проект, познание, интерес, развитие, образование.

Annotation. The article examines aspects of the methodological support of teachers of a preschool educational organization in activities aimed at the development of speech knowledge in preschool children.

Keywords: FSES DO, speech development, methodological support, PEO teacher, project, cognition, interest, development, education.

Введение. Дошкольные образовательные организации ведут свою деятельность в соответствии с требованиями ФГОС. Все больше нововведений водится в методическую работу, что благотворно сказывается на работе педагога и результате детей дошкольного возраста.

Переход на инновационную программу дает педагогам все больше возможностей раскрыть свой внутренний потенциал, хоть и говорят, что инновация должна вводиться постепенно, поэтапно.

Но есть такая категория педагогов, которым очень интересно ввести что-то новое в свою педагогическую деятельность здесь и сейчас.

Изложение основного материала статьи. Переход образования на новую ступень не может происходить без инноваций в сфере образования. Исходя из этого, решением на общем собрании педагогов МБДОУ «Детский сад «Сказка» поселка «Трудовой» Нижнекамского района Республики Татарстан, было вынесено решение о разработке проекта направленном на методическое руководство педагогов по развитию речи детей дошкольного возраста. Общим решением педагогов приняли цель на выявление проблемы для полноценного развития речи дошкольников, и решение общих задач.

Мы под речевым развитием понимаем, как мы должны пользоваться языком, понимать суть разговорной речи, а так же анализировать фонематические звуки.

Дошкольное образование идет одной из первых ступеней вхождения ребенка в круг обучения. Поэтому и считается, что именно в дошкольном возрасте мы просто обязаны предоставить ребенку все возможности для полноценного усвоения им разговорного языка. Именно полноценное владение речью позволит дошкольнику в будущем развить свой потенциал в обучении в полном объеме.

Так как мы всегда тесно сотрудничаем со школой, анализируя требования, которая она предъявляет к будущему первокласснику мы пришли к выводу, что надо создать целенаправленный проект, направленный на решение нарушений речи.

Проект называется «Связь речевого развития и полноценное развитие дошкольника в жизни». Он направлен на решение речевых нарушений в рамках дошкольной образовательной организации. В своем проекте мы задействовали практически весь дошкольный возраст от 3 до 7 лет.

Цель нашего проекта заключается в формировании речевого развития у детей дошкольного возраста.

Основная наша работа направлена как на дошкольников, так и на методическое сопровождение педагогов нашего МБДОУ «Сказка» поселка «Трудовой» Нижнекамского района Республики Татарстан.

Исходя из цели нашего проекта, запланированы были следующие задачи:

1. Нахождение возможностей для полноценной оптимизации нашего проекта.
2. Методический анализ литературы направленный на полноценное речевое развитие.
3. Проработка всех задействованных систем для комплексного взаимодействия дошкольника и педагога.
4. Мотивация педагогов в задействовании проекта.
5. И, конечно же, профессиональная готовность педагогов к проведению речевой работы с детьми.

Для решения вышепоставленных задач мы должны понимать, что нужно эффективное руководство работой по работе нашего проекта. Именно эффективная работа в конечном итоге предоставит высокие результаты.

Любая работа в образовательной организации подразумевает под собой системность действий педагогов. Деятельность педагогического коллектива построена на следующих принципах:

- связь с жизнью;
- научность;
- комплексность;
- систематичность;
- применение теории на практике;
- оперативность.

С учётом всего выше изложенного, была разработана структура образовательного проекта.

Результаты, которые мы ожидаем в процессе работы по данному проекту:

1. Усовершенствование рабочих программ педагогов по развитию речи дошкольников.
2. Усовершенствование содержания речевой работы в МБДОУ «Сказка» поселка Трудовой Нижнекамского района РТ.
3. Построение единого центра диагностических методик.
4. Целенаправленное сопровождения речевого развития детей в МБДОУ.
5. Повышение уровня профессиональной компетентности педагогов.
6. Улучшение речевого развития в МБДОУ.

Проанализировав методическую литературу, пришли к выводу, что проблема развития речи является комплексной.

Вся методическая работа педагогов дошкольной образовательной организации направлена на опережение, и отвечает за развитие и совершенствование всей работы с дошкольниками.

Важно отметить, что эта работа организована в соответствии с современными достижениями в педагогической и психологической науке. Самым важным является то что, методисты и руководство ДОО должны оказывать действенную и своевременную помощь педагогам.

Проблемы, связанные с повышением эффективности деятельности педагогов в развитии речи дошкольников являются одной из самых актуальных и сложных.

Чтобы усовершенствовать и добиться оптимального построения методической работы в дошкольном образовательном учреждении, необходимо хорошо понимать саму ее сущность.

Возьмем за исходную точку понятия сущности методической работы. С.Ф. Багаутдинова утверждает, что методическую работу следует считать аспектом управления, и рассматривать как деятельность, направленную на обеспечение качества образовательного процесса ДОО [4, с. 34].

Для полноценного мониторинга деятельности дошкольной организации, необходимо сформулировать критерии ее оценки.

Существует достаточно много критериев, которые нужно всегда учитывать:

- результаты развития детей, достижение оптимального уровня для каждого ребенка;
- рост мастерства воспитателей.

В итоге, в коллективе должно наблюдаться улучшение психологического микроклимата, рост творческой активности педагогов и их удовлетворенности результатами своего труда.

Именно руководителю дано понимание того, что истинная оценка эффективности методической работы дается по конечному результату, а не по числу разнообразно проведенных мероприятий.

Целостность системы управления речевым развитием дошкольников в детском саду предполагает создание условий для эффективности повышения мастерства педагогов.

В целях оптимизации направленной на работу проекта, с учетом специфики МБДОУ детский сад «Сказка» поселка «Трудовой» Нижнекамского района РТ разработана система управления образовательным проектом с распределением обязанностей заведующего, старшего воспитателя, педагогов.

Управление методической деятельностью педагогов осуществляется систематически.

Важно, что для проведения качественной работы по разделу «Программы воспитания и обучения в детском саду» под ред. М.А. Васильевой и других авторов «Развитие речи», необходим высокопрофессиональный, образовательный уровень педагогов, достаточная их готовность для проведения речевой работы с детьми.

В МБДОУ детский сад «Сказка» поселка «Трудовой» работают шесть педагогических работников. Из них имеют:

- высшее образование – 100% (6 человек);
- аттестовано – 100% (6 человек);
- из них 50% (3 человек) имеют высшую квалификационную категорию.

Проанализированы:

- мероприятия и занятия педагогов МБДОУ;
- организация предметно-развивающей среды по развитию речи;
- проведение речевой работы с детьми;
- проанализированы знания, умения, навыки педагогов по проблемам речи дошкольников.

Пришли к выводу, что:

- все педагоги знают программу и методику диагностирования развития речи детей, направления данной работы;

- учитывают индивидуальные особенности ребенка;
- осуществляют дифференцированный подход к детям с разным уровнем освоения родного языка;
- воспитывают положительные нравственные качества в работе с книгами, иллюстрациями и т.п.;
- используют различные формы взаимодействия с родителями по речевому развитию детей.

Проведены консультации по проблемам:

1. Планирование и ведение работы по речевому развитию в разных возрастных группах.
2. Работа по формированию правильных произносительных навыков у детей 3-4 лет.
3. Индивидуальная работа по развитию речи с детьми 4-5 лет.
4. Методы и приемы словарной работы с детьми в разных видах деятельности.
5. Развитие речи ребенка 4-го, 5-го года жизни.
6. Развитие речевой среды в группах детского сада «Сказка».
7. Обследование речи детей в детском саду «Сказка».
8. Задачи, методы и приемы формирования грамматического строя речи у детей в разных возрастных группах.
9. Использование дидактических игр по правильному формированию речи у дошкольников.

В рамках данного проекта проводились педагогические советы:

Анализ развития словаря детей на конец учебного года. Перспективы работы.

Создание теоретической и методической базы для проведения работы по формированию грамматического строя речи у дошкольников.

Анализ методической литературы по овладению детьми грамматическим строем речи, составление каталога дидактических игр.

Развитие лексико-грамматической стороны речи в разных возрастных группах.

Таблица 1

Педагогический совет «Связь речевого развития и полноценное развитие дошкольника в жизни»

| Цель педагогического совета | Методы, способствующие достижению цели | Результат |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>1. Проанализировать воспитательно-образовательную работу с детьми по речевому развитию.</p> <p>2. Проанализировать итоги исследования речевого развития дошкольников всех возрастных групп.</p> <p>3. Оценить предложенные и наметить дальнейшие пути совершенствования речевого развития дошкольников.</p> | <p>Проведение в МБДОУ «Сказка» организованных мероприятий.</p> <p>Организация и проведение мониторинга по развитию речи для педагогов МБДОУ «СКАЗКА» Диагностические карты обследования речевого развития дошкольников.</p> <p>Консультации педагогам.</p> <p>Педагогический час.</p> <p>Круглый стол по опыту работы педагога.</p> <p>Взаимодействие с родителями</p> | <p>Практический материал по развитию речи папки передвижки дидактических игр по возрастам.</p> <p>Рекомендации для родителей о возрастных особенностях детей 3-4-5 лет.</p> <p>Повышение квалификации педагогов.</p> <p>Диагностические данные речевого развития дошкольников.</p> <p>Письменные консультации по развитию лексико-грамматического строя речи на основе предложенной лексической темы для родителей.</p> |

Результаты исследования нескольких лет по проблеме «Связь речевого развития и полноценное развитие дошкольника в жизни» таковы:

2018-2019 учебный год – 35%;

2019-2020 учебный год – 55%.

Выводы. По завершению работы над проектом мы видим следующее:

Результаты работы с педагогами МБДОУ «СКАЗКА» поселка «Трудовой» Нижнекамского района РТ:

1. Оформлены папки передвижки наглядно-дидактических и методических пособий.

2. Систематизирован материал методических мероприятий.

3. Разработан и оформлен методический уголок по тематическому планированию и методической документации направления «Развитие речи».

С дошкольниками МБДОУ «СКАЗКА»:

1. Оформлены наглядные пособия по речевому развитию в старшем дошкольном возрасте.

2. Отмечается достаточный уровень развития речи детей во всех возрастных группах.

С родителями дошкольников:

1. Оформлены консультации по развитию речи и познавательному развитию детей разных возрастных групп.

2. Проведены родительские собрания в подготовительной к школе группе по вопросам речевой и общей подготовки детей к школе.

3. Составлены перспективные планы по педагогическому просвещению родителей в вопросах речевого развития по каждой возрастной группе.

Мы считаем одной из главных проблем, это нарушение речевого развития, которое могло помешать усвоению дошкольниками школьной программы.

В результате проводимой активной, систематической работы педагогического коллектива над реализацией проекта «Речевое развитие дошкольника», приоритетным направлением остается развитие речи детей, так как в современных условиях эта проблема наиболее актуальна, необходима для педагогов, детей и их родителей.

В заключение проведенной нами работы хочется сказать следующее, работа педагогов была организована и проведена в соответствии с ФГОС ДО. Она не выходила за рамки, которые бы смогли навредить дошкольникам, как в психической, так и физической форме.

Литература:

1. Александрова О.В. Развитие мышления и речи для малышей 4-6 лет. - М.: Эксмо, 2016. - 96 с.

2. Глебова И.Ю. Речевое развитие дошкольников средствами тестопластики // Педагогическое мастерство: материалы IV междунар. науч. конф. (г. Москва, февраль 2014 г.). - М.: Буки-Веди, 2014. - С. 52-54.

3. Зотева В.В. Речевое развитие дошкольников // Вопросы дошкольной педагогики. - 2015. - №2. - С. 60-62.

4. Карикова Ю.И. Особенности работы по речевому развитию дошкольников в условиях введения ФГОС ДО // В сборнике: Актуальные вопросы обучения русскому (родному) языку Межрегиональная конференция. Ответственный редактор: О.А. Скрыбина. Рязань, 2015. - С. 288-289.

5. Карпова С.И. Развитие речи и познавательных способностей дошкольников. 4-5 лет. 33 лексические темы. - СПб.: Речь, 2016. - С. 15.

6. Основные этапы нормального речевого развития ребенка // Основы логопедической работы с детьми: Учебное пособие для логопедов, воспитателей детских садов, учителей начальных классов, студентов педагогических училищ / Под общ. ред. д.п.н., проф. Г.В. Чиркиной. - 2-е изд., испр. - М.: АРКТИ, 2013. - 198 с.

7. Эльконин Д.Б. Детская психология: развитие от рождения до семи лет. - М.: Просвещение, 2010. - 120 с.

Педагогика

УДК 377

старший преподаватель Нуриева Алеся Радиевна

Елабужский институт (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет (г. Елабуга);

кандидат психологических наук, доцент Галич Татьяна Николаевна

Елабужский институт (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет (г. Елабуга);

студент магистратуры Смирнова Любовь Валерьевна

Елабужский институт (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет (г. Елабуга)

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ СЕМЬИ И ДОО В НАПРАВЛЕНИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. В статье рассматривается проблема взаимодействия родителей и дошкольного учреждения на сегодняшний день. Проблема стоит на таком уровне, что в связи с загруженностью родителей это проблематично. В данной работе мы рассматриваем результат нашего проведенного исследования.

Ключевые слова: методическое руководство, познавательное развитие, взаимодействие, родители, воспитанники, дошкольная образовательная организация, условия, субъекты.

Annotation. The article discusses the problem of interaction between parents and preschool institutions today. The problem is at such a level that, due to the workload of the parents, this is problematic. In this paper, we consider the result of our research.

Keywords: methodological guidance, cognitive development, interaction, parents, pupils, preschool educational organization, conditions, subjects.

Введение. Определив проблему исследовательской деятельности, мы провели анализ педагогической литературы, которая находилась в нашей ДОО. Просмотрели педагогическую литературу по данной проблеме на сайте электронной библиотеки.

Анализ опыта педагогической деятельности по организации совместной работы с семьей показал, что дошкольные образовательные учреждения большое внимание уделяют данному вопросу.

С порога садика можно увидеть множество стендов для родителей. Стенды направлены на информирование о жизни дошкольного образовательного учреждения: мероприятия городского масштаба и масштаба дошкольного образовательного учреждения; достижения дошкольного образовательного учреждения.

Анализ стендов в коридоре показал, что педагогическая деятельность дошкольного образовательного учреждения направлена на совместную работу с семьей. На стендах отображены занятия и мероприятий, в которых активными участниками являются дети и родители.

Наиболее распространенной формой работы с семьей являются праздничные мероприятия. Для родителей эта самая интересная и приятная форма работы.

Такая работа способствует приобщению родителей к жизни детей в рамках дошкольного образовательного учреждения. Также, дети получают возможность показать себя родителям в другом амплуа, показать чему они научились и что умеют.

Такая работа позволяет достичь сотрудничества не только семьи и дошкольного образовательного учреждения, но сотрудничества родителей и детей (подготовка к празднику предполагает процесс сотрудничества, а сам праздник позволяет наслаждаться результатами совместного труда).

Родительские собрания проходят не менее двух раз в год. В основном родительские собрания проходят по плану и с заявленной темой. Кроме этого воспитатели затрагивают актуальные вопросы и решают их вместе с родителями. Каждое родительское собрание проводится по запланированному плану.

Анализ протоколов родительских собраний показал, что собрания посещаются не полным составом. Решения, которые утверждаются на родительских собраниях лаконичны, результативны, понятны родителям и охватывают конкретную ситуацию.

Новой формой работы с семьей является организация квест игр, открытых дней. Открытые дни в дошкольном образовательном учреждении проходят один раз в год.

Такая форма позволяет родителям познать в реальной жизни все реалии дошкольного образовательного учреждения. Родители могут посетить занятия, понаблюдать за поведением своего ребенка, и особенностями его познавательного развития.

Изложение основного материала статьи. Исследование состояния взаимодействия дошкольного образовательного учреждения с семьей проводилось в три этапа.

Вначале были подобраны методики исследования. В качестве методики исследования было выбрано тестирование («Отношение родителей к взаимодействию с дошкольным учреждением» Т.Н. Дороновой).

В ходе исследования были диагностированы 50 родителей старших дошкольников. Также был проведен анализ деятельности педагогов данных групп.

В своей педагогической работе воспитатели уделяют большое внимание организации взаимодействия с семьей. Мы с уверенностью можем отметить то, что дети очень рады тому, что родители вовлечены в эту работу.

Процесс формирования полноценной личности детей будет результативным, если родители будут интересоваться детьми, участвовать в воспитании детей, поддерживать связь с дошкольным образовательным учреждением.

Мы стараемся активно вовлекать родителей в процесс воспитания детей. Иногда такая работа увенчивается успехом, иногда воспитатели сталкиваются с нежеланием родителей совместной деятельности. Вовлечение родителей в данный процесс является важным, от которого зависит результат воспитания и развития ребенка.

Анализ педагогического опыта воспитателей показал, что для воспитания детей, воспитатели используют разнообразные формы и методы: беседы, консультации, совместные занятия, тематические мероприятия, родительские собрания, наглядно-информационные материалы.

На основе чего и возникают трудности в выборе наиболее оптимальных форм и методов сотрудничества с семьей. Родители в основном направлены только на то, чтобы отвести ребенка в сад и забрать его, не говоря уже о совместном сотрудничестве.

По наблюдениям воспитателей можно сказать, что большинство родителей не проявляют интереса к работе дошкольного образовательного учреждения.

Членов семьи бывает очень сложно привлечь к совместной работе. Поэтому, на практике в основном, ограничиваются с проведением родительских собраний, праздничных мероприятий и внедрением печатных консультаций. В такой работе, семья является пассивным участником.

В опросе участвовали 50 родителей старших дошкольников. Некоторые отказывались участвовать в анкетировании, многих детей забирали не мама и папа, некоторые дети не ходили, две анкеты были испорчены (неправильно даны ответы, что мешало провести интерпретацию результатов). Максимальное количество ответов, которые могли дать родители 12.

Вопросы были закрытой формы, и требовали ответов «да» или «нет». Диагностика осуществлялась на основе следующих критериев:

- если родитель давал от 9 и больше положительных ответов, то это оценивалось как высокий уровень взаимодействия дошкольного учреждения с семьей;
- если родители давали от 7 до 9 положительных ответов, то это оценивалось как средний уровень;
- меньше 6 положительных ответов оценивался как низкий уровень взаимодействий дошкольного учреждения с семьей.

В работе участвовали родители двух параллельных групп старших дошкольников, которых мы разделили на 2 группы, контрольную и экспериментальную.

Анализируя анкетирование, мы видим следующее: 32%, в экспериментальной группе 40% родителей достаточно хорошие показатели уровня взаимодействия дошкольного образовательного учреждения и семьи. Родители стараются принимать участие в праздничных мероприятиях, но сомневаются в необходимости

индивидуальных и групповых консультаций для родителей; неплохо ориентируются в воспитании детей, но дома не уделяют должного внимания.

В контрольной группе 20%, в экспериментальной группе 16% родителей высоко оценивают уровень взаимодействия дошкольного образовательного учреждения и семьи, они самые активные участники различных мероприятий дошкольного образовательного учреждения, причем, не просто зрители; достаточно хорошо владеют информацией о воспитании, большое количество информации они получают от воспитателей группы, также активно развивают детей и дома.

В контрольной группе 48%, в экспериментальной группе 44% родителей показали пассивное участие в жизни дошкольного учреждения. Эти родители неохотно согласились поучаствовать в анкетировании, сославшись на нехватку времени.

В ходе беседы с родителями выяснилось, что многие из них с удовольствием участвовали бы в жизни дошкольного образовательного учреждения, но в виду занятости не могут посвятить много времени, порой совсем не могут.

Многие родители отметили, что электронная информация о дошкольном учреждении является очень удобным, что бы совсем не выпадать из жизни дошкольного учреждения.

Исходя из полученных результатов исследования, можно сказать, что активные родители в жизни садика – активные по обучению и развитию детей дома.

В основном, одни и те же родители посещают все мероприятия и занятия, уделяют внимание всем информационным стендам и материалам, консультируются с воспитателями.

На основе проведенного исследования, появилась необходимость улучшить результативность сотрудничества в организации системы взаимодействия дошкольной образовательной организации с семьей.

В работе были задействованы родители экспериментальной группы. После проведения работы с родителями, была проведена вторичная диагностика отношения родителей к дошкольному учреждению.

Теперь мы можем говорить о том что, родители экспериментальной группы стали более открытыми и доступными для совместной работы с дошкольным учреждением.

По данным, полученных в контрольной группе, можно отметить, что в группе родителей также доминируют низкие показатели.

В экспериментальной группе значительно сократились низкие показатели. На основе анализа результатов экспериментальной группы можно сказать, что взаимодействие дошкольной образовательной организации и семьи должно проводиться систематически.

Результаты контрольной группы свидетельствуют, что приводимая работа воспитателями не достаточна для организации успешного взаимодействия дошкольной образовательной организации и семьи.

Обобщая анализ исследований, по теме практической разработки системы взаимодействия дошкольного образовательного учреждения и семьи, можно сделать следующие выводы.

Проанализировав педагогическую деятельность воспитателей старших групп, было получено, что в дошкольном учреждении большое внимание уделяют взаимодействию с семьей.

Для исследования уровня взаимодействия дошкольного образовательного учреждения и семьи, было проведено анкетирование родителей.

Диагностика была направлена на выявление степени включенности родителей в жизнь ребенка в дошкольном учреждении. Большинство родителей заинтересованы в сотрудничестве с дошкольным учреждением, эти родители принимают активное участие в мероприятиях в рамках дошкольного учреждения.

Эмпирическое исследование было направлено на диагностику особенностей организации системы взаимодействия дошкольной образовательной организации с семьями воспитанников.

Сначала была проведена беседа с воспитателями старших групп, для анализа особенностей проведения работы с семьями воспитанников. На основе анализа исследований было получено, что воспитатели настроены на активное сотрудничество с семьями.

На сегодняшний день взаимодействие дошкольного образовательного учреждения и семьи является особенно актуальным. Современные родители не направлены на полноценное сотрудничество с воспитателями своих детей.

В свою очередь, гармоничное взаимодействие педагогов с семьей является условием успешного и полноценного развития и воспитания детей.

На основе реалий современного общества, отношения родителей к дошкольному учреждению, перед педагогами встает задача в выборе эффективных и результативных форм организации взаимодействия с семьей.

Анализ работы воспитателей показал, что в своей педагогической работе используют традиционные методы и формы организации взаимодействия с семьями. Хотя педагоги и находятся на пути внедрения инновационных форм работы, в этой работе они не до конца уверены, испытывают сомнения и трудности. Как считают сами педагоги, они направлены на взаимодействие, но в данном процессе сталкиваются с трудностями, пассивностью родителей.

Выводы. Основываясь на результаты беседы с воспитателями, анализа их педагогического опыта, было проведено экспериментальное исследование, которое было проведено в три этапа. На первом этапе была проведена первичная диагностика отношения родителей к организации взаимодействия с дошкольным учреждением.

Диагностика проводилась на основе тестирования родителей старших дошкольников по методике «Отношение родителей к взаимодействию с дошкольным учреждением» Т.Н. Дорониной.

В эксперименте были задействованы родители двух старших групп. Следует отметить, что организовать диагностику родителей было достаточно сложным и трудоемким. Лишь небольшое количество родителей открыто относились к исследованию. Они с удовольствием ответили на вопросы, дополнили их личным отношением к дошкольному учреждению.

Но, к сожалению, было много родителей, которые напротив, очень скептически отнеслись к тестированию. Они начали спрашивать для чего это, где эти результаты могут быть афишированы и т.д.

Бесспорно, инициатива взаимодействия дошкольной образовательной организации и семьи должно исходить от дошкольного учреждения.

Поэтому, организуя процесс взаимодействия необходимо учитывать ряд факторов, которые влияют на сам процесс.

Во-первых, необходимо учитывать индивидуальные особенности каждой семьи и на основе этого строить взаимодействие с семьей.

Во-вторых, необходимо выдвигать на обсуждение актуальные проблемы и вопросы, учитывая особенности данного возраста.

В-третьих, необходимо использовать все формы работы с родителями. Воспитатели должны творчески подходить к организации взаимодействия с родителями, быть терпеливыми и старательными, и готовыми принять любую ситуацию и исход.

Анализ проблем, с которыми сталкивается педагогический коллектив с семьей, показал, что все затруднения связаны с отсутствием доверия, взаимопонимания и сотрудничества между дошкольным образовательным учреждением и родителями, а также недостаточной их педагогической компетентностью.

Литература:

1. Антонова Т., Волкова Е., Мишина Н. Проблемы и поиск современных форм сотрудничества педагогов детского сада с семьей ребенка // Дошкольное воспитание 2015. №6. - С. 66-70.

2. Венгер А.Л. Восприятие и обучение (дошкольный возраст). Москва, 2017. – 325 с.

3. Евдокимова Е.С. Педагогическая поддержка семьи в воспитании дошкольника. Москва, ТЦ Сфера, 2018. - 96 с.

4. Зверева О.Л. Общение педагога с родителями в ДОУ: Методический аспект. Москва, Сфера, 2015. - 80 с.

5. Зверева О.Л. Современные формы взаимодействия ДОУ и семьи // Воспитатель ДОУ. 2019. №4. - С. 74-83.

6. Юдина Е.Г., Степанова Г.Б., Денисова Е.Н. Педагогическая диагностика в детском саду: Пособие для воспитателей дошкольных учреждений. Москва, 2012. - С. 98.

Педагогика

УДК 37.015.6

старший преподаватель Нуриева Алеся Радиевна

Елабужский институт (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет (г. Елабуга);

кандидат педагогических наук, доцент Миннуллина Розалия Фаизовна

Елабужский институт (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет (г. Елабуга);

студент магистратуры АскарOVA Олеса Олеговна

Елабужский институт (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет (г. Елабуга)

ФОРМИРОВАНИЕ БРЕНДА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Аннотация. В статье рассматриваются проблемы создания бренда образовательных организаций. Создан художественно - творческий проект. Авторы уверены, что он приведет к улучшению организации через фирменный стиль, это улучшит отношение в дальнейшем его клиентов, то есть родителей и детей. Анализируются стиль, имидж, логотип образовательных организаций.

Ключевые слова: бренд, стиль, логотип, экономика, конкурентоспособный, бейджик, родители, дополнительное образование.

Annotation. The article deals with the problems of creating a brand of educational organizations. An artistic and creative project has been created. The authors are confident that it will lead to an improvement in the organization through a corporate identity, this will improve the attitude of his clients, that is, parents and children, in the future. The style, image, logo of educational organizations are analyzed.

Keywords: brand, style, logo, economy, competitive, badge, parents, additional education.

Введение. В образовательных организациях уже много лет действуют законы рыночной экономики. Для создания положительного имиджа образовательной организации не зависимо от того частная она или государственная, директора вынуждены поддерживать конкурентоспособный бренд организации. И это должно происходить не разово, а регулярно. Так как образовательной организации или дополнительное образование детей нуждаются в положительном отношении родителей, для создания правильных отношений на рынке.

В таких случаях дети и родители отдают приоритет этой организации. В первую очередь имидж начинают создавать с визуальных сообщений, таких как шрифт, логотип, фирменный знак, слоган, ведение страниц в соцсетях, таких как вконтакте (vk.com), инстаграмм (Instagram) так же приветствуется создание страницы на «YouTube» видеохостинг и в Яндекс карты.

Изложение основного материала статьи. Дошкольное образование и дополнительное образование детей являются государственными, поэтому эту особенность необходимо принять во внимание при создании бренда.

Администрация организации должна ориентироваться на положительное отношение в глазах трех групп это дети и их родители, партнеры и спонсоры а так же органы госрегулирования. Детали стиля должны быть понятны и узнаваемы всей этой аудитории.

Главный элемент фирменного стиля является логотип. Логотип - уникальный рисунок, графически отображающий главное направление деятельности организации.

Актуальность в том, что фирменный стиль поможет образовательному учреждению быть ярким и узнаваемым, и данное образовательное учреждение будет конкурировать на ранке среди других детских организаций.

Работа над художественно - творческим проектом осуществлялась в три этапа:

- этап аналитической работы (анализ аналогов, эскизирование, поиск стилевого и концептуального

решения, проведение анкетирования жителей города);

- этап проектирования (разработка знака, логотипа, фирменного стиля);

- этап оформления материалов работы.

Практическая значимость данного проекта это улучшение организации через фирменный стиль, это улучшает отношение в дальнейшем его клиентов, то есть родителей и детей.

Анализируя ситуацию на данный момент, учреждение открытого типа, взаимодействует с множеством социальных институтов, социально-воспитательной системы, о которой все чаще говорят как о сфере услуг, используя слова "конкурентоспособность", "рынок", "образовательные услуги" и др. Позитивное отношение к образовательной организации в современном мире это очень важный обстоятельство по этому в администрации необходимо обратить на это внимание. Фирменный стиль образовательной организации отвечает за имидж, поэтому разработка стиля требует серьезного подхода и осторожности, так как, создавая дизайн необходимо его сделать запоминающимся, интересным и ярким, для дальнейшей узнаваемости организации. Очень важным для этого проекта стало создание красивого, запоминающего образа, что бы целевая аудитория организации обратила внимание на созданный имидж, и администрация могла его использовать с небольшими изменениями в дальнейшем. Чем проще элементы логотипа, тем легче их использовать в оформлении документов, бейджиков, оформлении баннеров, визиток, оформлении сайтов, групп в вконтакте (vk.com), инстаграмм (Instagram) и так же выше узнаваемость образовательной организации.

Для того чтоб целевая аудитория понимала что именно представляет организация и какие услуги предоставляет, фирменный стиль должен объяснять зрителям своими элементами. Символы для логотипа очень важны, ведь через них они становятся понятными окружающим, яркость привлекает внимание. Комплекс символов направлен на привлечение необходимой аудитории и воздействие на эмоции потребителей.

Как считают общепризнанные теоретики отечественной и зарубежной рекламы Ривс, Д. Огилви, О. Феофанов, имидж является грамотно выдуманным и умело созданным образом услуги, который неотразимо влияет на ожидания и процесс принятия решения о покупке или предпочтении в процессе выбора услуги [1]. Сочетание слов "имидж детского сада" или «Имидж образовательной организации» раньше не имели место в обыденном обиходе. В современном мире руководители образовательных организаций все больше времени уделяют созданию имиджа организации. От созданного имиджа организации зависит многое, ведь чем больше привлеченных обучающихся, тем больше финансирование организации. Также, имидж организации дает преимущество в конкурентоспособности учреждений, если они находятся в одном районе. Также, поставленные задачи муниципалитетом сложно выполнить, если не проработан имидж организации. Позитивный имидж дает преимущества в решении финансирования и дает доступ к другим ресурсам, таким как информационные и человеческие. Воспитатели и преподаватели предпочтут при равных требованиях и условиях ту организацию, в которой имидж организации располагает потребителей, ведь она дает ощущение стабильности, удовлетворенности работой и профессиональный рост. Устойчивый имидж дает преимущество управлению образовательной организации, так как доверие к управлению организации возрастает, и педагогический состав легко принимает новые обстоятельства и изучает и принимает в работу инновационные процессы.

Имидж можно назвать специально сконструированным, манипуляторным психическим образом, имеющим характер стереотипа. Имидж воздействует на сознание людей, но при этом его невозможно оценить, можно только проследить отношение людей к организации через общение с людьми, восприятию деятельности организации, выборе среди конкурентов. Если имидж создать сложным для восприятия людей, он будет неактуальным, и не будет привлекать внимание, а наоборот будет отталкивать людей.

Основными задачами имиджа становятся цели организации или особенности ее развития. Самое лучшее воздействие это эмоциональный отклик целевой аудитории, он целостен и непротиворечив, для окружающих соответствует обобщенным требованиям. Правильно воздействующий имидж должен содержать в себе фактор изменения, для того чтобы быть актуальным в любые времена. Подведем общие итоги, составляющие портрета имиджа организации, в представлении общественности формируется отношение личное или общественное к делам организации, а так же эмоциональное отношение к организации и ее коллективу. Самое главное функция имиджа это положительное отношение к организации из окружающих ее людей. Когда сформировано положительное отношение, доверие родителей обязательно будет к данной организации, поэтому родители, законные представители детей ее обязательно выберут.

Таким образом, воздействует цепочка отношения к образовательной организации. А еще имидж организации способствует престижу организации и уважительному отношению не только к самой организации, но и к администрации образовательной организации. Центр детского технического творчества работает с определенными группами людей. Внутренняя общественность дети, посещающие дополнительное образование, преподаватели, узкие специалисты, сотрудники, руководитель организации. Внешняя общественность организации представляет собой родители детей, посещающих объединения, учредители, спонсоры.

А также, в этот список входят женщины планирующие стать матерью, родители, имеющие грудных детей которые еще не используют услуги данной организации, органы управления образовательными организациями, конкурирующие образовательные организации, например другие организации предоставляемые подобные услуги, различные школы, культурно массовые организации, здравоохранительные органы или муниципальной власти, различные фонды.

Значит целью организации «Центр детского технического творчества» становится урегулирование взаимопонимания в общественных кругах, налаживание отношений с партнерами, реализация успешной организации для общественности.

В ходе работы над проектом были проанализированы несколько логотипов: ДЮЦ город Аша, МБОУ Шушенская СОШ № 8 - Дополнительное образование, МБОУ "Кривошеевская СОШ", Нацпроект образование «Успех каждого ребенка», ЦДОД МР «Усть – Алданский район».

Для разработки дизайна логотипа организации которая предоставляет услуги детям, необходимо помнить, что основным потребителем этой услуги являются законные представители - родители. Соответственно это молодые или средних лет женщины, среднего финансового класса. Предположительно эти женщины могут посещать фитнес центры, салоны красоты и имеют сформированное представление о хорошем оформлении пространства потребителя.

Энергичный насыщенный вид логотипа на «модном» разноцветном фоне, декорированном мини-эмблемами объединений, подчёркивают семантическую диаметрально противоположность стили - контрастность и изящество, лаконичность и пышность, так характерные для пост-гламура. Фирменные стили различных компаний дополнительного образования детей обращают на себя внимание своей яркостью, при этом символизируют гармонию, мир, любовь, уважение, спокойствие. Самое главное вызывают интерес зрителя к организации, показывают направленность работы организации с детьми.

Для создания логотипа организации использовали яркие, насыщенные цвета и по-детски оригинальную графику. Красный цвет при этом дает очень большое влияние на психику потребителя и привлекает внимание к логотипу. Помогает зрителю быть уверенным в данной организации, и дает ощущение безопасности в дальнейшем сотрудничестве с организацией. Жизненную энергию, радость и здоровье придает логотипу оранжевый цвет. Ассоциации с зеленым цветом у большинства общественности заключается в отношении с природой, сопровождается положительными чувствами, и является спокойным, не раздражающим. Оттенки зеленого цвета дают зрителю жизненную возможность, при этом создают иллюзию отношения человека к самому себе и не создают внутреннее напряжение. Таинственный, дает ощущение постоянства [2].

В процессе создания фирменного стиля очень важно обратить внимание на возрастные психологические особенности потребителя, так как цвет оказывает влияние на эмоции человека. И взрослые, и дети обращают на это внимание. У детей разных возрастов неустойчивая психика, поэтому они еще не могут регулировать свои чувства, и чувствительно реагируют на происходящее вокруг. Волевые усилия тоже плохо развиты, так как плохо развита волевая сфера. Этот объективный факт обязательно необходимо учитывать при влиянии логотипом на потребителя ведь это особенность возраста.

Регулятором эмоционального состояния ребенка является цветовое окружение. Правда эмоционально цветовосприятие ребенка значительно отличается от восприятия цвета взрослым. Ведь для взрослого человека есть определенные критерии воздействия, например оранжевый и красный цвет возбуждает, а синий и фиолетовый воздействуют успокаивающе. Но дети воспринимают немного иначе. Для детей существуют другие критерии цветового воздействия.

В некоторых изданиях и на сайтах встречаются советы, что для гиперактивных детей или чрезмерно возбудимых желательно окружать помещением в синие - голубых цветах. Но, при этом психологи, изучающие вопросы воздействия цветов на детей, утверждают, что большое количество голубого и фиолетового цвета вокруг ребенка могут угнетать и даже приводят к депрессии, так как дают сильное воздействие на нервную систему. Красный и оранжевый цвета, действующие на взрослого человека возбуждающе, на детей действуют успокаивающе и дают ощущение комфорта.

Б.А. Базыма ведущий специалист в области психологии цвета считает, что нервная система здорового ребенка «объективно нуждается в энергетическом воздействии длинноволновой части спектра (красный, оранжевый и желтый цвета); яркие, светлые оттенки оказывают на центральную нервную систему влияние, без которого она обойтись не может» [3].

Процесс создания фирменного стиля образовательного учреждения состоит из шести этапов:

1. Позиционирование фирменного стиля – это логистическая работа, которая позволяет узнать, какое место образовательная организация занимает на фоне других похожих на нее фирм, а также выявление потребностей покупателей и особенности восприятия организации, которые в дальнейшем будут использоваться для создания бренда.

2. Определение стратегии фирменного стиля – проработка путей образовательной организации, путем которых необходимо выстроить концепцию, используя ресурсы организации для создания актуального, конкурентоспособного фирменного стиля. Для определения стратегии необходимо ответить на следующие вопросы: Для кого создается фирменный стиль? Какое предложение ожидает аудитория от организации? Что может служить доказательством, того что предложенный стиль актуален? Какое отношение к стилю должно быть конечным?

3. Формирование идеи фирменного стиля, которую необходимо донести до сознания потребителя. Формирование идеи должны использовать уникальные особенности образовательного учреждения, а так же его услуг, и найти ответы на вопросы связанные с потребителями, где, кто, как и зачем их приобретают.

4. Анализ существующих фирменных стилей образовательных учреждений, которые уже присутствуют на рынке. Этот этап позволит избежать ошибок в разработке фирменного стиля, позволит изучить удачные фирменные стили и может привести на оригинальную идею, но при этом поможет избежать дублирования уже существующего.

5. Лингвистический анализ-сравнение названия образовательного учреждения, его аббревиатуры со словарями слов и имеющихся в языке морфем (значимых частей слов), чтобы избежать двусмысленных и неблагозвучных названий.

6. До того как фирменный стиль попадет на рынок, необходимо провести предварительный маркетинговый тест. Он позволит выбрать наилучший вариант из созданных. Это тестирование дает общее представление, насколько нравится тот или иной фирменный стиль, насколько он интересен и какие эмоции у зрителя вызывает [4].

Для создания фирменного стиля было проведено исследование учащихся, родителей, педагогов для выявления ожиданий основных клиентов школы-учащихся и их родителей. Анкетирование содержало следующие вопросы:

1. Область деятельности и специфика образовательной организации?
2. Перечислите основных конкурентов:
3. Опишите уникальные свойства товаров или услуг, которые организацию от конкурентов?
4. Желаемый стиль дизайна (например: спокойный, строгий, минималистичный)?
5. Пожелания по общей цветовой палитре?

В анкетировании приняли участие триста семьдесят четыре человека, на вопрос «область деятельности и специфика образовательной организации», сто процентов ответили техническое направление.

На вопрос «Перечислите основных конкурентов» участники анкетирования семьдесят пять процентов ответили «Центр детского творчества» и двадцать пять процентов «Юн армия». На вопрос «Опишите уникальные свойства товаров или услуг, которые организацию от конкурентов» тридцать пять процентов ответили «картинг», пятнадцать процентов ответили «дизайн», сорок процентов – робототехника, десять процентов ответили авиа моделирование.

На вопрос «Желаемый стиль дизайна (например: спокойный, строгий, минималистичный)» шестьдесят процентов ответили спокойный, двадцать процентов – строгий и двадцать процентов минималистичный.

На вопрос «Пожелания по общей цветовой палитре» двадцать процентов ответили красный, двадцать процентов – желтый, двадцать процентов – зеленый, двадцать процентов – синий, десять процентов голубой, десять процентов ответили розовый.

На основе полученных ответов я продолжила работу над созданием фирменного стиля. Следующим этапом является работа над набросками. На этом этапе я разработала символичные атрибуты, которые в дальнейшем собрала в эмблему, при этом использованы элементы ни все, некоторые убрала в процессе создания. После этого эскизы следует объединить между собой по принципу ассоциаций. Получившиеся наборы отличаются друг от друга различными параметрами, такие как яркость или серость.

Таким образом, процесс развития идей увеличивается. Положительные результаты проявляются в появлении новых идей, если процесс остановился, необходимо вернуться к предыдущим стадиям для новых проработок идей. Это необходимо для разработки символа, который и будет являться основой имиджа.

Профессионалы рекламной индустрии легко выберут самые актуальные и интересные, достойные дальнейшей доработки, выявляя причины несоответствия эскиза. Причины несоответствия могут быть разные. Например, если эскиз сильно похож на уже существующий, или использованы не подходящие цвета в оформлении. Эти варианты тоже проходят первичную обработку и прорабатываются. Насколько оригинальный логотип получился необходимо провести исследование среди схожих логотипов других организаций.

Эта разработка проекта не должна быть плагиатом другого проекта. Если берутся, какие-то элементы с другого логотипа необходимо создать логотип, намного превышающий по качеству, чем источник. Фирменный стиль должен воздействовать на зрителя мгновенно, иначе он не будет работать.

Завершение этой стадии проекта наступает только после отрисовки эскизов в графических редакторах, полной отработки их дизайнером в одной из удобных программ для создания логотипов, таких как фото Шоп.

Создание полной версии графического эскиза должно соответствовать коммерческой деятельности фирменного стиля. Конечный результат этой стадии это законченные электронные эскизы двух, трех набросков которые соответствуют по разным критериям, таким как оригинальность, привлекательность, сложность, но при этом разным по художественной ценности, стилистически отличающимися.

Заключительный этап разработки проекта, это представление проекта администрации организации. Проведение логического анализа и исследования на креативность. Данный этап является заключительным, поэтому проводится заключительная оценка уровня по всем многообразным критериям и функциям.

Выводы. Проведенный анализ изучения теории разработки бренда организации было выявлено, что бренд в широком смысле - это товарная марка. Понятие бренд можно разделить на три основные группы: маркетинговые, управленческие и финансовые.

Поэтому были проанализированы все эти группы маркетинга. Был создан бренд организации, учитывая все особенности создания бренда для организации дополнительного образования детей.

На рынке такой бренд организации повысит экономическую результативность, узнаваемость организации. Социальная составляющая бренда направлена на воспитательную и нравственную функции.

Образовательной организации в лице директора необходимо направить свое внимание на долгосрочную маркетинговую стратегию, которая создаст социально-этическую и инновационную организацию.

Проведенное исследование помогло выявить потенциал образовательной организации и направить организацию на социально-этический маркетинг.

Бренд имеет огромное значение и для потребителей, и для владельца организации, при этом ценности будут различными.

Ценность бренда зависит от идентичности, чем больше разработан и донесен бренд, тем больше будет ценность этого бренда.

Этапы разработки бренда помогут создать максимально эффективный имидж организации.

Определение ценности и стоимости бренда необходимо заложить в маркетинговую стратегию организации.

Для успешной работы организации на рынке, необходимо проработать политику брендинга. Основная задача маркетинга – это продвижение и формирование бренда организации.

Литература:

1. Пашкус Н.А., Пашкус В.Ю., Соловейкина М.П., Чебыкина Л.В. Маркетинг образовательных услуг: Учебное пособие / Под ред. Н.А. Пашкус. - СПб.: ООО «Книжный дом», 2007. - 112 с.
2. Ермолаев В.В., Мхитарян А.О. «Связь представлений студентов об организационной культуре вуза и его бренде». - Вестник Воронежского института МВД России, 2009. - №4, - С. 97-101.
3. Самохина А.К., Самохин М.Ю. Бренд школы: создание, поддержка и развитие. Справочник руководителя образовательного учреждения. 2008. - №10. - С. 23.
4. Лобышева. Т.М. Развитие имиджа образовательных услуг средствами брендинга. Экономика образования. 2008. - №3, 58а - 61 с.
5. Нефедова О.В. Марочная стратегия образовательного учреждения: дис. канд. экон. Наук. РЭА им. Г.В. Плеханова, 2006. – 126 с.

УДК 387

старший преподаватель Нуриева Алеся Радиевна

Елабужский институт (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет (г. Елабуга);

кандидат педагогических наук, доцент Миннуллина Розалия Фаизовна

Елабужский институт (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет (г. Елабуга);

студент магистратуры Чебашева Оксана Владимировна

Елабужский институт (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет (г. Елабуга)

ПРОБЛЕМЫ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ

Аннотация. В данной статье рассматривается проблемы поликультурного образования в дошкольном учреждении, а так же значимость данного направления в соответствии с ФГОС ДО.

Ключевые слова: поликультурное образование, культура народов, дошкольник, семья, педагог, взаимодействие, быт, культура, религия.

Annotation. This article examines the value of multicultural education in a preschool institution, as well as the importance of this direction in accordance with the Federal State Educational Standard of Education.

Keywords: multicultural education, culture of peoples, preschooler, family, teacher, interaction, everyday life, culture, religio.

Введение. В дошкольной образовательной организации, остро стоит вопрос воспитания доброжелательных взаимоотношений представителей разных народов в полиэтнической среде.

Проблема, вроде и не новая. Мы все понимаем, этот вопрос не может потерять своей актуальности, пока сосуществуют народы разных национальностей.

Мир меняется, люди меняются. Мы замечаем, что наблюдается ужесточение нашей среды.

Актуальность темы обусловлена тем, что происходит в стране, имеет место рост национального самосознания, но и заметно усиление проявлений национализма, шовинизма.

Чему мы должны учить детей, как формировать личность маленького ребенка? Конечно, они должны будут уметь жить в мире разных людей, разных мнений; должны быть способными иметь права и свободы, ни в коем случае не нарушая прав и свобод других людей.

Мы понимаем, что чем раньше начнем формирование самых ценностных качеств личности, тем устойчивее они и будут.

Образовательный процесс в дошкольной образовательной организации способствуют тому, что ребенок осознает свои корни. А это ему поможет определить свое место в мире. И в то же время, он будет уважать и другие культуры.

Теоретические основы раскрыты в идеях Н.К. Рериха, а также в трудах выдающихся философов и историков современности (Н.А. Данилевский, Э. Мейлер, А. Тойнби, Ю. Яковец).

В трудах отечественных ученых В.П. Борисенков, Б.Л. Вульфсон, Л.Н. Гончаров, З.А. Малькова, Н.Д. Никандров, К.И. Салимова, О.Д. Федотова и др., и зарубежных ученых Я. Пэй, В. Банки, М. Карти, Д. Бэнкс и др. анализируются аспекты поликультурного образования.

В дошкольном возрасте дети интенсивно входят в социальный мир. Происходит формирование у детей первые представления о себе и обществе, об окружающем мире, о людях, о природе.

В это период родители активно должны работать с ребенком, рассказать им о традициях, быте народов данного края. Например, в Поволжье живут много национальностей (русские, татары, марийцы, чуваша, удмурты и т.д.).

В детских образовательных организациях проводится много занятий по ознакомлению с культурой разных национальностей данного края, по формированию самосознания у детей.

К сожалению, многие родители считают, что в детском саду научат всему. В лучшем случае, в школе. Бывает и так, что педагог детского сада не имеет знаний, навыков, умений, чтобы организовать педагогическую деятельность по поликультурному образованию с детьми дошкольного возраста. Поэтому, очень остро стоит проблема компетентности педагога ДОО и сотрудничество, взаимодействие педагогического коллектива с родителями детей.

Поликультурное направление в ФГОС ДО является тем пространством, в котором дошкольник развивается, становится социально значимым. Именно поликультурное образование и есть одним из важных качеств системы образования современного мира. Данная проблема, проблема поликультурного образования занимает одно из главных мест в нашей России, Республике Татарстан, так как имеет разнонациональные культуры, разные этнические группы.

Изложение основного материала статьи. С введение ФГОС ДО в Республике Татарстан разительно изменились требования к формам обучения и воспитания, а так же большие требования к тому, что дошкольником просто необходимо привлекать и внедрять к культуре своего народа.

«Национальная доктрина образования в Российской Федерации» провозглашает в числе основных целей образования «национальную и религиозную терпимость, уважительное отношение к языкам, традициям и культуре других народов», «формирование культуры мира и межличностных отношений».

Исходя из этого, стоит острая необходимость разработок программы по поликультурному воспитанию детей дошкольного возраста, дополнительных проектов направленных на взаимодействие семьи, дошкольника и педагога в узком поликультурном направлении.

Проблема поликультурного воспитания дошкольников в современных условиях развития поликультурного общества приобретает особую актуальность. Приобщение ребенка к миру человеческих ценностей обеспечивает формирование толерантности, осознание ребенком своей принадлежности к мировым культурным ценностям.

Воспитание дошкольника в направлении поликультурного образования с учетом культуры местных народов региона, с приоритетом для дошкольника культуры его национальности.

Если следовать ключевому звену расширенных воспитательных взаимоотношений и педагогических процессов, которые всесторонне развивают кругозор дошкольника, возможно, представить модель развития личности в культурном направлении в такой последовательности как:

- 1) целенаправленное развитие окружающей культуры и ее изучение;
- 2) глубокое понимание своей культуры;
- 3) соотношение разных культур, разных народов;
- 4) понимание общения между разными народами с разной культурой;
- 5) объединение всех культур народов в единую.

В дошкольном учреждении в соответствии с ФГОС ДО программа по поликультурному воспитанию предусматривает реализацию следующих основных разделов:

- в возрасте 3-4 года: «Я и мой дом», «Хороший - плохой поступок», «Семья», «Дом», «Общие игры и игрушки»;

- в возрасте 4-6 лет: «Твои друзья», «Дружба», «Честность», «Добро и зло», «Родина», «Мой край родной, моя родная сторона»;

- в возрасте 6-7 лет: «Человек и природа», «Человек и общество», «Человек и история», «Человек и мир».

У дошкольников 3-4 и 4-6 лет к этому возрасту уже, возможно сформированы и понятия таких элементарных представлений как чувства человека. А вот в старшем дошкольном возрасте – возможность управлять своими чувствами и контролировать свои поступки, в подготовительной группе ДОУ – о том, что человек – часть живой природы.

На этапе дошкольного образования дошкольникам даются основные понятия о человеческом организме, та так же постепенно развивают понимание о половой принадлежности и принадлежности к национальной культуре народа.

Параллельно с предметами обихода, играми и сказками уже в старшем дошкольном возрасте мы включаем в программу направление в мифологию. Это дает более углубленное познание о культуре народов России, что также помогает дошкольнику понимать, где находится вымышленное, а где реальный мир. С помощью этого направления ребенок легче усваивает нравственные, экологические, эстетические правила поведения человека в окружающей среде. Данная деятельность тоже соответствует ФГОС ДО познанием через игру и сказку.

Также, дошкольники в образовательном учреждении начинают знакомиться с символикой России и Республики Татарстан (герб, флаг, гимн).

В соответствии с ФГОС ДО поликультурное образование можно применять не только в рамках дошкольного образования, но и также в дополнительном образовании дошкольного возраста. Это можно реализовать в работе кружков, где специалисты должны учитывать в воспитательном процессе поликультурного направления и условиях работы ДОО.

Педагогический коллектив предполагает, что поликультурное воспитание может быть более полноценно понято, если преподаватели смогут найти более эффективные пути сближения культур разных народов.

Работу по поликультурному воспитанию в детском саду №6 «Аленушка» г. Мензелинска ММР РТ проводят в трех направлениях.

1. Полноценное обогащение информацией о традициях, обычаях, ценностей разных культур, специфике их культуры и т.д.).

2. При работе на первом этапе, переходя на второй этап, мы должны от дошкольника получить обратную связь.

3. Закрепление полученных знаний, все, что получено дошкольником в процессе обучения обязательно закрепить в его собственном поведении. Работая в этом направлении по трем этапам, мы применяли такие средства как:

- 1) взаимодействие с общинами разных культур;
- 2) устное народное творчество;
- 3) художественная литература;
- 4) игра, народная игрушка и национальная кукла;
- 5) декоративно-прикладное искусство, живопись;
- 6) музыкальное сопровождение;
- 7) этнические мини-музеи;
- 8) блюда разных народов мира.

Исходя из всего выше сказанного, мы поставили для себя такие цели как:

- полное понятие и необходимость поликультурного образования не только педагогами и дошкольниками, но и родителями воспитанников;

- полноценное единство ДОУ и родителей;

- вовлечение родителей в работу, проводимую в ДОО в направлении поликультурного образования;

- всех членов семьи не только вовлекать, но и иметь обратную связь.

Когда родители воспитанников помогают в работе по поликультурному образованию, они оказывают огромную помощь в работе по этому направлению и в решении поставленных педагогическим коллективом целей, задач. Здесь проявляется и выдумка, и фантазия, и энтузиазм.

Работая со старшими дошкольниками по поликультурному направлению, были организовывали такие работы как:

- подготовка и выпуск газеты для дошкольников под названием «Семья в годах и числах», через которую дошкольники могли ознакомиться со всеми праздниками на протяжении года, но не только государственными, но и семейными и национальными;

- создан отдельный стенд с работами только по направлению поликультурного образования, где старшие дошкольники могли выставлять свои рисунки, относящиеся к таким темам как «Мой дом», «Моя улица», «Мой детский сад».

Очень позитивно и оригинально проводятся конкурсы, выставки, в процессе которых по своей сути происходит сплочение, как семьи, так и коллектива и педагогов и дошкольников, а также закрепляются знания о родном крае.

Для выставок по поликультурному направлению были оборудованы специальные уголки, где все оформлено в стиле сплочения семьи, национальностей, культур. Данные выставки могут посетить не только родители старших дошкольников, но и абсолютно все посетители нашего детского сада.

Дошкольникам и родителям давали задание на выходные дни по темам: «Герб моей семьи», «Вот и лето прошло», «Осенние фантазии», «Я и моя мама», «Золотые руки мамы», «Самый лучший папа на свете», «Зимние узоры», «Снежинки – холодинки», «Зимние забавы», по которым потом так же проводили выставки.

Выставки проводились в несколько этапов:

1. Проведение бесед, тематических занятий с детьми.
2. Объявление тематики выставки.
3. Совместная работа родителей и детей.
4. Сбор информации – интервью, консультации, статьи.
5. Оформление выставки.
6. Проведение групповых экскурсий с представлением работ детей.

Именно совместная работа дошкольника и родителя дает ребенку осознать всю важность социального статуса. Дошкольники очень горды своими работами, выполненными совместно с родителями.

Бесспорно, в первом ряду стоят нравственные ценности – гуманные качества: доброта, внимательность, бескорыстная помощь, справедливость, любовь к матери, дружелюбие, честность и правдивость, юмор. Родители активно участвуют в мероприятиях по проведению выставок. Чтобы еще больше заинтересовать их, выставки проводятся в виде конкурсов.

В каждой группе в соответствии с ФГОС ДО организован уголок народной культуры, где выставлены куклы разных национальностей, в костюмах своего народа, а так же герб, флаг Российской Федерации и флаг Республики Татарстан.

Еще прадеды говорили о том что: «Человек, не знающий своего прошлого, не знает ничего». Вот и педагогический коллектив в сотрудничестве с родителями, активно работают в этом направлении. Стараются, чтобы ребенок знал свои корни, знал прошлое своего народа, ценил свои традиции, обычаи, приумножал их; уважал другую культуру.

Педагогический коллектив дошкольной организации целью своей работы, в первую очередь ставит донести до дошкольников всю суть и ценность культуры своего родного края и всех близлежащих субъектов, а так же то, что они носители своей народной культуры и насколько это все важно для светлого будущего.

Выводы. Только в тесной взаимосвязи дошкольника, семьи и педагога будут полноценно развиваться нравственные качества дошкольников. Народное творчество, фольклор и традиции разных народов благотворно будут влиять на воспитание дошкольников.

Поликультурное воспитание – это та составляющая, посредством которой формируется положительное воспитание дошкольника к культуре своего народа, к культуре других народов.

Именно это направление в образовании помогает понять доступно с детской непосредственностью, что очень важно чтить традиции, быт, устав не только своего народа, но и других наций, средств материальной и духовной культуры.

Работать с дошкольниками нужно по четко выработанному плану, в котором все расписано учитывая возрастные особенности детей, а так же в соответствии с ФГОС ДО.

В Декларации прав ребенка прописано: «Ребенок должен ограждаться от практики, которая может поощрять расовую, религиозную или какую-либо другую форму дискриминации. Он должен воспитываться в духе взаимопонимания, терпимости, дружбы между народами и всеобщего братства, а также в полном сознании, что его энергия и способности должны посвящаться служению на пользу других людей».

Это, актуализируя Программу поликультурного воспитания, предполагает:

- насыщение предметно-пространственной среды дошкольного учреждения в соответствии с российскими традициями;

- наполнение воспитательных программ, направленных на работу с дошкольниками, фольклорным материалом (пословицы, колыбельные, колядки, хороводные песни и пляски, сказки, российские песни, игры);

- приобщение к российским духовным и культурным традициям (проведение утренников, праздничных мероприятий, посвященных традиционным российским праздникам и др., особо значимых событий в истории, культуре, знакомство с героями Отечества, святыми, почитаемыми на Руси, «Права ребенка и способы их реализации» - для родителей дошкольников и др.).

Литература:

1. Джурицкий А.Н. Поликультурное образование в многонациональном коллективе. - 2016. М. Юрайт. - 268 с.
2. Ильинская И.П., Памфилова В.В. К вопросу о поликультурном образовании в начальной школе / Начальная школа. - 2020. - № 6. - С. 57-58.
3. Супрунова Л.Л., Свиридченко Ю.С. Поликультурное образование: учебник для студ. учреждений высш. проф. образования. - М.: Издательский центр «Академия», - 2013. - 240 с.
4. Фархутдинова Р.А., Хабибуллина Д.А. Поликультурное образование как направление в современной школе // Евразийский союз ученых: ежемесячный научный журнал. - Москва, - 2015. - № 6 (15), ч. 3. - С. 144-147.
5. Хухлаев О.В., Хакимов Э.Р., Хухлаев О.Е. Поликультурное образование. - 2015. М. – 284 с.

УДК 372.874

кандидат педагогических наук, доцент, заведующий
кафедрой искусств Овсянникова Оксана Александровна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение
высшего образования «Тюменский государственный университет» (г. Тюмень);

студентка направления подготовки

«Педагогическое образование» Турыгина Юлия Сергеевна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение

высшего образования «Тюменский государственный университет» (г. Тюмень)

РАЗРАБОТКА ДИАГНОСТИЧЕСКОГО ИНСТРУМЕНТАРИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ УРОВНЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СРЕДСТВАМИ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА

Аннотация. В статье рассматривается проблема изучения и гармонизации эмоционального состояния детей младшего школьного возраста на уроках изобразительного искусства. Для повышения эффективности обучения, педагогическая деятельность должна включать в себя личностно-ориентированный подход, где к каждому обучающемуся будет организован индивидуальный путь развития, обучения. На основании анализа понятия «эмоциональное состояние», специфики и возможностей изобразительного искусства, раскрывается и формулируется понятие «эмоциональное состояние в изобразительном искусстве». Обосновываются возможности изобразительного искусства в изучении и гармонизации эмоционального состояния младших школьников. Разрабатывается диагностический инструментарий исследования уровня эмоционального состояния средствами изобразительного искусства. Определяются показатели, диагностические методы и задания для детей, выявляются уровни развития эмоционального состояния детей младшего школьного возраста на занятиях по изобразительному искусству.

Ключевые слова: младшие школьники, эмоциональная сфера, эмоциональное состояние, изобразительное искусство, диагностический инструментарий.

Annotation. The article deals with the problem of studying and harmonizing the emotional state of primary school children in art classes. To increase the effectiveness of training, pedagogical activity should include a person-oriented approach, where each student will be organized an individual path of development and training. Based on the analysis of the concept of "emotional state", the specifics and possibilities of fine art, the concept of "emotional state in fine art" is revealed and formulated. The article substantiates the possibilities of fine art in the study and harmonization of the emotional state of primary school children. Diagnostic tools for studying the level of emotional state by means of visual art are being developed. Indicators, diagnostic methods and tasks for children are determined, and the levels of development of the emotional state of children of primary school age in visual arts classes are revealed.

Keywords: primary school children, emotional sphere, emotional state, visual arts, diagnostic tools.

Введение. Проблема изучения и гармонизации эмоционального состояния младших школьников достаточно актуальна, ее исследованием занимались многие ученые (Г.М. Бреслава, А.И. Захаров, В.В. Лебединский, И.И. Мамайчук и др.).

В период младшего школьного возраста у детей формируются первичные установки на социальную успешность и уверенность в своих способностях, происходит процесс социализации [3], [8], [12], [14].

В данном возрастном периоде у ребенка преобладает повышенная чувствительность к событиям, происходящим в его жизни. Л.И. Божович, Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, С.Л. Рубинштейн, считают, что одним из важных образований данного возрастного периода является способность индивида воздействовать на своё эмоциональное состояние с целью изменения его характеристик в желаемом направлении. Младший школьник учится контролировать свое эмоциональное состояние. Учится понимать состояния других людей, снятию эмоционального напряжения, оцениванию своих возможностей, терпению и доброжелательности [2], [4], [7], [18]. Несмотря на новообразования, младшим школьникам сложно регулировать и выразить свое эмоциональное состояние. Например, Т.Б. Пискарева пишет о том, что младшим школьникам сложно выразить свои эмоции средствами вербальной коммуникации [17].

С помощью изобразительного искусства педагог может изучать и развивать эмоциональную сферу детей младшего школьного возраста. К. Юнг считает, что творчество является инструментом важнейшим фактором в достижении всеобщей гармонии и духовного баланса. Создавая произведение изобразительного искусства, автор показывает своё отношение к окружающему миру, через образы, которые трансформируются в его сознании. В творческой работе ребенка можно увидеть его особенное восприятие мира, отражение его индивидуальности. Изобразительное искусство является инструментом отражения личного и коллективного бессознательного, которые проявляются через художественные образы, возникающие в процессе творческой деятельности [19].

Содержание детских рисунков свидетельствуют о внутренней, личной позиции ребенка, его отношении к окружающей действительности.

Отечественные учёные (В.М. Бехтерев, Л.С. Выготский) подчёркивали возможности изобразительного искусства в изучении, оценке и развитии, гармонизации эмоциональной сферы детей, так как в искусстве, в том числе и в изобразительном, обязательно отражается эмоциональная составляющая. Дети, создавая рисунок, непроизвольно отмечают то, что у них вызывает отрицательное или положительное отношение. Л.С. Выготский называл рисование «графической речью» [1], [5].

В данной проблеме изучения и гармонизации эмоционального состояния младших школьников остаются аспекты, недостаточно раскрытые в работах ученых: не сформулировано понятие «эмоциональное состояние в изобразительном искусстве», не разработан диагностический инструментарий исследования данного понятия. В связи с этим тема исследования изучения и в дальнейшем гармонизации уровня эмоционального состояния детей младшего школьного возраста средствами изобразительного искусства, является актуальной.

Изложение основного материала статьи. Для разработки диагностического инструментария необходимо уточнить понятие «эмоциональное состояние». Такое состояние включает в себя психологию

эмоций и психологию состояний. Первым, кто ввел понятие «психологическое состояние», является Н.Д. Левитов. Он утверждал, что за определенный период времени, любая деятельность человека характеризуется определенным психическим состоянием, оно определяет целостную характеристику личности [6].

Одним из компонентов психики является эмоциональный компонент [13].

А.Л. Гройсман, Л.В. Куликов, Л. Рубинштейн считают, что эмоциональное состояние – психическая реакция, возникающая в ответ на восприятие жизненных ситуаций человеком, которая отражается в форме непосредственного переживания. Эмоции представляют собой своеобразное личностное отношение человека и к окружающей действительности, и к самому себе [16], [10], [18].

В процессе создания художественного образа ребенок проецирует свои внутренние переживания. Переживание является результатом эмоционального процесса в виде образа, значимого в сознании человека. Ребенок изображает то, что он чувствует [15].

С. Левин в исследованиях детского творчества отмечает, что дети вкладывают в процесс рисования свои эмоциональные переживания, чувства [11]. Как отмечают ученые и педагоги В.С. Кузин, Л.С. Рубинштейн, П.М. Якобсон, в процессе творческой деятельности ребенок испытывает переживания, которые возникают в том случае, если содержание деятельности отвечает его потребностям. Изобразительная деятельность помогает выражать свое отношение к увиденному, пережитому. Человек через творчество показывает своё видение реальности, в которой отражаются социально-психологические качества творца. Потребность в творчестве удовлетворяется в процессе самой этой деятельности и при получении результата [9], [18], [20].

Творческий процесс является выражением внутренних эмоциональных состояний, считает Е.Л. Яковлева [21].

Эмоциональное состояние в изобразительной деятельности отображается в виде непосредственного переживания. Художественный образ является отражением внутреннего, эмоционального мира личности. Переживание как эмоция, проявляется через восприятие и создание произведений изобразительного искусства как двух форм эстетической деятельности. При восприятии изобразительного искусства, зритель трансформирует на себя то, что дано в произведении художником. Это переживание отношения к миру и к самому себе. Художественный образ - нечто самостоятельное, воссозданное в сознании воспринимающего с учетом его собственных представлений и опыта [5].

Анализ изученной литературы, обозначенные понятия «психологическое и эмоциональное состояние», а также специфика изобразительной деятельности позволили выявить собственное определение понятия «эмоциональное состояние в изобразительном искусстве», которое мы трактуем как переживание отношения к миру и самому себе через восприятие и создание произведений искусства, зависящее от удовлетворения творческих потребностей.

На основе данного понятия выделены показатели исследования уровня эмоционального состояния младших школьников на занятиях по изобразительному искусству: переживание отношения к миру и самому себе (при восприятии искусства); удовлетворение творческих потребностей в процессе создания творческой работы и при получении результата. На каждый показатель было разработано диагностическое задание и определены методы (они отражены в таблице 1).

Таблица 1

Показатели и диагностические методы

| Показатели | |
|---------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| «Переживание отношения к миру и самому себе (при восприятии искусства)» | «Удовлетворение творческих потребностей в процессе создания творческой работы и при получении результата» |
| Диагностические методы | |
| Тестирование на основе восприятия произведений изобразительного искусства | Творческое задание. Эссе |

Данные показатели взяты за основу изучения уровня эмоционального состояния младших школьников средствами изобразительного искусства. Обратимся к описанию диагностических методов: тестирования, творческого задания, эссе и соответствующих им диагностических заданий.

На первый показатель «переживание отношения к миру и самому себе (при восприятии искусства)» было разработано диагностическое задание. Авторское задание разработано и адаптировано на основе методики «Эмотивные ассоциации» Л.Н. Рожина. В своей методике автор с помощью показа картин художников, и в дальнейшем анализа восприятия, выявляет степень понимания различных эмоциональных состояний у обучающихся. Обратимся к описанию диагностического задания.

На экране проектора показываются сюжетные и бессюжетные картины художников, в которых присутствует гармоничное, не гармоничное, нейтральное эмоциональное состояние. Гармоничное состояние присутствует в сюжетной картине художника Федора Павловича Решетникова «Прибыл на каникулы». В бессюжетной картине художника Франтишека Купка «Диски Ньютона, этюд для фуги в двух цветах». Не гармоничное состояние присутствует в сюжетной картине художника Васнецова Виктора Михайловича «Аленушка». В бессюжетной картине художника Фернана Леже «Русский балет». Нейтральное состояние присутствует в сюжетной картине художника Рембрандта ван Рейна «Юная Саския». В бессюжетной картине художника Франсиса Пикабиа «Баланс».

После просмотра сюжетных и бессюжетных картин художников, школьникам предлагается пройти тест. Тестирование направлено на восприятие эмоционального состояния, изображенного в сюжетных и бессюжетных произведениях изобразительного искусства, умение сопереживать, чувствовать эмоциональное состояние изображенного, заложенного художником в произведениях изобразительного искусства. В тесте ребятам предлагается ответить на вопросы: нравится ли им произведение изобразительного искусства; какие эмоции вызывает данное произведение изобразительного искусства. Ребятам также предлагается написать цвет и нарисовать линию, которые, по их мнению, соответствуют эмоциональному состоянию изображенного в произведении изобразительного искусства.

Для выявления второго показателя «удовлетворение творческих потребностей в процессе создания творческой работы и при получении результата» на основе метода серийных рисунков и рассказов Никольской И.М., разработано и адаптировано авторское диагностическое задание. Автор методики на занятиях по изобразительному искусству обозначает тему занятия и раскрывает его содержание. Ребятам предлагается изобразить в нескольких рисунках изложенную педагогом тему. На основе рисунка, художественных образов ребенок составляет рассказ, который представляет перед классом.

Обучающимся необходимо изобразить в своих рисунках с помощью художественных средств выразительности тему «Эмоциональное состояние моего города». Каждый ребенок самостоятельно выбирает материалы, которыми он будет рисовать. В начале занятия проводится беседа о том, что такое эмоция. Какие виды эмоции бывают и как художник с помощью художественных средств выразительности изображает свои эмоции на листе бумаги. После завершения творческой деятельности дети должны письменно ответить на вопросы с вариантом ответа:

- Понравилось ли тебе выполнять творческое задание? (да/нет).

- Нравится ли тебе результат творческой работы? (да/нет).

Далее младшие школьники пишут эссе о том, какой город они изобразили. Какие эмоции у них возникли по отношению к изображенному городу в процессе творческой деятельности и при получении результата.

По двум показателям уровень эмоционального состояния распределяется по трехбалльной системе: высокий уровень – 3 балла; средний уровень – 2 балла; низкий уровень – 1 балл.

По показателю «переживание отношения к миру и самому себе (при восприятии искусства)» определены следующие уровни:

Высокий (3 балла) - Ребенок наиболее точно определил эмоциональные состояния в сюжетных и бессюжетных произведениях изобразительного искусства.

Средний (2 балла) - Ребенок верно определил эмоциональное состояние в сюжетном произведении изобразительного искусства. Не определил или определил с неточностью эмоциональное состояние в бессюжетном произведении изобразительного искусства.

Низкий (1 балл) - Ребенок не смог определить эмоциональные состояния в сюжетном и бессюжетном произведении изобразительного искусства.

Показатель «удовлетворение творческих потребностей в процессе создания творческой работы и при получении результата».

Высокий (3 балла) - В рисунке города явно отобразено эмоциональное состояние города. Ребёнок доволен результатом творческой деятельности. Процесс выполнения творческого задания понравился.

Средний (2 балла) - В процессе творческой деятельности ребёнку было тяжело изображать эмоциональное состояние города. Он не полностью доволен итогом творческой деятельности. Процесс выполнения задания имел сложности, с которыми ребенок старался самостоятельно справиться.

Низкий (1 балл) - В процессе творческой деятельности ребёнку было тяжело изображать эмоциональное состояние города. Он не полностью доволен итогом творческой деятельности. Процесс выполнения задания имел сложности, с которыми ребенок старался самостоятельно справиться.

На основе полученной суммы баллов можно дифференцировать младших школьников по уровню эмоционального состояния средствами изобразительного искусства. Все баллы показателей суммируются по каждому ребенку.

От 5 до 6 баллов – эмоциональное состояние младшего школьника гармоничное.

От 3 до 4 баллов – эмоциональное состояние младшего школьника нейтральное.

От 1 до 2 баллов – эмоциональное состояние младшего школьника не гармоничное.

Гармонизирующим заданием по показателю «удовлетворение творческих потребностей в процессе создания творческой работы и при получении результата» является совместное для всех обучающихся творческое задание. Младшие школьники изображают три города, имеющие гармоничное, нейтральные и не гармоничное эмоциональные состояния. Город с гармоничным эмоциональным состоянием изображается с помощью теплых цветов, динамичного, нарастающего ритма. Город с нейтральным эмоциональным состоянием изображается при помощи статичного ритма, где совмещается пятно и штрих. Город с не гармоничным эмоциональным состоянием изображается с помощью холодных цветов, динамичного убывающего ритма. Каждый обучающийся вырезает ножницами изображенное эмоциональное состояние города, который ему ближе всего по своему эмоциональному состоянию. Ребята работают совместно, создают единую работу в технике коллаж «Город эмоции».

Итогом является положительные эмоции, которые младшие школьники получили от удовлетворения творческих потребностей в процессе и при получении результата от совместной и личной творческой работы.

Гармонизирующим заданием по показателю «переживание отношения к миру и самому себе (при восприятии искусства)» является изображение гармоничного, не гармоничного и нейтрального эмоционального состояния, которые прослеживаются в музыкальных композициях. Младшим школьникам предлагается послушать музыкальную композицию разных направлений: классическая музыка, рок-музыка, народная музыка. Выбрать на основе восприятия звука, цвет и художественный материал, которые, по их мнению, соответствуют гармоничному, не гармоничному, нейтральному эмоциональному состоянию музыки. На основе прослушивания музыки, с помощью художественных средств выразительности младшие школьники изображают гармоничное, не гармоничное и нейтральное эмоциональные состояния, заложенные автором в музыкальном произведении.

При выполнении данного задания, у младших школьников проявляется способность слышать и переживать музыкальное содержание. При восприятии музыкальных произведений и изображении эмоционального состояния музыки, младшие школьники изучают свои внутренние ощущения, возникающие переживания, которые проецируются на отношение к миру и к самому себе. Итогом является гармоничное эмоциональное состояние.

Выводы. Разработанный диагностический инструментальный исследования уровня эмоционального состояния детей младшего школьного возраста средствами изобразительного искусства позволит провести анализ эмоционального состояния младших школьников на занятиях по изобразительному искусству. Выявить динамику развития эмоциональной сферы.

Выявленные показатели, разработанные диагностические и гармонизирующие задания для младшего школьного возраста, имеют определенную практическую значимость для педагогов дополнительного и начального образования в сфере изобразительного искусства.

Литература:

1. Бехтерев В.М. Психология и педагогика. Избранные труды / В.М. Бехтерев. – М., Юрайт, 2018. – 383 с.
2. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л.И. Божович [и др.]. – М.: Питер, 2008. – 398 с.
3. Бреслав Г.М. Психология эмоций. М., Смысл, 2004. – 36 с.
4. Выготский Л.С. Психология развития ребенка. – М., Смысл, 2004. – 512 с.
5. Выготский Л.С. Психология искусства. – М., Искусство, 1986. – 573 с.
6. Гарбер Е.И. 17 уроков психологии. – М., Москва, 1995. – 81 с.
7. Давыдов В.В. Психическое развитие младших школьников. – М., Педагогика, 2002. – 210 с.
8. Захаров А.И. Как помочь нашим детям избавиться от страха. – СПб., Педагогика, 1995. – 188 с.
9. Кузин В.С. Изобразительное искусство и методика его преподавания в школе – М., Агар, 1998. – 334 с.
10. Куликов Л.В. Психические состояния. – СПб., Питер, 2001. – 512 с.
11. Левин С.Д. Ваш ребенок рисует. – М., Советский художник, 1979. – 271 с.
12. Лебединский В.В. Эмоциональные нарушения в детском возрасте и их коррекция / В.В. Лебединский [и др.]. – М.: МГУ, 1990. – 196 с.
13. Маклаков А.Г. Общая психология. – СПб., Питер, 2001. – 592 с.
14. Мамайчук И.И. Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии. – СПб., Речь, 2006. – 400 с.
15. Милоградова, Е.Г. Эмоционально-чувственный компонент в изобразительном творчестве младших школьников, творческое переживание на уроках изобразительного искусства / Е.Г. Милоградова. — Текст: непосредственный // Молодой ученый. — 2018. — № 11 (197). — С. 121-126.
16. Нагаев В.В. Основы клинической психологии. Учебное пособие для студентов вузов – М., ЮНИТИ-ДАНА, 2007. – 463 с.
17. Пискарева Т.Б. Развитие эмоций у учащихся с нарушением интеллекта // Тезисы научно-практической конференции. – СПб., Речь, 1998. – 200 с.
18. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб., Питер, 2002. – 720 с.
19. Механизмы творчества с точки зрения К.Г. Юнга [Электронный ресурс]. URL: https://studopedia.ru/8_62894_d-mehanizmi-tvorchestva-s-tochki-zreniya-kg-yunga.html (Дата обращения: 04.11.2020).
20. Якобсон П.М. Эмоциональная жизнь школьника. – М., Просвещение, 1966. – 113 с.
21. Яковлева Е.Л. Психологические основы развития творческого потенциала личности школьника // Развитие творческого потенциала личности школьника. М., Московский психолого-социальный институт, 1997. – 224 с.

Педагогика

УДК 371.8.062

преподаватель, аспирант Окунева Полина Эдуардовна

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

кандидат искусствоведения, доцент Карнаухова Вероника Александровна

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

ТВОРЧЕСКИЙ ПОДХОД И МЕТОДЫ КОМАНДНОГО СОТРУДНИЧЕСТВА В ПРОФОРИЕНТАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. Авторы статьи обращаются к актуальным проблемам организации профориентационной работы с будущими педагогами-музыкантами, а также к востребованным современной педагогикой методам – творческому подходу и методу командного сотрудничества. Комплекс этих методов рассматривается на примере организации музыкального квеста, который является формой проверки готовности будущих педагогов-музыкантов к профессиональной деятельности, сформированности у них необходимых умений, знаний и навыков, а также мотивации к дальнейшему обучению. Вместе с тем музыкальный квест позволяет сформировать способность будущих педагогов-музыкантов к работе в команде, приобщая их к традициям образовательного менеджмента.

Ключевые слова: профориентация, мотивация, педагогика, музыкальное образование, образовательный менеджмент, команда, творчество.

Annotation. The authors of the article address the current problems of organizing career guidance work with future teachers-musicians, as well as the methods in demand by modern pedagogy – creative approach and the method of team cooperation. These methods are considered by the example of a musical quest which is a form of readiness of future teachers-musicians to professional activity, formation of the necessary skills, knowledge, and skills and motivation for further learning. At the same time, the music quest allows you to form the ability of future teachers-musicians to work in a team, introducing them to the traditions of educational management.

Keywords: career guidance, motivation, pedagogy, music education, educational management, team, creativity.

Введение. Актуальность обращения к проблемам профориентационной деятельности и методам командной работы, являющимся компонентом образовательного менеджмента, обусловлена тем, что в социуме остро ощущается потребность в педагогах, способных к нестандартным решениям, необходимым для решения задач модернизации образования. Принципы, на которых построен современный

образовательный менеджмент, позволяют реализовать данное требование в полной мере. Поскольку представляют весьма перспективную для развития педагогики область культурно-образовательного диалога и междисциплинарных связей. Так, И.Ф. Фильченкова в статье «Образовательный менеджмент инновационной деятельности преподавателей как объект педагогических исследований» пишет: «Современный образовательный менеджмент рассматривается как междисциплинарная область знаний, в которой интегрированы продуктивные идеи, принципы, методы, подходы и механизмы, раскрывающие социальные, экономические, педагогические, юридические, психологические и акмеологические аспекты теории и практики управления инновационно развивающимся образованием» [7, с. 3].

Современное общество требует скорейшего решения проблем, связанных с профориентацией школьников. Современное обучение в старших классах общеобразовательной школы отличается особой плотностью, динамикой, насыщенностью и мобильностью, оно требует от педагогов четких и осознанных действий по формированию мотивации молодежи к дальнейшему обучению и совершенствованию в избранной профессиональной сфере. Чем раньше начинается подобная работа, тем скорее проявится ее результат. Важным обстоятельством является и то, что она должна проводиться совместно, в сотрудничестве школы и вуза. И, если речь идет о творческих направлениях в современной педагогике, таких как музыкальное образование, необходимо, чтобы она опиралась на элементы и методы будущей профессиональной деятельности – такие, как творческий, поисковый, игровой, эвристический и подобные им, а также на подход, который на сегодня наиболее востребован в педагогике – метод командного сотрудничества. Проясним суть этого метода, пришедшего из сферы бизнеса и корпоративной культуры. Командное сотрудничество и командный дух – это некий интегрирующий фактор, скрепляющий и организующий жизнь коллектива. Эти два связанных друг с другом понятия вбирают в себя идеи, ценности, традиции мотивы поступков, стремления и ожидания членов коллектива (команды). Все это в комплексе создает духовно-эмоциональный фон, морально-психологический климат, влияющий на работу команды, механизмы ее управления, динамику ее деятельности и эффективность ее результатов. Метод командного сотрудничества зиждется на этических принципах доверия, взаимной поддержки, профессионального и человеческого взаимодействия, духовного, морального и профессионального взаимообогащения и позитивного настроения. Это обеспечивает такие критерии работы команды, как достижение гибкости в работе, максимальное использование духовных и интеллектуальных ресурсов и достижение максимального вклада команды в социальное развитие. Метод командного сотрудничества давно и прочно вошел в практику педагогов разного уровня. На его эффективность указывали, в частности, такие исследователи, как Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева [2,3], Н.Г. Новгородова [5], Д.М. Шакирова [8] и др. Исследователь и А.А. Мирошниченко и Д.Р. Мерзлякова пишут: «Проблема создания педагогических условий формирования системы командообразования является одним из актуальных направлений в современном образовании. Особенно актуальна данная проблематика в современных социально-экономических условиях, требующих командной работы для создания новых технологий» [4, с. 1].

В контексте данной проблематики ключевыми являются и такие понятия, как «профессиональная ориентация», «профориентационная работа». В работе «Театральная деятельность как средство профессиональной ориентации подростков» Л.В. Загрекова, И.И. Троицкая отмечают, что «профессиональная ориентация – это сложная комплексная проблема» и пишут: «По своим методам и содержанию она психолого-педагогическая, по сфере действия – социальная, а результаты ее сказываются в экономической жизни... Она формируется на стыке педагогики, психологии, социологии, экономики, философии, медицины, права. В связи с этим ученые выделяют междисциплинарный аспект профориентации...» [1, с. 7]. Сказанное позволяет выявить общие точки соприкосновения между профориентационной деятельностью и методом командного сотрудничества, и - в целом - со сферой общеобразовательного менеджмента, также имеющего, как уже отмечалось, междисциплинарный характер. Задачи профориентационной работы с будущими педагогами-музыкантами заключаются в том, чтобы привлечь внимание к специфике будущей профессии, максимально и – в то же время – в увлекательной форме – информировать о том, какие требования будущая профессия предъявляет к личности и уровню знаний педагога-музыканта, возбудить интерес к будущей профессии, познакомить с формами и направлениями обучения, способствовать «формированию профессионального намерения и его реализации» [1, с. 7], познакомить с самим учебным заведением, его образовательными принципами и традициями, пространством и преподавателями, тем самым способствуя адаптации будущих студентов. Таким образом, задачи тоже представляют некий комплекс, и успешное их решение требует нестандартных подходов.

Все перечисленные обстоятельства и побудили авторов обратиться к данной теме, рассмотрев ее на примере конкретной работы с будущими педагогами-музыкантами в форме музыкального квеста.

Изложение основного материала статьи. Итак, в качестве одной из возможных форм профориентационной работы, касающейся подготовки будущих абитуриентов по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование/Профиль подготовки «Музыка» (уровень высшего образования бакалавриат) в педагогическом вузе может быть использован музыкальный квест, описание которого мы приводим ниже. Квест проводится в пространстве учебного корпуса. Его участники - будущие абитуриенты (например, обучающиеся педагогического колледжа) делятся на 2 команды. Сам квест состоит из нескольких этапов и имеет следующую композицию:

- 1 этап – музыкальная викторина;
- 2 этап – «путешествие по ключевым точкам будущего учебного корпуса»;
- 3 этап – интеллектуальная игра «Угадай композитора по портрету» (в антракте между этапами возможны загадки и музыкальные шарады);
- 4 этап – «Угадай композитора по вопросу о кулинарном блюде» (проводится в студенческом кафе);
- 5 этап – «Музыкальный “крокодил”».

Заключительный этап – оригинальное творческое задание: рисование песен. В финале – мини-концерт из выступлений-импровизаций на популярные мелодии известных композиторов.

На первом этапе необходимо определить, какая из команд первой наберет необходимое количество очков, чтобы начать путь по маршруту квеста. Маршрут, в свою очередь, построен так, что команды идут делать одни и те же задания, но в разной последовательности, таким образом, они не пересекаются при хождении по корпусу, но команда, идущая первой, имеет запас времени, позволяющий ей быстрее пройти весь маршрут и вернуться для прохождения заключительного этапа. Важно то, что маршрут построен по

ключевым точкам, которые используют повседневно студенты, уже обучающиеся на данной специальности: кабинет кафедры, деканат, кафе, кабинет для творческих занятий, закрепленный за кафедрой. Таким образом достигается одна из целей квеста – познакомить ребят с будущим образовательным пространством, зданием и людьми, работающими на факультете.

Первый этап включает в себя музыкальную викторину, состоящую из классических произведений в исполнении симфонического оркестра, таких, как: А.И. Хачатурян - Вальс из Оркестровой сюиты к драме М.Ю. Лермонтова «Маскарад»; Л. Делиб - Пиццикато из балета «Сильвия» (этот фрагмент вызвал наибольшую сложность в плане угадывания, хотя сама музыка оказалась известной); С.В. Рахманинов - Второй фортепианный концерт, интродукция и главная тема первой части; П.И. Чайковский – Па-де-де из балета «Щелкунчик»; В.А. Моцарт – «Турецкое рондо» («*Rondo alla turca*») из клавирной сонаты *A-dur*. Наибольшую сложность в цикле музыкальной викторине представляет, как уже было сказано, фрагмент из балета Лео Делиба. Все остальные сочинения угадываются либо частично, либо полностью (т.е. с названиями и именами композиторов).

Второй этап построен по принципу детской игры «12 записочек», где, после выполнения командой задания, в каждом отдельном кабинете команда получает загадку или подсказку, в какой кабинет идти дальше.

Третий этап «Угадай композитора по портрету» предполагает выполнение участниками следующего задания: команде на компьютере в виде презентации показываются малоизвестные портреты/фотографии композиторов, а также известных исполнителей, например, певцов разных эпох и лет. По ним участники должны определить имена этих исполнителей и назвать их. Как показывает практика проведения подобных квестов, как правило, учащиеся с крепким уровнем подготовки, успешно справляются с заданием.

Четвертый этап «Угадай композитора по вопросу о кулинарном блюде» проводится в стенах студенческого кафе. Задания на этом этапе рассчитаны на ассоциативное мышление, они могут быть достаточно разнообразными и даже шуточными, например, ребята должны отгадать композитора Б. Сметану: его фамилия звучит, как молочный продукт (таким же качеством отличается, например, вопрос про В.А. Моцарта и марципановые сладости). В случае удачных и правильных ответов, работники кафе дают участника команд записку с указанием, где искать следующее задание.

Пятый этап «Музыкальный “крокодил”» полифоничен по своей сути. Он предполагает создание организаторами микс-наложений мелодий, звучащих одновременно (например, в одном фрагменте могут сосуществовать в одновременном звучании современная поп-музыка, какой-либо из советских песенных шлягеров и саундтрек из известного кинофильма). Команда должна услышать и отгадать каждую из трех звучащих одновременно в наложении одна на другую музыкальных тем.

Заключительный этап представляет собой подведение итогов: команды прошли квест, выполнили все задания, собрались в начальной аудитории. Здесь уже подготовлены двусторонняя доска, на которой один представитель от команды будет «рисовать песню» по тексту, который будет ему предложен, т.е. создавать некий визуальный образ музыки, а команда должна отгадать название песни. После того, как песня отгадана, все вместе ее исполняют либо под заранее приготовленную минусовку, либо под аккомпанемент концертмейстера. В финале участники квеста получают небольшие символические призы (например, какие-то памятные сувениры с символикой вуза), а выигравшая команда – символическую медаль победителя.

Выводы. Подводя итоги, отметим, что в состязании команд ясно проявляется соревновательный момент, вызывающий в участниках азарт и мотивацию к профессиональной конкуренции, а также сплочению: здесь наилучшим образом сказывается ощущение команды и направленности всех ее усилий на победу, пусть это и происходит в игровой форме. Продуктивным моментом использования подобного вида профориентационной деятельности является также то, что он дает возможность в непринужденной обстановке оценить знания музыкальных дисциплин (в частности, знания, полученные в процессе изучения музыкальной литературы, знания теории музыки), а также навыки и умения творческой, исполнительской направленности (вокальные, хоровые), а главное – способность и стремление работать в команде. Весь профориентационный квест готовят и проводят педагоги с высшим музыкальным образованием, преподающие творческие дисциплины, такие как «Сольное пение», «Вокально-исполнительская подготовка», «Дирижерская подготовка», «Хоровое дирижирование», «Основной музыкальный инструмент», «Дополнительный музыкальный инструмент», и работающие со студентами направления подготовки 44.03.01 Педагогическое образование/Профиль подготовки «Музыка» (уровень высшего образования бакалавриат). Отметим также, что подобный квест предполагает применение новейших компьютерных технологий, что созвучно мышлению современной молодежи и демонстрирует инновационный подход к современным образовательным технологиям в вузе [6, с. 126].

Литература:

1. Загрекова Л.В., Троицкая И.И. Театральная деятельность как средство профессиональной ориентации подростков: Монография / Л.В. Загрекова, И.И. Троицкая. – Н. Новгород: Изд-во НГПУ, 2012. – 328 с.
2. Зинкевич-Евстигнеева Т.Д. Эффективная команда: шаги к созданию. Руководство для тех, кто хочет создать свою команду./ Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева — СПб.: Речь, 2008. – 128 с.
3. Зинкевич-Евстигнеева Т.Д., Фролов А.Д., Грабенко Т.М. Теория и практика командообразования. Современная практика создания команд / Под ред. Т.Д. Зинкевич-Евстигнеевой. СПб.: Речь, 2004. – 304 с.
4. Мирошниченко А.А., Мерзлякова Д.Р. Подготовка магистрантов к формированию команд обучающихся для проектной деятельности // Вестник Мининского университета. 2020. Т. 8. № 1. С. 1.
5. Новгородова Н.Г. Опыт внедрения технологии командной работы студентов в образовательный процесс общетехнической дисциплины // Научный журнал. Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2015. № 9 (часть 4). С. 592-593.
6. Сизова О.А., Окунева П.Э., Прохорова А.Н. Современные тенденции в профессиональной подготовке педагога-музыканта: потенциал информационных технологий // Школа будущего. 2019. № 2. С. 126-135.
7. Фильченкова И.Ф. Образовательный менеджмент инновационной деятельности преподавателей как объект педагогических исследований // Вестник Мининского университета. 2019. Том. 7, № 4. С. 3.

8. Шакирова Д.М. Командная форма организации обучения в ВУЗе как условие формирования умений критически мыслить у студентов / Шакирова Д.М., Плотникова Н.Ф. // Казанский педагогический журнал. - 2008. №2. С. 23-27.

Педагогика

УДК 376.36

магистрант 3 курса заочной формы обучения направление подготовки 44.04.03

Специальное (дефектологическое) образование профиль «Логопедия» Оларь Кристина Анатольевна
Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева (г. Саранск)

ПРЕОДОЛЕНИЕ ДИСГРАФИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Аннотация. Статья посвящена организационным основам деятельности учителя-логопеда по преодолению дисграфии у младших школьников с общим недоразвитием речи. В статье дается классификация дисграфии и описание специфических ошибок, возникающих у данной категории детей. Автором представлены результаты исследования письменных навыков младших школьников с речевыми нарушениями и ключевые направления логопедической работы по преодолению выявленных нарушений. Кроме того, приведены варианты практических упражнений и дидактических игр, способствующих коррекции дисграфии у младших школьников с общим недоразвитием речи.

Ключевые слова: дисграфия, общее недоразвитие речи, младший школьник с общим недоразвитием речи, дисграфические ошибки, письменная речь.

Annotation. The article is devoted to the organizational basis of the speech therapist teacher's activity to overcome dysgraphia in primary school children with General speech underdevelopment. The article gives the classification of dysgraphia and description of specific errors encountered in this category of children. The author presents the results of a study of the writing skills of primary school children with speech disorders and the key areas of speech therapy work to overcome the identified violations. In addition, there are options for practical exercises and didactic games that contribute to the correction of dysgraphia in younger students with General speech underdevelopment.

Keywords: dysgraphia, General speech underdevelopment, younger students with General speech underdevelopment, dysgraphic errors, written speech.

Введение. Модернизация системы школьного образования привела к увеличению в образовательных организациях обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, большая часть из которых имеет нарушения устной и (или) письменной речи.

Специфику письменной речи у школьников с речевыми нарушениями изучали многие авторы. К их числу относятся: Л.Н. Ефименкова, Г.А. Каше, А.Н. Корнев, Р.И. Лалаева, Р.Е. Левина Л.Ф. Спирина, А.В. Ястребова и др. Исследователи указывают, что нарушенное речевое развитие оказывает негативное влияние не только на формирование познавательных процессов, но и на становление письменной речи у детей младшего школьного возраста. Это отчасти связано со сниженной способностью обучающихся к знаковому преобразованию действительности, поэтому дети с нарушениями речи в процессе письма допускают специфические (дисграфические) ошибки, а также испытывают трудности при работе с орфограммами.

Формирование письменных навыков выступает одной из ключевых задач обучения грамоте на этапе начального общего образования. Поскольку от их сформированности зависит не только способность школьника к усвоению орфографических правил родного языка, но и дальнейшее усвоение образовательной программы и речевая грамотность в целом.

Таким образом, значимость письменной речи для успешного становления ребенка как школьника и как личности в целом объясняет актуальность знаний об особенностях проявления специфических нарушений письменной речи и поиска средств эффективной организации коррекционно-педагогической работы по преодолению дисграфии у детей нарушениями речи. В связи с актуальностью данной проблемы, целью нашего исследования является проектирование и апробация коррекционно-развивающей программы по преодолению дисграфии у младших школьников с речевыми нарушениями.

Изложение основного материала статьи. По мнению А.Р. Лурия, Л.С Цветковой, если устной речью ребенок способен овладеть спонтанно, то письменной его нужно целенаправленно учить. И для того, чтобы письменная речь стала для него средством коммуникации необходимо пройти определенный путь технической подготовки. Автор объясняет это тем, что «процесс письма с полным основанием относится психологией к наиболее сложным, осознанным формам речевой деятельности» [7, с. 32].

Успешному становлению письменных навыков способствует в первую очередь достаточный уровень развития устной речи. В качестве критериев готовности ребенка к письму можно определить следующее: отсутствие фонетико-фонематических нарушений; достаточный объем активного и пассивного словаря; умение строить речевое высказывание в соответствии с грамматическими нормами русского языка, сформированный навык словообразования и формообразования; достаточный уровень сформированности зрительно-пространственных функций [3, с. 40].

Данные показатели начинают развиваться еще в раннем детстве и совершенствуются весь дошкольный период. Чаще всего у дошкольников с нормальным речевым развитием они формируются самопроизвольно, под влиянием нормальной речевой среды. Однако, есть обширная категория детей, у которых проявляется так называемое недоразвитие речи.

Под общим недоразвитием речи Г.А. Волкова, Р.Е. Левина, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина, С.Н. Шахова понимают речевую патологию, которая характеризуется нарушением развития всех компонентов языковой системы: лексики, грамматики, фонематики и звукопроизношения. Данное речевое нарушение возникает у детей с первично сохранным интеллектом и слухом [6; 10].

Л.Н. Ефименкова пишет, что лексический запас школьников с общим недоразвитием речи ограничен рамками обиходной тематики, качественно неполноценный (неумеренное расширенное и суженное значение

слов; неверное толкование смысла слов; ошибки при употреблении слов, схожих акустически). Грамматический строй речи школьников с речевыми нарушениями также имеет свою специфику: аграмматичная речь; преобладание в речи простых предложений. Автором подчеркивается, что школьники с речевыми нарушениями испытывают значительные трудности при оформлении собственных мыслей как в устной, так и в письменной формах [2, с. 71].

Говоря о фонетико-фонематической стороне речи школьников с речевыми нарушениями, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина указывают на наличие у них нарушений звукопроизводительной стороны, причем дефектными чаще всего оказываются не только звуки позднего онтогенеза. По их мнению, в речи некоторых детей также присутствуют дефекты озвончения и смягчения, что отражается в ошибках при письме [10, с. 109].

Л.Г.Парамонова уточняет, что недостаточная сформированность звукопроизводительной стороны речи оказывает негативное влияние на формирование навыков звуко-слогового анализа, что в свою очередь влияет на готовность дошкольника к овладению грамотой. При отсутствии своевременной коррекционно-развивающей работы данное нарушение может спровоцировать возникновение дисграфии в младшем школьном возрасте [8, с. 36].

И.Н. Садовникова под дисграфией понимает стойкую неспособность овладеть навыками письма по правилам графики (т. е. руководствуясь фонетическим принципом письма) несмотря на достаточный уровень интеллектуального и речевого развития и отсутствие грубых нарушений зрения и слуха [9, с. 95].

По мнению Р.И. Лаласовой, под дисграфией следует частичное нарушение письменной речи, проявляющееся в специфических и повторяющихся ошибках. Автор указывает, что причиной возникновения дисграфии является несформированность высших психических функций, участвующих в процессе письма [5, с. 76].

В психолого-педагогической литературе по изучаемой нами проблеме приводятся различные классификации дисграфии. На наш взгляд наиболее полно описывает специфические проявления нарушений письменной речи у младших школьников классификация, предложенная Л.Н. Ефименковой. Автором выделяются следующие формы дисграфии:

1. Артикуляторно-акустическая форма, проявляющаяся в ошибках, связанных с особенностями звукопроизводительных умений младшего школьного: пишет так, как произносит.

2. Акустическая форма, появляющаяся в следствии недоразвития фонетического восприятия. При данной форме дисграфии младший школьник допускает ошибки при написании согласных, близких по акустико-артикуляторным признакам, а также при обозначении мягкости согласных гласными второго ряда и мягким знаком.

3. Дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза, проявляющаяся в следующих ошибках: пропуск и перестановка букв и слогов; сокращение слов или наоборот наращивание путем повторения букв или слогов; контоминация – добавление слогов из других слов; слияние предлога со словом; слияние слов.

4. Аграмматическая дисграфия, возникающая в следствии несформированности грамматического строя речи. При данной форме дисграфии школьник пишет аграмматично («зеленый яблоко», «девочка пришел», «четыре стульев» и т. д.).

5. Оптико-пространственная дисграфия, возникающая в следствии несформированности оптико-пространственного гнозиса. На данный вид дисграфии указывают такие ошибки как: недописывание элементов букв; зеркальное написание букв; добавление лишних элементов [2, с. 74].

Некоторые авторы, например, А.Н. Корнев, Р.И. Лалаева, А.В. Ястребова, характеризуя особенности письменной речи детей с общим недоразвитием речи, описывают возможные специфические ошибки без выделения конкретной формы дисграфии. Так авторами выделяются следующие категории дисграфических ошибок: ошибки на уровне звукобуквенной символизации, проявляющиеся в заменах согласных близких по акустико-артикуляторным признакам, а также букв, схожих по графическому написанию; ошибки графического моделирования фонематической структуры слова, на которые указывают стойкий пропуск (чаще всего гласных), перестановка и вставки букв; ошибки графического маркирования синтаксической структуры предложения, проявляющиеся в слиянии или разделении слов, а также ошибки при оформлении предложения (отсутствие границ, заглавной буквы) [4; 5; 11].

Для наиболее подробного изучения особенностей сформированности навыков письма у младших школьников с нарушениями речи, нами был проведен констатирующий эксперимент с обучающимися 1–2 классов.

В рамках исследования младшим школьникам было предложено несколько серий диагностических заданий, направленных:

- 1) на исследование состояния ручной моторики и зрительного гнозиса;
- 2) на исследование графо-моторных навыков;
- 3) на исследование навыков письма;
- 4) на выявление стойких специфических ошибок в письменной речи посредством слухового диктанта и списывания.

Результаты, полученные во время исследования, позволили условно разделить младших школьников с речевыми нарушениями на три группы.

В первую группу вошли дети, продемонстрировавшие достаточный уровень сформированности исследуемых параметров – 16,6% испытуемых. Для них были характерны высокий уровень развития мелкой моторики, зрительного гнозиса и графо-моторных навыков, но тем не менее в письменной речи присутствовало небольшое количество специфических ошибок: пропуски, вставки, перестановки букв и слогов.

Во вторую группу были определены 25% испытуемых, продемонстрировавших средний уровень сформированности исследуемых параметров. Во время исследования было выявлено, что у данной категории детей недостаточно развиты мелкая моторика и графо-моторные навыки, что проявлялось в неточности выполнения движений и в несформированности базовых каллиграфических умений: прописывание всех элементов букв, правильное соединение. В письменных работах младшие школьники допускали следующие специфические ошибки: смешение графически сходных букв, нарушение обозначения границ слов и предложений, смешивание на письме букв, соответствующих фонетически близким звукам (в основном по звонкости – глухости и твердости – мягкости).

В третью группу было отнесено 58,4% младших школьников, у которых выявлен низкий уровень сформированности исследуемых параметров. Дети данной группы имеют низкий уровень развития мелкой моторики и как следствие – плохо разборчивый почерк; при письме не соблюдают требования к правильности написания букв и их соединения. Во время выполнения письменных работ, допустили следующие специфические ошибки: отсутствие границ предложений, слияние предлогов со словом и слияние слов; ошибки при переносе слов; ошибки при написании парных звонких и глухих согласных; ошибки обозначения мягкости согласных; пропуск букв и слогов; зеркальное написание букв и замена графически схожих букв; аграмматизмы.

Полученные результаты доказали присутствие дисграфических ошибок в письменных работах младших школьников с нарушениями речи, а также позволили определить группу риска среди обучающихся первых классов. Поэтому дальнейшим этапом нашего исследования выступили разработка и апробация программно-методического обеспечения коррекционно-развивающей работы по профилактике и преодолению дисграфии у младших школьников с общим недоразвитием речи.

Поскольку данные констатирующего эксперимента показали неоднородность дисграфических ошибок у исследуемой категории детей, нами была составлена программа логопедического сопровождения младших школьников, объединяющая методологические подходы, предложенные Л.Н. Ефименковой, Г.М. Зегебарт, Р.И. Лалаевой, Е.В. Мазановой, Л.Г. Парамоновой, И.В. Прищеповой, И.Н. Садовниковой, А.В. Ястребовой.

Коррекционно-развивающее обучение младших школьников было организовано с учетом следующих принципов:

– принцип систематичности и последовательности подачи учебного материала («от простого к сложному»);

– принцип наглядности, который соблюдался посредством применения на логопедических занятиях мнемотаблиц, схем, специально разработанных значков;

– принцип доступности и посильности: реализовался в разделении изучаемого материала на этапы и в преподнесении его школьникам последовательными блоками и частями, в соответствии возрастным особенностям и уровню речевого развития;

– принцип учета симптоматики и степени выраженности нарушений письменной речи, предполагающий индивидуально-дифференцированный подход к отбору дидактического материала.

В качестве основных направлений работы по преодолению дисграфии у младших школьников с общим недоразвитием речи мы выделили следующие: 1) развитие гностико-практических функций: развитие произвольного внимания, речеслуховой памяти, развитие динамического праксиса; 2) развитие способности к звуковому анализу и синтезу; 3) коррекция нарушений звукопроизводительной стороны речи; 4) коррекция нарушений грамматического строя речи; 5) обогащение лексической стороны речи обучающихся; 6) развитие способности осуществлять языковой анализ и синтез на уровнях слова, словосочетания, предложения и текста; 7) развитие мелкой моторики.

Приведем примеры заданий по каждому из направлений.

В блок развития гностико-практических функций входили следующие задания:

1. Шифровщик. Цель: развитие техники чтения и произвольного внимания. Инструкция: «Сложите слова из букв, которые написаны одинаковым шрифтом».

2. Для развития речеслуховой памяти применялись следующие задания: из названных слов (аист, рысь, бабочка, медведь, дерево, еж, индюк) выпишите только те, что обозначают названия животных/птиц и т.д.; упражнение «Самый внимательный». Инструкция «Послушайте внимательно отрывок из сказки/стихотворения, запомните все названия животных/предметов мебели и т.п.» и т.д.;

3. Для развития динамического праксиса в структуру занятия нами были включены: физические минутки с музыкальным сопровождением и словесной инструкцией; упражнения на развитие межполушарного взаимодействия.

Исследование показало, что у школьников, имеющих речевые нарушения недостаточно развит навык фонематического анализа и синтеза. Поскольку для успешного овладения письменной речью необходимо не только уметь выделять заданный звук из всего слова, но и совершать более сложные фонематические операции: уметь составлять звуковую схему слова и определять последовательность звуков в слове, а также находить место заданного звука по отношению к другим, на каждом нашем занятии присутствовали задания, направленные на развитие звукового анализа и синтеза. Например, упражнение на определение заданного звука в слове; упражнение «Строитель». Инструкция «Из названных звуков построй слова». Например: [т] [р] [у] [б] [а] и т. п. задания на фонетический разбор слова и т.д.

Для развития языкового анализа и синтеза применялись следующие упражнения: упражнение «Шифратор», в рамках которого школьникам предлагалось расшифровать слово, используя первый/последний звук изображенного предмета; упражнение «Загадочное письмо». Инструкция «Запишите названия изображенных предметов, используя только гласные/согласные буквы». Пример: кукушка – _у_у_ _а, бегемот – б_г_м_т. д.; упражнение «Путаница». Инструкция «Буквы перепутали свои места. Расставьте их так, чтобы получились слова». Например: О Н Р О В А – ворона и т.д.

Для развития языкового анализа и синтеза структуры предложений использовались такие задания как: нарисуйте (составьте) схему предложения; найдите в тексте предложение, состоящее из заданного количества слов; вставьте в предложения подходящее по смыслу слова.

Для успешного овладения навыками анализа и синтеза структуры текста школьникам были предложены следующие задания: определите где текст, а где набор предложений, аргументируйте свой ответ; восстановите пропущенные знаки препинания; выделите предложения из сплошного текста; расставьте предложения так, чтобы получился связный текст.

Четвертый блок заданий был направлен на коррекцию нарушений грамматического строя речи. С этой целью школьникам были предложены следующие задания и упражнения: вставьте в предложения подходящие по смыслу предлоги; составьте предложения по заданным схемам; задания на словообразование различными способами: приставочным, суффиксальным, сложением двух основ; упражнение «Сладкоежка». Инструкция «Посмотри, из чего приготовили варенье? Запиши ответы по образцу «вишневое варенье – из вишни».

Обогащению лексической стороны речи школьников способствовали такие задания как: работа над значением пословиц и поговорок, устойчивых выражений; упражнение «Опиши предмет». Школьник

называл признаки загаданного предмета, остальные дети должны были догадаться, о чем идет речь; задания, направленные на нахождение антонимов, синонимов и омонимов и т.п.

Календарно-тематическое планирование разработанной программы по преодолению дисграфии у младших школьников состояло из 60 групповых занятий, рассчитанных на 30 учебных недель с частотой проведения – 2 раза в неделю.

Логопедические занятия с младшими школьниками по преодолению дисграфии имели следующую структуру:

1. Организационный момент, проводимый с целью организации детей и подготовки их на предстоящую деятельность.

2. Основная часть занятия: устные и письменные упражнения, способствующие профилактике и коррекции дисграфии у младших школьников.

3. Итог занятия: рефлексия школьников, выявление приобретенных во время занятия умений, обсуждение возникших трудностей.

Выводы. Предрасположенность к возникновению дисграфии можно определить еще на этапе формирования письменных навыков. В так называемую группу риска входят младшие школьники с речевыми нарушениями, поскольку у данной категории детей недостаточно сформированы базовые для письма умения и навыки.

Отсутствие своевременной коррекционно-развивающей работы приводит к дальнейшему закреплению специфических ошибок на письме, мешающих школьникам овладеть письмом и чтением, а также программой начального обучения в целом. Поэтому первоочередной задачей учителя-логопеда образовательной организации выступает преодоление дисграфии. Реализовать данную задачу возможно только посредством систематического обучения, включающего специально подобранные регулярные упражнения.

Литература:

1. Ахутина Т.В. Профилактика и преодоление трудностей в обучении на раннем этапе: методическое пособие. Москва: Издательство «В. Секачев», 2017. 110 с.

2. Ефименкова Л.Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов. Москва: Национальный книжный центр, 2015. 320 с.

3. Ишимова О.А. Логопедическое сопровождение учащихся начальных классов. Письмо: пособие для учителя. ФГОС. Москва: Просвещение, 2018. 126 с.

4. Корнев А.Н. Нарушения чтения и письма у детей: учебно-методическое пособие. Санкт-Петербург: МиМ, 2016. 286 с.

5. Лалаева Р.И. Диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников. Санкт-Петербург: СОЮЗ, 2011. 224 с.

6. Логопедия / ред. Л.С. Волкова, С.Н. Шахова. Москва: Владос, 2015. 680 с.

7. Лурья А.Р., Цветкова Л.С. Нейропсихология и проблемы обучения в общеобразовательной школе. Москва: МПСИ, 2018. 84 с.

8. Парамонова Л.Г. Дисграфия: диагностика, профилактика, коррекция. Санкт-Петербург: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2016. 128 с.

9. Садовникова И.Н. Коррекционное обучение школьников с нарушениями чтения и письма: пособие. Москва: АРКТИ, 2010. 400 с.

10. Филичева Т.Б., Чиркина Г.В. Нарушения речи у детей. Москва: Профессиональное образование, 2015. 232 с.

11. Ястребова А.В. Коррекция нарушений речи у учащихся общеобразовательной школы. Москва: Просвещение, 1984. 158 с.

Педагогика

УДК 377

кандидат педагогических наук, доцент Петрова Нина Сергеевна

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

кандидат педагогических наук, доцент Деспамес Лидия Петровна

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

кандидат педагогических наук, доцент Артемьева Юлия Юрьевна

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

МЕТОДИКА РАЗВИТИЯ ФАНТАЗИИ И ВООБРАЖЕНИЯ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ЖИВОПИСИ

Аннотация. Статья посвящена проблеме развития творческого воображения и фантазии на уроках изобразительной деятельности, а именно – живописи. Основными методами исследования являются анализ научно-педагогической и методической литературы, посвященной проблеме развития фантазии и воображения обучающихся. Цель исследования - разработать методику развития фантазии и воображения обучающихся на занятиях по живописи. Авторами проведено исследование понятийного аппарата «воображение» и «фантазия»; разработан и предложен авторский взгляд на проблему развития фантазии и воображения обучающихся. Подчеркивается, что главным объектом формирования и развития творческих способностей является воображение, оно является центральным звеном творческого процесса и лежит в основе вдохновения. Воображение занимает значимое место в любом виде человеческой деятельности. Исследование многих отечественных психологов и педагогов показали, что воображение не только является условием принятия обучающимся новых знаний, но и помогает им приобрести новый опыт, способствует

развитию личности, а, следовательно, определяет плодотворность деятельности педагогов, направленной на обучение и воспитание подрастающего поколения. Как важный психический процесс, воображение представляет собой неотъемлемый компонент любой сферы деятельности обучающегося и, в целом, его поведения. Авторы по психологической и педагогической литературе все чаще отмечают актуальность исследований особенностей формирования воображения и фантазии и механизмов их влияния на развитие мышления человека.

Ключевые слова: творчество; творческая личность; воображение; обучающиеся; развитие; фантазия.

Annotation. The article is devoted to the problem of the development of creative imagination and fantasy in the lessons of visual activity, namely painting. The main research methods are the analysis of scientific, pedagogical and methodological literature devoted to the problem of the development of students' fantasy and imagination. The purpose of the research is to develop a methodology for the development of fantasy and imagination in students in painting classes. The authors carried out a study of the conceptual apparatus "imagination" and "fantasy"; developed and offered the author's view on the problem of the development of fantasy and imagination of students. It is emphasized that imagination takes a significant place in any kind of human activity. The research of many domestic psychologists and teachers has shown that imagination is not only a condition for learners to accept new knowledge, but also helps them gain new experience, contributes to the development of personality, and, therefore, determines the fruitfulness of teachers' activities aimed at teaching and educating the younger generation. As an important mental process, imagination is an integral component of any field of a student's activity and, in general, his behavior. Authors on psychological and pedagogical literature increasingly point to the relevance of studies of the peculiarities of the formation of imagination and fantasy and the mechanisms of their influence on the development of human thinking.

Keywords: creation; creative person; imagination; students; development; fantasy.

Введение. Актуальность темы исследования заключается в том, что развитие творческого воображения и фантазии у обучающихся с самого малого возраста играет огромную роль во всестороннем, полноценном развитии личности подрастающего члена социума, повышает возможность и вариативность его дальнейшего обучения. В тенденциях развития современного общества всё ярче проявляется необходимость воспитания творческой личности, способной мыслить рационально, плодотворно и креативно, а также нестандартно и нетрадиционно подходить к решению задач. Развитие воображения и фантазии посредством вовлечения обучающихся в творческую деятельность было актуально всегда и обусловлено это еще и тем, что именно творческое активное воображение является основой адекватного восприятия условий постоянно меняющегося мира вокруг нас.

Изложение основного материала статьи. Воображение занимает значимое место в любом виде человеческой деятельности. Исследование многих отечественных психологов и педагогов показали, что воображение не только является условием принятия ребенком новых знаний, но и помогает школьникам приобрести новый опыт, способствует развитию личности, а, следовательно, определяет плодотворность деятельности педагогов, направленной на обучение и воспитание подрастающего поколения.

Стоит упомянуть также, что становление воображения и фантазии – это процесс не самостоятельной деятельности обучающихся, а результат совместной работы с педагогом, который, в свою очередь, задаётся этой целью и достигает её посредством использования в учебно-воспитательном процессе приёмов и методов, способных побудить обучающихся к положительным эмоциям и активной рефлексии. Как бы то ни было, фантазия и воображение – это значимая часть жизни обучающихся, а для её развития требуется работа педагога над особой организацией изобразительной деятельности обучающихся.

Большую роль в исследовании оказали книги В.В. Вильгельма «Фантазия как основа искусства», Л.С. Выготского «Воображение и творчество в детском возрасте», О.М. Дьяченко «Об особенностях воображения у детей дошкольного возраста», Л.Б. Ермолаевой-Томиной «Психология художественного творчества: учебное пособие для вузов», Е.П. Ильина «Психология творчества, креативности, одаренности», И.Н. Польшская «Формирование художественного воображения у школьников на уроках изобразительного искусства». В данных источниках дается целостная картина истории «воображения» и «фантазии», возрастных особенностей обучающихся, современного состояния методик обучения изобразительному искусству, анализ отечественных концептуальных подходов к методике обучения.

В современных словарях предлагаются следующие определения «воображения»: «Воображение - психический процесс, заключающийся в создании новых образов (представлений) путем переработки материала восприятия и представлений, полученных в предшествующем опыте» [23]; «Воображение - способность создавать новые чувственные или мыслительные образы в человеческом сознании на основе преобразования полученных от действительности впечатлений» [26]; «Воображение - психический познавательный процесс, заключающийся в преобразовании представлений, отражающих реальную действительность, и создании на этой основе новых представлений» [21].

Таким образом, воображение интегрирует эмоциональное и рациональное начало, все познавательные процессы, совмещает зрительное и образное восприятие реальности с воспроизведением и трансформацией ее в памяти, построением модели необходимого будущего. Воображение целесообразно во всех видах и фазах творчества. Знание происхождения и состава этого процесса важно для художественного творчества, результаты которого направлены на проявление и развитие воображения.

Процесс воображения влияет на мозговую деятельность человека, что является конечным результатом совместной работы функций воображения.

Философский словарь рассматривает фантазию как частный случай воображения, - «фантазия - это воображение, характеризующееся особой силой, яркостью и необычностью создаваемых представлений и образов» [36]. В Большой советской энциклопедии данное понятие также идентифицируется с воображением: «воображение, фантазия - психическая деятельность, состоящая в создании представлений и мысленных ситуаций, никогда в целом не воспринимавшихся человеком в действительности» [15]. Аналогичным образом фантазию отождествляют и в психологическом словаре, рассматривая фантазию как «универсальную человеческую способность к построению новых целостных образов действительности путем переработки содержания сложившегося практического, чувственного, интеллектуального и эмоционально-смыслового опыта» [23]. В рамках культурологии фантазия рассматривается как синоним воображения: «способность мысленного представления объектов, действий, ситуаций, не данных в актуальном восприятии» [23].

Таким образом, фантазия представляет собой психическую способность, она спонтанна и не имеет ограничений и преград. Процесс фантазирования основывается, прежде всего, на заинтересованности субъекта.

Художественное воспитание посредством изобразительного искусства – это необходимый аспект развития целостной, здраво мыслящей личности, поэтому так важно с самого раннего возраста заботиться о развитии у ребенка богатого воображения и фантазии, посредством вовлечения его в изобразительную деятельность.

З. Навлянский считает, что фантазия имеет свое главное месторождение именно в стране детства. Объясняется это тем, что она возмещает детям тот недостаток знаний, который у них имеется. Ребенок не в состоянии понять природу явлений, поэтому он делает фантастические предположения об их причинах в соответствии с принципом мифологии, как это происходило в случае с первобытными народами. Они олицетворяли все непостижимые вещи и верили в сказочных героев, которые имели вполне реальный облик для их воображения.

Следует также рассмотреть теорию З. Фрейда в потребности у детей фантазировать. В ранние годы дети сталкиваются с огромным количеством запретов, например, нельзя поздно ложиться спать, убежать одному, разговаривать с незнакомыми людьми и т.п. И тогда они начинают мечтать повзрослеть, стать самостоятельными, исполнять все свои желания. Но, достигнув зрелого возраста, уже осознанные люди убеждаются, что далеко не все желания выполняются, и они снова начинают жить будущим. Данная привычка сохраняется до тех пор, пока человек не начинает жить прошлым. Некоторые люди уходят от несбывшихся мечтаний в болезнь, а другие - в творчество, в «мир фантазии» [36].

Исходя из вышесказанного, фантазия не только зарождается в детстве, но и имеет наибольшую степень развития в данном периоде. Ребенок проявляет свою общую одаренность фантазией в рисунках, которые сопровождают то свободное фантазирование, при котором ребенок переносится в выдуманый им мир.

Следовательно, развитие воображения, поощрение склонности обучающихся к фантазированию, является важным направлением в деятельности педагога, особенно на начальных этапах обучения. Любовь детей к сказкам демонстрирует ведущую роль воображения в дошкольном и младшем школьном возрасте.

Таким образом, воображение и фантазия играют существенную роль в творческом процессе, но особенно велико его значение в художественном творчестве. На уроках живописи не только решается проблема эстетического воспитания, формируется эмоционально-нравственное отношение к окружающему миру, природе, человеку, но и открываются большие возможности развития художественно-творческого воображения.

Таким образом, можно сделать вывод, что обязанность педагога заключается в умении подходить к организации занятий по изобразительному искусству нетрадиционным способом. Чтобы развить у обучающихся творческое мышление, воображение и фантазию, педагог сам должен мыслить творчески и использовать творческие подходы к развитию наряду с обычными формами обучения. Только такие нетрадиционные формы работы стимулируют обучающихся творчески приобретать и применять знания, умения и навыки [Лернер].

Также одним из важнейших критериев успешного развития воображения и фантазии является инициатива педагога проводить занятия в разных жанрах: урок-путешествие, урок-прогулка, урок-исполнение, урок-викторина, урок-импровизация, урок-отчет из музея, с выставки, урок-панорама и т.д.

Таким образом, необходимо выделить основные положения, которые следует учитывать при разработке плана-конспекта занятия по живописи. Во-первых, не стоит ограничивать право выбора обучающихся, так как это содержит возможность развивать фантазию и воображение. Во-вторых, творчески подходить к разработке занятия, включать наиболее важный материал, определять оптимальное количество часов для выполнения практического задания и изучения теоретической части. А также следует помнить, что главной целью занятий по живописи является не только приобретение навыков и знаний в области рисования, но и развитие фантазии и воображения у обучающихся.

Современные технологии обучения, описанные в учебных программах по изобразительному искусству, оказывают сильное влияние на всестороннее развитие. Применение их на практике может помочь педагогу вовлечь обучающихся в учебный процесс и направить их творческие устремления в правильном направлении.

1. Обучение в сотрудничестве. Посредством внедрения коллективных видов работы, занятие становится занимательным, вызывает у обучающихся интерес, оживление и желание участвовать в процессе. Работа в группе воспитывает у обучающихся сознательное отношение к дисциплине, активизирует мозговую деятельность и даёт возможность многократного повторения материала. Подобные виды работы помогают педагогу в объяснении материала и руководстве поведением обучающихся, контроле знаний, умений и навыков, получаемых обучающимися, а также возможность экономить время.

2. Игровые технологии. Например, дети в начальных классах легко запоминают, что для них интересно и значимо, и с трудом учатся тому, что заставляет их скучать. Им трудно понять приказы, запреты, призывы к выполнению обязанностей, они не могут надолго сосредоточиться на образовательных задачах, они быстро устают от однообразия. Дети стремятся к игровой активности, которая требует сообразительности, внимания, учит выносливости, развивает способность быстро ориентироваться и находить правильные решения. В этом случае дидактическая игра приходит на помощь педагогу. Такой вид игры на занятиях повышает интерес обучающихся, позволяет пробудить в каждом стремление к знаниям и оказывает благотворное влияние на их эмоциональное состояние.

3. Компьютерные технологии. В современном мире ИКТ используются повсеместно. Уроки изобразительного искусства не являются исключением. Они являются новым средством художественного просвещения и творческого выражения обучающихся. Данный подход берет на себя решение таких задач, как:

- повышение интереса к обучению за счёт использования аудиовизуальных ресурсов;
- решение проблемы визуализации конкретных дидактических материалов;
- увеличение динамики урока, вовлечение всех систем восприятия обучающихся и, как следствие, повышение эффективности усвоения материала.

Электронные ресурсы в обучении способствуют переходу от пассивного обучения к активному. Обучающиеся приобретают возможность моделировать образы и ситуации самостоятельно, воспринимать информацию не единым потоком, а рассматривая каждый ее элемент по отдельности, если это необходимо.

4. Проектный метод. Метод проектов включает в себя определенный набор образовательных и познавательных техник, которые могут решить конкретную проблему в результате самостоятельных действий обучающихся с обязательным представлением их результатов. Метод проектов позволяет отойти от авторитаризма в обучении, он всегда ориентирован на самостоятельную работу обучающихся.

Подводя итог вышеизложенному материалу, современные нетрадиционные методы и технологии, используемые на уроках изобразительного искусства, помогают педагогу развить творческое воображение у обучающихся, их творческое мышление и творческие способности. Использование таких подходов делает работу активной и интересной для обучающихся, а элементы игр, проектов и коллективных прогулок занимают, творчески развивают и создают проблемные задачи, которые обучающиеся сами ставят перед собой.

Выводы. Таким образом, по итогам проведенного исследования были сделаны следующие выводы. Воображение и фантазия – это важнейшие элементы творческого механизма человека. Необходимость развития творческих способностей, активной фантазии и богатого воображения еще с раннего детства обусловлена тем, что в современном мире представляется затруднительным решение какой-либо задачи без творческого подхода к ней. В первую очередь об осуществлении развития творческих способностей ребенка должны заботиться родители. Но и участие образовательной системы и педагога, в частности, играет не последнюю роль в формировании вкуса, эстетических взглядов, уровня воображения и фантазии.

Исследование особенностей творческого воображения и фантазии, как одних из ведущих способностей к изобразительной деятельности показало, что развитие воображение и фантазии является одним из ведущих процессов формирования способностей к изобразительной деятельности и обязательным условием творческой реализации личности. Воображение направляет человека в ходе осуществления его деятельности, создаёт в сознании модель конечного или промежуточных продуктов его труда, что в последствии помогает их материальному воплощению.

Сочетание разнообразных методов и приёмов обучения, а также наличие в учебных программах отдельных непосредственно направленных на развитие творческого воображения обучающихся тем занятий способствует получению эффективного развивающего результата и помогает обучающимся быстрее включаться в процесс обучения, а также мыслить более обширно и творчески.

Литература:

1. Брушлинский, А.В. Воображение и творчество: Научное творчество / А.В. Брушлинский. - М., 1969. – 500 с.
2. Вильгельм, В.В. Фантазия как основа искусства / В.В. Вильгельм. – М.: Академический Проект, 2003. – 310 с.
3. Гришина, А.В. Анализ индивидуально-личностных факторов игровой компьютерной зависимости / А.В. Гришина, Е.Н. Волкова // Вестник Мининского университета. 2019. Том 7. № 4 [Электронный ресурс]. URL: <https://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/1043/758>. (Дата обращения: 09.10.2020).
4. Дружинин, В.Н. Психология общих способностей: учеб. пособие для бакалавриата, специалитета и магистратуры. М.: Юрайт, 2019. 350 с.
5. Дьяченко, О.М. Об особенностях воображения у детей дошкольного возраста / О.М. Дьяченко // Новые исследования в психологии. - 1979. - № 2 (21). - С. 60-64.
6. Ермолаева-Томина, Л.Б. Психология художественного творчества: Учебное пособие для вузов / Л.Б. Ермолаева-Томина. - М.: Академический Проект, 2003. - 304 с.
7. Илалудинова Е.Ю., Оладышкина А.А. «Это лучший педагог во всем мире!»: влияние школьного учителя на профессиональное самоопределение будущих учителей // Вестник Мининского университета. 2020. Т. 8, №3. С. 3. [Электронный ресурс]. URL: <https://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/1121/791>. (Дата обращения: 11.10.2020).
8. Ильин, Е.П. Психология творчества, креативности, одаренности / Е.П. Ильин. – М., 2010. – 340 с.
9. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения. - М.: Педагогика, 1981; Дидактика средней школы / Под ред. М.Н. Скаткина. - М., 1982. - С. 181
10. Немов, Р.С. Общая психология Т. 2. Книга 3. Воображение и мышление: учебник и практикум для СПО. 6-е изд., пер. и доп. М.: Юрайт, 2019. 224 с.
11. Полинская, И.Н. Формирование художественного воображения у школьников на уроках изобразительного искусства / И.Н. Полинская. – Нижневартовск, 2010. – 230 с.
12. Петрова, Н.С., Петров, А.Ю., Абдулина М.А. Развитие обучающихся в теории и методике профессионального образования // Проблемы современного педагогического образования. Сборник научных трудов: Ялта: РИО ГПА, 2020. – Вып. 66. – Ч. 3. - С. 213-216.
13. Цзян, Ш., Уколова, Л.И. Факторы развития творческой личности // Образование и наука в современных условиях. 2016. С. 137-139.

УДК 378

кандидат педагогических наук, доцент Петрова Лиллия Геннадиевна
Белгородский государственный национальный исследовательский университет (г. Белгород);
кандидат педагогических наук, доцент кафедры русского языка, профессионально-речевой и межкультурной коммуникации Лютова Ольга Валентиновна
Белгородский государственный национальный исследовательский университет (г. Белгород);
кандидат педагогических наук, доцент Мартиросян Арсен Гагикович
Белгородский государственный национальный исследовательский университет (г. Белгород)

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ИНОСТРАННЫХ ОРДИНАТОРОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ЧТЕНИЮ НА РУССКОМ ЯЗЫКЕ

Аннотация. Статья посвящена проблеме формирования профессионально-коммуникативной компетенции иностранных граждан, обучающихся на подготовительных факультетах и отделениях вузов России, готовящихся к обучению в ординатуре. Рассматриваются особенности обучения разным видам чтения. Приводятся примеры.

Ключевые слова: профессионально-коммуникативная компетенция, обучение чтению, языковая подготовка будущих иностранных ординаторов.

Annotation. The article is devoted to the problem of formation of professional and communicative competence of foreign citizens studying at preparatory faculties and departments preparing for residency training in Russia. The features of teaching different types of reading are considered. The article is provided by numerous examples.

Keywords: professional and communicative competence, reading training, language training of future foreign residents.

Введение. Медицинское образование всегда было одним из самых престижных и популярных в мире. Особую актуальность оно приобретает в наши дни, когда все страны борются с глобальной вирусной угрозой. В России студенты-медики – это одна из самых многочисленных категорий обучающихся. Отдельную группу, по нашему мнению, представляют иностранные граждане, приезжающие в медицинские вузы России для обучения в ординатуре.

Особенность и сложность работы на подготовительном факультете (отделении, центре и т.д.) с этой категорией иностранных обучающихся заключаются в том, что за короткий период (один учебный год) они должны овладеть русским языком как иностранным в таком объеме, чтобы иметь возможность взаимодействовать с преподавателями, медперсоналом, пациентами и их родственниками, читать учебную и научную литературу, вести документацию, т.е. приобрести необходимый уровень профессионально-коммуникативной компетенции.

Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования (подготовка кадров высшей квалификации) предъявляет высокие требования к выпускнику ординатуры. Он должен быть готов к решению задач в области профилактической, диагностической, лечебной, реабилитационной, психолого-педагогической, организационно управленческой деятельности. Обычно годовая довузовская подготовка иностранных граждан по русскому языку позволяет обучающимся овладеть уровнем В1 (ТРКИ-I). Безусловно, за 6 лет дальнейшего обучения в медицинском вузе иностранный студент имеет возможность достичь уровня В2-С1 (ТРКИ-II – ТРКИ-III) по русскому языку как иностранному. У иностранных граждан, получивших медицинское образование за рубежом и планирующих обучение в ординатуре в РФ, нет такой возможности: время для достижения высокого уровня владения РКИ крайне ограничено, поэтому актуальным становится достижение максимально возможного уровня именно профессионально-коммуникативной компетенции.

Опыт работы показывает, что одним из важнейших видов работы по формированию профессионально-коммуникативной компетенции иностранных обучающихся подготовительного факультета, готовящихся к обучению в ординатуре, либо уже проходящих там подготовку, является обучение чтению. Другими словами, когда «речь идет о подготовке ординаторов на базе российских медицинских учреждений, где общение осуществляется на неродном русском языке, который им необходимо освоить в короткие сроки..., чтение может оказать им большую помощь в этом отношении» [Петрова, Платошина 2020: 157-159].

Изложение основного материала статьи. Методика обучения русскому языку как иностранному рассматривает чтение как один из видов речевой деятельности наряду с говорением, аудированием и письмом, относя его к рецептивным видам деятельности. Чтение направлено на восприятие и понимание письменного текста. Для иностранных обучающихся подготовительного факультета, готовящихся к обучению в ординатуре, текст на русском языке является не только предметом изучения, но и средством получения информации, особенно – профессиональной информации. Таким образом, обучение чтению – необходимый компонент формирования профессионально-коммуникативной компетенции будущих иностранных ординаторов, а также «теоретического и практического, продуктивного и репродуктивного мышления студентов» [Петрова, Свойкина 2018: 138].

Обучающиеся должны научиться извлекать необходимую для учебной и профессиональной деятельности информацию из напечатанного или написанного текста. Чтение, обладая огромным потенциалом не только в обучении РКИ, но и в повышении общего и профессионального уровня грамотности человека, позволяет обогатить лексикон, расширить кругозор, дать новую лингвокультурологическую информацию, снять психологическое напряжение, переключить внимание обучающихся.

Особенностью обучения чтению иностранных обучающихся подготовительного факультета, готовящихся к обучению в ординатуре, является обилие текстов, имеющих профессиональную направленность. Многие специалисты (М.П. Чеснокова, Т.М. Бальхина, Л.С. Крючкова и др.) отмечают более высокий уровень запоминания языкового материала, а также быстрое формирование богатого словарного запаса на основе работы с текстами: лексические единицы, часто и многократно встречающиеся при чтении переходят в активный лексикон, используемый при продуктивных видах речевой деятельности: письменной и устной речи. При чтении происходит естественное произвольное запоминание, поэтому как при обучении общему владению русским языком, так и при обучении языку специальности отбираются и /

или создаются тексты, тем или иным образом, касающиеся медицины. Биографические, страноведческие тексты, тексты о курьезных случаях, предлагаемые к изучению, связаны с персоналиями великих врачей и памятными местами России, относящимися к медицине. Тексты курса «Профессиональный модуль» или «Язык специальности» полностью связаны с медициной, как сферой деятельности будущих иностранных ординаторов. Так, обучающимся предлагаются тексты о И.И. Мечникове, Н.И. Пирогове, Л.А. Бокерия, А.П. Чехове, С.Н. Фёдорове, о создании пенициллина, об открытии рентгеновского излучения и его применении в медицине, о Национальном исследовательском центре эпидемиологии и микробиологии, о первой в России станции по борьбе с бешенством, чумой и другими тяжелыми инфекционными заболеваниями, о первом Московском государственном медицинском университете им. И.М. Сеченова, о типах медицинских зондов, о заболеваниях различных внутренних органов человека и пр.

В процессе обучения чтению будущих иностранных ординаторов используются как аутентичные, так и специально созданные тексты. На начальном этапе обучения абсолютное большинство текстов для чтения являются искусственно созданными, насыщенными тем лексическим и грамматическим материалом, который предлагается к изучению. Так, при изучении управления и согласования имен числительного и существительного для чтения предлагается текст о мышцах человека, искусственно насыщенный числительными и названиями мышц. Приведем фрагмент данного текста:

Мышцы человека

Мышцы, или мускулы – это органы тела человека. Они состоят из упругой эластичной ткани. Мышцы сокращаются, это помогает человеку ходить, разговаривать, дышать, есть, заниматься спортом. На сокращение мышц человек использует примерно 50% всей энергии.

В телосложении человека более 600 мышц. Масса мышц человека составляет примерно 40 % от массы тела. Самая маленькая мышца находится в области уха. Её длина чуть более 1 миллиметра. Мышцы ног и спины относятся к самым крупным мышцам. Мышцы ног составляют около 50% массы всех мышц. Около 30% массы всех мышц составляют мышцы рук. Примерно 20% массы всех мышц составляют мышцы туловища и головы.

Мышца состоит из пучков мышечных волокон, которые располагаются параллельно друг другу. Мышцы состоят на 80% из воды.

При изучении сложноподчиненных предложений с придаточным изъяснительным обучающимся предлагается текст об антибиотиках.

Все знают, что в начале сороковых годов XX века оксфордские учёные официально подтвердили уникальные возможности пенициллина, открытого Александром Флёмингом.

Стало понятно, что началась эра антибиотиков. Статистика свидетельствует, что результаты различных операций стали намного лучше. Всё говорило, что с помощью антибиотиков человек победил многие страшные болезни.

Однако необходимо отметить, что неправильное и бесконтрольное использование этого гуманного изобретения приводит к серьёзным проблемам. Наука подтвердила, что антибиотики плохо влияют на некоторые здоровые органы человека. Экологи говорят, что отходы производства антибиотиков приводят к загрязнению окружающей среды.

На более поздних этапах обучения чтению используются и аутентичные тексты. Аутентичность и прагматичность текстов для чтения крайне важны, поскольку это способствует развитию коммуникативной культуры, социокультурной образованности и вводит в употребление обучающихся практически значимы языковые и речевые средства, используемые в реальном общении [Лютюва 2019: 67-70]. Одним из видов аутентичных текстов, применяемых при обучении будущих иностранных ординаторов, являются инструкции к медицинским препаратам и оборудованию. Например:

Активное вещество: парацетамол (paracetamol).

Лекарственная форма

Парацетамол: Таб. 200 мг: 10, 20, 30 или 10000 шт.

рег. №: ЛСР-000062 от 10.05.07 – Действующее

Клинико-фармакологическая группа: Анальгетик-антипиретик

Фармакотерапевтическая группа: Анальгетическое ненаркотическое средство

Фармакологическое действие.

Анальгетик-антипиретик. Обладает анальгезирующим, жаропонижающим и слабым противовоспалительным действием. Механизм действия связан с ингибированием синтеза простагландинов, преимущественным влиянием на центр терморегуляции в гипоталамусе.

Аутентичные тексты позволяют подготовить будущих иностранных ординаторов к языковой ситуации максимально приближенной к той, с которой они столкнутся в профессиональной деятельности в больницах, клиниках, аптеках и лабораториях.

Формирование профессионально-коммуникативной компетенции будущих ординаторов происходит в процессе обучения разным видам чтения: просмотровому, поисковому, ознакомительному, изучающему (подробному), чтению вслух и про себя, аналитическому и синтетическому, подготовленному и неподготовленному, индивидуальному, фронтальному, классному, домашнему и лингвострановедческому [Капитонова 2006: 34-36; Крючкова 2009: 144-179, 212-250]. Рассмотрим подробнее упражнения, направленные на обучение перечисленным видам чтения.

Изучающее чтение – один из наиболее используемых видов при формировании профессионально-коммуникативной компетенции иностранных обучающихся подготовительного факультета, готовящихся к обучению в ординатуре. Суть этого вида чтения – максимально глубокое восприятие и понимание текста при невысоком темпе чтения и перечитывании отдельных фрагментов текста. Изучающее чтение предполагает серьезную предтекстовую, притекстовую и послетекстовую работу, поэтому это подготовленное чтение. В методической литературе подробно описываются типы упражнений для каждого этапа работы при изучающем чтении. Приведем примеры упражнений для иностранных обучающихся подготовительного факультета, готовящихся к обучению в ординатуре, при работе над текстом «Пищеварительная система человека».

Предтекстовая работа:

1. Задайте вопросы к выделенным словам и словосочетаниям.

1. Зубы механически измельчают пишу.

2. Пищевой комок формируется **языком** во рту.
3. Клетчатка расщепляется **в тонком кишечнике**.
2. Измените предложения по образцу
Образец: Глотка продвигает пищу. Пища продвигается глоткой.
 1. Слюна смачивает пищу.
 2. Слюнные железы вырабатывают слюну.
3. Восстановите предложения. Поставьте слова в правильную грамматическую форму.
 1. Пища механически измельчается (рот)....
 2. Глотка соединяет (ротовая полость и пищевод)
4. Найдите близкие по смыслу предложения
 1. В печени происходит процесс выработки желчи.
 2. Процесс переваривания происходит поэтапно.
 3. В каждом отделе пищеварения своя среда, которая помогает расщеплению белков, жиров и углеводов.

- а) Разные отделы пищеварительной системы вырабатывают разные ферменты.
- б) Печень вырабатывает желчь.
- в) Пища переваривается поэтапно.

5. Расставьте слова и словосочетания в правильном порядке.
 1. двенадцатиперстной, Кишечник, кишкой, начинается.
 2. Совокупность, системой, и человека, органов пищеварения, называется, пищеварительной, у животных.

В качестве предтекстовой работы при изучающем чтении может выступать поисковое чтение. Например: *Задание. Прочитайте микротекст. Определите какого термина дано в тексте? Выпишите термин и определение.*

Пищеварение представляет собой процесс механической и химической обработки пищи. Процесс пищеварения происходит поэтапно. Каждый отдел пищеварительного тракта имеет свою среду, свои условия, которые помогают расщеплять белки, жиры, углеводы. Общая длина пищеварительного тракта составляет примерно от 8 до 10 метров.

Предтекстовые упражнения подготавливают обучающихся к восприятию текста, снимают языковые и лексические трудности, чтобы в последствии не отвлекать внимание от целостного восприятия текста.

Иные задачи решаются притекстовыми упражнениями. Они содержат коммуникативную установку, выполняющую функцию целеполагания. Например: «Прочитайте и озаглавьте текст», «Прочитайте текст. Определите, о чем говорится в тексте» и т.д.

Послетекстовые упражнения проверяют степень понимания прочитанного текста. Например, при работе с текстом «Пищеварительная система человека» обучающимся предлагаются следующие упражнения:

1. Задание. Ответьте на вопросы «Да, это правильно» или «Нет, это неправильно»
 1. Общая длина пищеварительного тракта составляет 18 метров.
 2. В ротовой полости располагаются зубы, язык, пищевод и слюнные железы.
2. Задание. Найдите в тексте и сделайте краткую запись информации
 1. о глотке;
 2. о печени и поджелудочной железе
3. Задание. Составьте вопросы к тексту.
4. Задание. Составьте схему «Функции пищеварительной системы человека».

Важно иметь в виду, что для достижения максимального эффекта необходимо чередовать формы работы над чтением: «...упражнения могут выполняться как устно, при индивидуальной, парной, групповой работе, во время фронтальной дискуссии под руководством преподавателя, так и письменно. Задания, выполняющие вспомогательную роль, также могут быть полезны для внеурочной самостоятельной работы. Следует отметить, что информация считается понятой, если студент смог использовать эту информацию в новых коммуникативных условиях, в том числе связанных с его будущей профессиональной деятельностью» [Петрова, Платошина 2020: 157-159].

Важным элементом обучения чтению при формировании профессионально-коммуникативной компетенции является техника чтения, поэтому вводно-фонетический курс, закладывающий основы правильной техники чтения, находит продолжение в виде фонетических упражнений в курсе русского языка (общего владения), так и в курсе языка специальности (профессионального модуля русского языка). Например, стоит обратить внимание обучающихся на особенности чтения некоторых слов в единственном и множественном числе, а также на актуальное членение предложения и интонационные конструкции:

1. Слушайте, повторяйте, читайте.

Нога – но́ги, рука – ру́ки, стопа – сто́пы, ребро – ре́бра, голова – го́ловы. 2. Слушайте, повторяйте, читайте.

Укрепляет и сохраняет, укрепляет и сохраняет здоровье.

Изучает диагностику; изучает диагностику и лечение; изучает диагностику, лечение и профилактику заболеваний

3. Слушайте, повторяйте, читайте. Закройте текст и повторите последнее предложение по памяти.

Медицина изучает процессы.

Медицина изучает процессы в организме.

Медицина изучает нормальные процессы в организме.

Медицина изучает нормальные и патологические процессы в организме.

Несмотря на профессионально-коммуникативную направленность обучения иностранных обучающихся подготовительного факультета, готовящихся к обучению в ординатуре, в курсе не последнее место занимает лингвострановедческое чтение. В первую очередь эту функцию выполняют биографические тексты о великих российских врачах и ученых в области медицины: С.П. Боткине, И.И. Мечникове, Н.И. Пирогове, Л.А. Бокерия, И.П. Павлове, А.П. Чехове, Г.А. Илизарове, С.Н. Фёдорове, М.И. Перельмане, А.Ю. Разумовском, Л.М. Рошале и др. Кроме текстов о персоналиях в курс русского языка включены тексты о Московской медицинской академии им. И.М. Сеченова, о Главном Клиническом госпитале им. Н.Н. Бурденко, о Национальном исследовательском центре эпидемиологии и микробиологии, о первой в

России станции по борьбе с бешенством, чумой и другими тяжелыми инфекционными заболеваниями. В качестве примера приведём несколько заданий, сопровождающих работу над текстом «Леонид Михайлович Рошаль – детский доктор мира», представленных в учебном пособии Л.Г. Петровой «Профессия: врач»:

«Предтекстовая работа:

1. Прочитайте заглавие и скажите, о ком, по вашему мнению, будет идти речь в тексте.

2. Найдите в тексте следующие слова и словосочетания, уточните их значение в словаре и запишите в тетрадь. Составьте с ними предложения.

3. Найдите в тексте конец каждого из приведённых ниже предложений.

1) В 1957 году он окончил Второй московский медицинский институт им.

Н.И. Пирогова ...

2) Леонид Рошаль является экспертом ...

3) За мужество, за самоотверженность, 5 ноября 2002 года Леониду Рошалю была вручена премия ...

4) Врачи под руководством Леонида Рошалья готовы в любой момент... 5) В октябре 2002 года Рошаль принимал участие в переговорах...

4. Вставьте нужный предлог.

Притекстовая работа:

1. Прочитайте текст и ответьте на вопросы по содержанию текста.

2. Найдите и назовите (выпишите) слова, которые, на ваш взгляд, несут наибольшую смысловую нагрузку.

3. Напишите предложения в последовательности, отражающей события в тексте.

4. Выразите главную идею текста одним предложением.

Послетекстовая работа

1. Выберите вариант, соответствующий содержанию текста.

2. Ответьте на вопросы по тексту.

3. Составьте план прочитанного текста.

4. Перескажите текст, пользуясь планом» [5, с. 22-25].

В ходе работы над подобными текстами обучающиеся получают лингвострановедческую информацию, знакомятся с историей и культурой страны изучаемого языка через конкретные факты, события, персоналии. Текст и система упражнений к нему вообще являются основой формирования коммуникативно-профессиональной компетенции у иностранных обучающихся подготовительного факультета, готовящихся к обучению в ординатуре [7, с. 188].

Выводы. Принимая во внимание всё вышеизложенное, мы приходим к выводу о том, что наша задача максимум – приблизить иностранных обучающихся подготовительного факультета, готовящихся к обучению в ординатуре, а также ординаторов, уже проходящих там подготовку, к такому уровню чтения, чтобы они умели читать и понимать разнообразные типы текстов с применением разных стратегий и тактик в зависимости от коммуникативной установки. Они должны научиться использовать различные виды чтения и понимать основную информацию, общее содержание, находить содержательные блоки, вычленять в них главную, дополнительную и избыточную информацию; вести целенаправленный поиск информации; соотносить информацию двух и более текстов, отбирать информацию, необходимую для дальнейшего использования, определять ее важность и полезность, адекватно интерпретировать коммуникативные намерения автора [Русский язык как иностранный 2004]. Вышеперечисленные требования соответствуют ТРКИ-II, что недостижимо на подготовительном факультете в целом, однако, вполне возможно, если формировать конкретно профессионально-коммуникативную компетенцию будущих ординаторов, которая, по нашему мнению, наиболее важна для данной категории обучающихся.

Литература:

1. Капитонова Т.И., Москвин Л.В. Методика обучения русскому языку как иностранному на этапе предвузовской подготовки. СПб.: Златоуст, 2006. 245 с.

2. Крючкова Л.С., Мощинская Н.В. Практическая методика обучения русскому языку как иностранному. Учебное пособие. М.: Флинта: Наука, 2009, 480 с.

3. Лютова О.В., Фуникова С.В., Цзя Ивэй. К вопросу об использовании аутентичных и адаптированных литературных текстов в учебниках по РКИ // Роль и место русского языка в современном мире: Материалы XII Международной научно-практической конференции. / Под ред. Л.Г. Петровой. – Белгород: ИПЦ «ПОЛИТЕРРА», 2020. С. 67-70.

4. Русский язык как иностранный. Методика обучения русскому языку / Под ред. И.П. Лысаковой. М.: Владос, 2004. 157 с.

5. Петрова Л.Г. Профессия: врач. Профессионально ориентированные тексты на русском языке: учебное пособие для иностранных студентов-медиков / Л.Г. Петрова, Т.В. Калугина. – Белгород: ИПЦ «Политера», 2020. – 98 с.

6. Петрова Л.Г., Свойкина Л.В. Фуникова С.В. Роль критического мышления в обучении иностранных студентов медицинского профиля пониманию смысла русскоязычного текста / Педагогический журнал. Том 8, № 5А, 2018. С. 138-146. Издательство «АНАЛИТИКА РОДИС».

7. Свойкина Л.Ф., Лютова О.В. Формирование профессионально-коммуникативной компетенции будущих иностранных ординаторов, обучающихся на подготовительном факультете, как составляющей процесса адаптации // Русский язык в социокультурном пространстве Вьетнама. Методические материалы и статьи. Вьетнам, Ханой. Издательство «Мир», 2019. – С.185-193.

8. Petrova L.G., Platoshina V.V. Training foreign resident-students to effective team communication in the Russian language. Проблемы современного педагогического образования. – Сборник научных трудов: – Ялта: 2020. Вып. 67. – Ч. 3. – С. 157-159.

УДК 796.371

аспирант Пискунов Алексей Владимирович

Димитровградский инженерно-технологический институт – филиал
федерального государственного автономного образовательного учреждения
высшего образования «Национальный исследовательский ядерный университет «МИФИ» (г. Димитровград);

доктор педагогических наук, профессор Ильмушкин Георгий Максимович

Димитровградский инженерно-технологический институт – филиал
федерального государственного автономного образовательного учреждения
высшего образования «Национальный исследовательский ядерный университет «МИФИ» (г. Димитровград);

кандидат педагогических наук, доцент Пискунова Елена Николаевна

Димитровградский инженерно-технологический институт – филиал
федерального государственного автономного образовательного учреждения
высшего образования «Национальный исследовательский ядерный университет «МИФИ» (г. Димитровград)

МОДЕЛИРОВАНИЕ СИСТЕМЫ ВОСПИТАНИЯ ПАТРИОТИЗМА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ТЕХНИКУМА С КАЗАЧЬИМ КОМПОНЕНТОМ

Аннотация. Данное исследование посвящено моделированию системы воспитания патриотизма студентов в образовательном пространстве техникума с казачьим компонентом. Выявлено, что эффективным средством воспитания патриотических чувств студентов является принцип единства обучения и воспитания, так как в нем заложен высокий потенциал для этого. На ведущих методологических подходах (системном, деятельностном, личностном, аксиологическом) спроектирована и верифицирована продуктивная модель воспитания патриотизма у студентов в условиях техникума. При этом эффективность воспитания патриотизма во многом достигается раскрытием воспитательных ресурсов учебно-тренировочных занятий по физической культуре и спорту.

Ключевые слова: воспитание, патриотизм, моделирование, содержание образования, принципы воспитания, казачий компонент.

Annotation. This study is devoted to modeling the system of educating students' patriotism in the educational space of a technical school with a Cossack component. It was revealed that the principle of the unity of education and upbringing is an effective means of instilling patriotic feelings in students, since it has a high potential for this. On the basis of the leading methodological approaches (systemic, activity-based, personal, axiological), a productive model of instilling patriotism among students in a technical school has been designed and verified. At the same time, the effectiveness of the education of patriotism is largely achieved by the disclosure of educational resources of educational and training sessions in physical culture and sports.

Keywords: education, patriotism, modeling, content of education, principles of upbringing, Cossack component.

Введение. В современных условиях патриотическое воспитание подрастающего поколения в процессе профессиональной подготовки в образовательном пространстве техникума занимает первостепенное значение, поскольку, являясь важнейшей гуманистической ценностью личности, востребовано социумом. Вне сомнения, патриотизм носит глубоко личностный характер. Он проявляется личностью в её ценностных отношениях к родному краю, к окружающим, к стране, к её историческим и культурным ценностям, к самому себе, к защите интересов Отечества, к готовности в случае необходимости защитить от внешних посягательств своих близких, семью, наконец, честь и независимость Родины и т.д. История становления государственности убедительно показывает, что патриотизм во все времена был основополагающим духовным началом в защите интересов, свободы и независимости народов. Именно этим определялась их способность к процветанию, к развитию. Данный феномен был всегда в центре внимания всех слоев общества.

Патриотизм глубинно пронизан гуманистической сущностью самого человека. Неслучайно наш президент В.В. Путин отмечает, что главная национальная идея России – это *патриотизм*. Изложенными положениями обусловлена актуальность представленного исследования.

Цель исследования состоит в проектировании и теоретическом обосновании эффективной модели системы патриотического воспитания в образовательном пространстве техникума с казачьим компонентом.

Изложение основного материала статьи. Целеполагание обеспечивается использованием таких надежных методологических подходов, как системным, деятельностным, аксиологическим и раскрытием их сущностных характеристик. Кроме того, нами в условиях техникума предлагается кадетская подготовка, включающая казачий компонент. Кадетская подготовка в условиях профессиональной образовательной организации обладает огромными возможностями в сфере дополнительной подготовки обучающихся, что открывают реальные перспективы для успешной организации воспитательной деятельности.

Содержание программ кадетской подготовки реализуется посредством организации факультативных занятий и представляет собой существенное продолжение базовых образовательных программ профессионального образования обучающихся. С учетом дополнительного образования и интересов учащихся педагогами осуществляется образовательная и воспитательная деятельность. Широкий спектр предлагаемых форм и видов деятельности, представляемых кадетской подготовкой, способствует обеспечению успешного проведения учебно-воспитательного процесса. Использование широкого набора предлагаемых программ дополнительного обучения позволяет обучать студентов увлекательно и интересно, а также, что самое главное, содержательно организовать систему их воспитания. В этом и заключается специфика организации воспитательной работы, представляемая двумя основными видами деятельности: образовательным и воспитательным. Такие программы, как «Призывник», «История Российской армии и казачества» и др., реализуемые в данном образовательном пространстве, предоставляют широкие возможности для патриотического воспитания. Особое внимание уделяется занятиям физической культуре и спортом, которые направлены на укрепление, самосовершенствование и соблюдение здорового образа жизни. При этом программы дополнительного образования учитывают образовательные интересы студентов, тем самым в процессе их реализации в учебном процессе способствуют формированию у них профессиональных компетенций, социальной адаптации, физическому, духовно-нравственному и

культурному развитию. В частности, осуществление программы «Призывник» направлено на воспитание у обучающихся личностных качеств, таких как трудолюбие, дисциплинированность, целеустремленность, ответственность, готовность к службе в вооруженных силах. Отличительной особенностью обозначенных программ дополнительного образования является их направленность на физическое совершенствование обучающихся, приобретение навыков специальной военной и строевой подготовки, гармоничное развитие и воспитание личности посредством привлечения к общечеловеческим гуманистическим ценностям.

Процесс кадетского воспитания в образовательном пространстве техникума с казачьим компонентом имеет свои особенности. Прежде всего, профессиональная подготовка и воспитание осуществляется педагогами трех категорий: школьные учителя, педагоги, преподающие специальные дисциплины, и офицеры-наставники, которые в процессе кадетской подготовки приучают обучающихся к соблюдению норм поведения, обозначенных Уставом, что их дисциплинирует, способствует развитию чувства коллективизма и личной ответственности. Военные специалисты особое внимание обращают на специальную военную подготовку студентов. В то же время дополнительная кадетская подготовка проводится на принципах гуманистических ценностей, так как современное образование предполагает развитие личности с позиций гуманизма, ценностного отношения к миру, к самому себе и обществу [2, с. 27].

Итак, гуманистическая сущность образования определяет общий подход к изучению различных насущных воспитательных задач в контексте рассмотрения социально-педагогических и профессиональных проблем [1, с. 14].

Поэтому в дополнительной кадетской подготовке отводится особая роль педагогу, призванному проводить гуманизацию профессионального образования в самом широком смысле слова. Это способствует формированию у студентов мотивационно-ценностного отношения к воинской службе, готовности в случае необходимости защитить Отечество.

Необходимо отметить, что профессиональное самоопределение студентов осуществляется параллельно с духовным и физическим развитием, а также гражданско-патриотическим воспитанием. Большинство дополнительных кадетских программ направлено на их укрепление здоровья и физическое самосовершенствование, обращается пристальное внимание на формирование практических навыков организации здорового образа жизни и на преодоление сложных жизненных ситуаций.

В то же время кадетская подготовка имеет существенное значение в становлении сплоченного коллектива студентов, в создании позитивного психоэмоционального настроя в коллективе. Данный фактор способствовал организации таких молодежных объединений, как например, «Совет командиров», «Совет лидеров» и т.д.

Кадетская подготовка как форма дополнительного образования естественным образом адекватно вписывается в систему воспитания в образовательном пространстве техникума, обогащает и наполняет её новым смысловым содержанием и является главным звеном в этой системе.

Далее перейдем к моделированию воспитательной системы в образовательном пространстве техникума с казачьим компонентом. Моделирование в педагогических исследованиях широкое развитие получило в трудах ученых Безрукова, В.П. Беспалько, Н.В. Кузьминой, В.А. Сластенина, Н.Ф. Талызиной [13] и др. В контексте наших рассуждений наиболее приемлемым в моделировании системы воспитания в данном образовательном пространстве представляется системный подход. То есть нами реализован *системный подход* в проектировании и теоретическом обосновании модели системы воспитания в рассматриваемом образовательном пространстве. Системный и компетентностный подходы в воспитании достаточно широко реализованы авторами [6, 7, 8, 10, 13].

Прежде всего, разработанная нами модель системы патриотического воспитания включает в себя *целевой блок*. Это связано с тем, что *цель* выражает сущность профессиональной подготовки и воспитания и итог выполненной работы. Так, осознание целевой установки и её ценностная оценка есть тот стимул, который выражает позитивное отношение обучающегося к целеполаганию и личностное желание его реализовать в практической деятельности. Поэтому адекватное определение воспитательной цели является в педагогике приоритетной задачей. Иначе говоря, цель означает то, к чему следует стремиться, что необходимо реализовать в реальной действительности.

В контексте изложенного выше под целью воспитания нами представляется прогнозируемые достижения в подготовке молодого поколения к социальной жизни, самореализации, самосовершенствованию в социально-культурных направлениях, в личностном гармоничном развитии.

Поэтому осознанное понимание целей воспитательной деятельности вооружает педагога-наставника ясным представлением о том, какие жизненно важные качества в первую очередь необходимо формировать у студентов. Безусловно, это придает учебно-воспитательной работе целенаправленный характер, что будет способствовать достижению намеченных результатов воспитательной деятельности. В этом, как нам представляется, и заключается основное содержание, сущность и смысл воспитательной деятельности педагога-наставника. Различные аспекты воспитания учащейся молодежи рассмотрены в работах [3, 4, 5, 9, 11, 12, 14].

Формирование патриотизма осуществляется на следующих основополагающих *принципах*: системности и целостности, преемственности, развивающего и воспитывающего обучения, единства обучения и воспитания и т.д.

При этом блок *основных направлений* воспитательной деятельности включает в себя следующие составляющие: трудовое, профессиональное, физическое, духовно-нравственное, военное, эстетическое, гражданско-патриотическое, правовое воспитание. В исследуемом образовательном пространстве ключевую роль призвана сыграть *профессиональная направленность* процесса обучения, поэтому данный фактор особенно следует принимать во внимание в процессе патриотического воспитания студентов техникума, в ходе организации физической и специальной военной подготовки.

Выявлен блок *организационно-педагогических условий*, включающий:

1. Обеспечение качественного педагогического коллектива с учетом казачьего компонента.
2. Обеспечение гуманистической направленности учебно-воспитательного процесса.
3. поэтапное формирование личностных качеств в процессе занятий физической культурой и спортом.
4. Использование инновационных технологий в процессе занятий физической культурой и спортом.

При этом *критериально-оценочный блок* составляют *критерии* (когнитивный, поведенческий, личностные качества), *показатели* и *уровни* (критический, допустимый, рефлексивно-оценочный).

Далее представим обобщенную модель системы патриотического воспитания студентов в образовательном пространстве техникума с казачьим компонентом, реализация которой призвана обеспечить достижение цели воспитания.

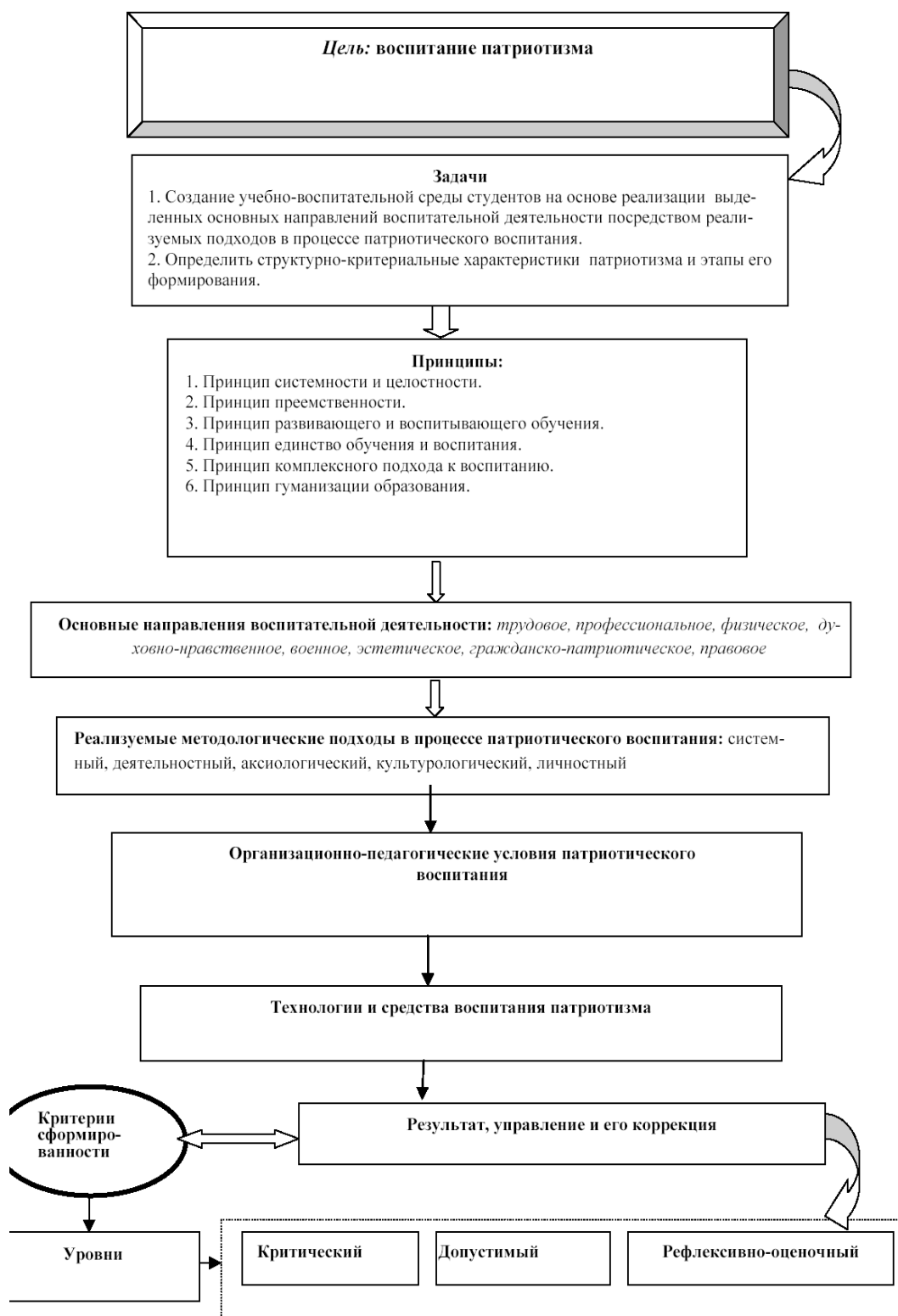


Рисунок 1. Модель системы патриотического воспитания студентов в образовательном пространстве техникума с казачьим компонентом

Как свидетельствует практика учебно-воспитательной деятельности, спроектированная нами модель представляет собой эффективную систему организации воспитания студентов в образовательном пространстве техникума с казачьим компонентом.

Выводы. Таким образом, кадетская подготовка в условиях техникума имеет уникальные ресурсы и преимущества для патриотического воспитания студентов и личностного их развития во многих направлениях деятельности. Учебная и дополнительная образовательная деятельность в кадетской группе

способна обеспечивать формирование здорового коллектива обучающихся, их способности к активной творческой и социальной деятельности.

Итак, в образовательном пространстве техникума с казачьим компонентом посредством дополнительного образования реализуются следующие системообразующие функции: образовательная – приобретение новых знаний, их различных областей знаний, необходимых в личном развитии; развивающая и воспитательная – формирование профессиональной и общей культуры обучающихся, приобщение к культурным и общечеловеческим ценностям, активное формирование гражданской позиции, готовность к службе в рядах вооруженных сил Российской Федерации.

Литература:

1. Бездухов, В.П. Ценностный подход к формированию гуманистической направленности студента-будущего учителя / В.П. Бездухов, А.В. Бездухов. – Самара: Изд-во СГПУ, 2000. – 185 с.
2. Бездухов, В.П. Формирование гуманистической направленности студента-будущего учителя как социально-педагогическая проблема: дис. ... д-ра. пед. наук / В.П. Бездухов. – СПб, 1995. – 397 с.
3. Вырщиков, А.Н. Патриотическое воспитание: методологический аспект / А.Н. Вырщиков. – Волгоград, 2001. – 112 с.
4. Гасанов, З.Т. Цель, задачи и принципы патриотического воспитания граждан / З.Т. Гасанов // Педагогика. – 2005. – №6. – С. 59-63.
5. Глазунова И.Н. Патриотическое воспитание старшеклассников в учебно-воспитательной деятельности: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / И.Н. Глазунова. – Липецк, 2002. – 174 с.
6. Дахин, А.Н. Педагогическое моделирование: сущность, эффективность и неопределенность / А.Н. Дахин // Педагогика. - 2003. - №4. – С. 21-26.
7. Долгов А.В. Системный подход к профессиональному воспитанию студентов средних специальных заведений: дис. ... канд. пед. наук. – М., 2005. – 191 с.
8. Зимняя, И.А. Стратегический подход к воспитанию. Характеристика и компонентный состав общей стратегии воспитания // Общая стратегия воспитания в образовательной системе России. – М., 2001. – С. 254.
10. Ильмушкин, Г.М. Профессиональная подготовка и воспитание учащихся в образовательном пространстве с казачьим компонентом / Г.М. Ильмушкин, А.А. Жаркова // II между. научно-практическая конф. «Scientific achievements of the third millennium», Чикаго (США), апрель 2016. – С. 24-28.
11. Михайлов, А.В. Инновационная модель подготовки выпускника УНПО в условиях кадетского корпуса / А.В. Михайлов, Г.М. Ильмушкин // Успехи современного естествознания. – М.: Изд-во РАЕ, 2007. – № 10. – С. 63-67.
12. Мусина, В.Е. Патриотическое воспитание школьников: учебно-методическое пособие / В.Е. Мусина. – Белгород. Изд-во: НИУ БелГУ, 2013. – 156 с.
13. Снопко, Н.М. Психологические механизмы и педагогические основы патриотического воспитания в системе профессионального образования: автореф. дис. ... докт. пед. наук. – М., 2007. – 47 с.
14. Талызина, Н.Ф. Деятельностный подход к построению модели специалиста / Н.Ф. Талызина // Вестник высшей школы. – 1986. – №3. С. 10-14.

Педагогика

УДК 796.371

аспирант Пискунов Алексей Владимирович

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

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ ТЕХНИКУМА В ПРОЦЕССЕ ЗАНЯТИЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРОЙ И СПОРТОМ

Аннотация. В настоящей работе раскрываются особенности организации патриотического воспитания студентов техникума в процессе занятий физической культурой и спортом в образовательном пространстве техникума. Эффективность воспитания патриотизма у студентов обеспечивается единством учебной и воспитательной работы. Обосновывается положение о том, что активная физическая подготовка студентов является важнейшим условием их патриотического воспитания. Выявлены основополагающие принципы, на основе которых осуществляется учебно-воспитательная деятельность обучающихся профессиональной образовательной организации.

Ключевые слова: воспитание, техникум, физическая подготовка, профессиональная подготовка, принципы воспитания, содержание воспитания.

Annotation. This work reveals the features of the organization of patriotic education of students of the technical school in the process of educational and training lessons in physical culture and sports in the educational space of the technical school. The success of the education of patriotism in the student body is ensured by the unity of educational and educational work. The conceptual provision is revealed that active physical training of students is the most important condition for their patriotic education. The fundamental principles on the basis of which the educational activities of students are carried out are revealed.

Keywords: education, technical school, physical training, professional training, principles of education, content of education.

Введение. Современное состояние системы патриотического воспитания студенческой молодежи в условиях техникума можно охарактеризовать как достаточно сложное явление, связанное со многими непростыми социально-экономическими процессами, происходящими в стране, оказывающими существенное влияние на духовно-нравственное и физическое воспитание обучающихся. Такие условия, вне сомнения, отражаются на учебно-воспитательной политике и определяют приоритетность системы личностных ценностей.

Как известно, образование обуславливается двумя основными составляющими такими, как воспитание и обучение [4]. Эти составляющие тесно связаны между собой, образуют единое пространство, и поэтому их нельзя рассматривать отдельно друг от друга. В этом, как нам представляется, и заключается сущность

организации воспитательной работы со студентами, объединяющей обучение и патриотическое воспитание. В современных условиях патриотическое воспитание молодежи занимает приоритетное место в комплексе педагогических целей и задач [1].

Так, в частности, президент Российской Федерации В.В. Путин обращает на это особое внимание. На встрече с предпринимателями (03.02.2016) он заявил следующее: «Главная национальная идея России – это патриотизм. У нас нет никакой и не может быть другой объединяющей идеи, кроме патриотизма. Это и есть национальная идея». Однако следует отметить, что студенческая молодежь болезненно реагирует на углубление социально-экономического кризиса, происходящего в стране, обусловленного многими негативными проявлениями в современном мире, например, неблагоприятная эпидемиологическая ситуация и её последствия, фамилистическая среда, социально-оздоровительная сфера и т.д. Эти обстоятельства способствуют, прежде всего, формированию кризисного сознания у подростков, безусловно, и у студенческой молодежи.

Формулировка цели статьи. Выявить особенности организации патриотического воспитания студентов в процессе профессиональной подготовки в условиях техникума.

Изложение основного материала статьи. В сложившихся условиях встают перед социумом и государством следующие первоочередные задачи в области воспитания молодежи:

- развитие чувства гражданского самосознания и ответственности;
- ценностное отношение культурно-историческим и духовным ценностям [8];
- физическое самосовершенствование молодежи посредством занятий физической культурой и спортом;
- укрепление здоровья посредством соблюдения здорового образа жизни;
- ценностное отношение к отечественной истории, готовность защитить свое Отечество, любовь к родному краю, гордость за свою страну.

По существу, изложенные выше тезисные положения составляют основные направления патриотического воспитания студентов техникума.

Воспитание нами понимается как целенаправленная деятельность, осуществляемая образовательными учреждениями, ориентированная на обеспечение необходимых условий для развития духовности обучающихся на основе мировых и отечественных гуманистических ценностей [4].

В то же время профессиональная подготовка студентов техникума не должна ограничиваться только проблемами формирования общепрофессиональных и специальных профессиональных компетенций. Этот процесс не должен носить узко профессиональный характер, иначе мы не получим на выходе ожидаемого результата, то есть выпускника, способного решать насущные производственные и социально значимые задачи. Поэтому комплексно необходимо решать такие воспитательные задачи, как воспитание гражданина, патриота, формирование духовно-нравственного начала, поскольку компетентный специалист обязан по своим сущностным характеристикам обладать определенными духовно-нравственными и общечеловеческими ценностями. Более того, человек как социальный феномен нуждается в удовлетворении своих насущных духовных запросов, что, безусловно, полноценно решается в процессе его воспитания.

Патриотическое воспитание, как мы видим, составляет основу воспитания студентов техникума. Кроме того, патриотическое воспитание студентов в условиях обучения в техникуме имеет свои существенные особенности, на которых мы остановимся подробнее. Стоит отметить, что физическая культура и спорт здесь имеет важное значение, поэтому рассмотрим данный аспект в контексте проведения занятий по физической культуре и спорту.

1. Воспитание обучающихся, прежде всего, патриотическое, должно осуществляться посредством реализации содержания образования в техникуме в соответствии с государственными образовательными стандартами.

Содержание образования представляет собой совокупность компетенций, обусловленных потребностями общества и работодателей в профессиональных кадрах. При этом на формирование необходимых компетенций должны быть направлены основные усилия педагогического коллектива, а также самих обучающихся [12]. Безусловно, содержание образования регламентируется государственными образовательными стандартами.

Основополагающие уровни проектирования содержания профессионального образования состоят в следующем: «уровень общетеоретического представления, уровень учебной дисциплины, уровень учебного материала» [13].

2. Обозначенные уровни содержания образования должны реализовываться на следующих ведущих принципах:

1. Принцип единства обучения и воспитания;
2. Профессиональная направленность процесса обучения и воспитания;
3. Принцип гуманистической направленности учебно-воспитательного процесса;
4. Принцип интерактивности;
5. Принцип преемственности обучения и воспитания;
6. Принцип педагогики сотрудничества;
7. Региональности;
8. Принцип развивающего и воспитывающего обучения.

Обозначенные принципы взаимосвязаны и взаимообусловлены целями обучения и патриотического воспитания в условиях образовательного процесса в профессиональной организации, а также средствами педагогической коммуникации в ходе их осуществления, поэтому они должны реализовываться изолированным образом, а комплексно, в системе.

Вопросами целеполагания в сфере организации учебно-воспитательной работы занимались многие известные отечественные ученые. В частности, Е.В. Бондаревская [2], В.В. Давыдов [3], Г.М. Ильмушкин [5, 7], Поляков С.Д. [15], В.Д. Шадриков [16] и др.

Вне сомнения, что основу воспитательных целей составляют стратегии социально-экономического развития современного общества, то есть являются определяющими. Следовательно, основные усилия педколлектива техникума должны быть направлены на создание благоприятных условий для развития и самореализации обучающихся как в профессиональной, так и в культурно-социальных видах деятельности.

В образовательно-воспитательном пространстве техникума физическая культура и спорт являются эффективным средством воспитания патриотизма у обучающихся, поскольку в них заложен огромный

учебно-воспитательный потенциал. Педагоги-воспитатели должны методически умело и грамотно воспользоваться этой возможностью.

Как показывает педагогическая действительность, целенаправленная реализация уникального потенциала образовательно-воспитательного пространства техникума позволяет сделать профессиональное образование в техникуме адаптивным, личностно и практико-ориентированным [2], учитывающим индивидуальные способности и интересы студентов. При этом их воспитание будет опираться на гуманистические ценности, реализуя основополагающую гуманистическую идею о том, что высшей ценностью является сам человек, его духовно-нравственные потребности.

Как нам представляется, таким образом происходит глубинное переосмысление смысла жизни как духовной ценности, в чем и кроется смысл существования человеческого бытия. то есть принимается во внимание самоценность каждой личности [2, с. 35].

В этом контексте Е.В. Бондаревской выделяется идея о необходимости раскрытия в человеке механизмов самореализации, саморазвития и самовоспитания [2].

Вполне убедительно проясняется, что посредством реализации воспитательного потенциала физической культуры и спорта на основе выявленных принципов можно достаточно широко раскрыть глубинное содержание образования профессиональной образовательной организации в контексте патриотического воспитания обучающихся. При этом обеспечивается успешное формирование профессиональных компетенций, и осуществляя эффективно огромные воспитательные ресурсы.

Реализация физической подготовки и её воспитательного потенциала в условиях техникума является достаточно сложной проблемой для многих профессиональных образовательных организаций.

Первостепенная задача профессиональной образовательной организации состоит в следующем: создать такие организационно-педагогические условия, чтобы студенты имели возможности для раскрытия своего личностного потенциала. Это обеспечивается, главным образом, за счёт решения следующих основополагающих задач:

- качественная подготовка кадров среднего звена в соответствии с современными требованиями социума и работодателя;
- воспитание граждан, готовых защитить страну в случае необходимости от внешних врагов;
- воспитание духовно-нравственных и физически здоровых кадров среднего звена;
- формирование специалистов среднего звена, способных принимать адекватные решения в производственных условиях, возложить на себя ответственность;
- высокий уровень физической и психологической подготовки.

Научные идеи, связанные с изучением воспитательного пространства, встречаются в работах [2, 4, 6, 7].

Следует также отметить, что в стране резко возросла численность подростков асоциального и девиантного поведения. Создание условий личностного развития подростков с девиантными формами обучения исследованы в работах Лыткиной О.А. [9].

В сложившихся условиях приоритетным становится воспитание студентов техникума в процессе профессионального образования, включающее их духовно-нравственное и физическое воспитание, при этом существенное внимание должно уделяться профилактическим мероприятиям со студентами с асоциальным поведением. В то же время решение обозначенной проблемы обеспечит формирование профессиональных компетенций молодых специалистов на основе реализации компетентностной модели в профессиональном образовании. Для этого следует спроектировать всю систему учебно-воспитательной деятельности в условиях техникума, опираясь на интегративный, междисциплинарный, системный, деятельностный и ценностный подходы.

Качество профессиональной подготовки и воспитания кадров среднего звена не полностью соответствует современным требованиям общества и работодателей. Для того, чтобы устранить этот недостаток, прежде всего, необходимо переконструировать учебно-воспитательную работу и усилить патриотическое воспитание обучающихся техникума.

В этом нас убеждают результаты работы по патриотическому воспитанию студентов, полученные в ходе проведенного в течение 2018-2020 гг. исследования на базе Димитровградского механико-технологического техникума молочной промышленности (Ульяновская обл., г. Димитровград) в рамках реализации программы патриотического воспитания студентов техникума в процессе занятий физической культурой и спортом.

Приобретает актуальность подготовка кадров в техникумах посредством кадетской подготовки. Проблеме патриотического воспитания в области профессионального образования в условиях кадетского корпуса посвящены в основном следующие исследования [5, 6, 10, 11].

Выводы. Итак, физическая культура и спорт выступают в условиях профессионального образования в техникуме в качестве важнейших средств воспитания патриотизма у будущих специалистов среднего звена, при этом обогащая содержание патриотического воспитания новым смыслом в контексте компетентностного подхода к профессиональному образованию. В основу исследования особенностей организации патриотического воспитания студентов техникума были положены системный, деятельностный, интегративный, междисциплинарный, аксиологический подходы, которые составили методологию исследования и позволили сделать вывод, что эффективность воспитания патриотизма у студентов профессиональной образовательной организации обеспечивается единством учебной и воспитательной работы.

Литература:

1. Белов В.И. Система профессионального воспитания в современных социально-экономических условиях развития образования: автореф. дис. д-ра пед. наук. - СПб.: Инст. образования взрослых РАО, 2006. – 42 с.
2. Бондаревская Е.В. Теория и практика личностно-ориентированного образования. – Ростов-н/Д, 2000. – 214 с.
3. Давыдов, В.В. Теория развивающего обучения / В.В. Давыдов; Рос. акад. образования, Психол. ин-т, Междунар. ассоц. "Развивающее обучение". - М.: ИНТОР, 1996. - 541 с.
4. Законы. Российская Федерация. Об образовании: Закон Российской Федерации: – 3-е изд. - М.: ИНФА, 2005. –52 с.
5. Ильмушкин Г.М., Аниськин В.Н. Моделирование системы воспитания патриотизма у студентов в образовательном пространстве вуза с казачьим компонентом / Г.М. Ильмушкин, В.Н. Аниськин // Самарский

научный вестник. European Reference Index for the Humanities and the Social Sciences (ERIH PLUS). 2016. № 4 (17). – С. 184-191.

6. Ильмушкин Г.М., Жаркова А.А. Профессиональная подготовка и воспитание учащихся в образовательном пространстве с казачьим компонентом / Г.М. Ильмушкин, А.А. Жаркова // II межд. научно-практическая конф. «Scientific achievements of the third millennium», Чикаго (США), апрель 2016. – С. 24-28.

7. Ильмушкин, Г.М. Системное моделирование в процессе реализации непрерывной многоуровневой подготовки специалиста: монография / Г. М. Ильмушкин. – Димитровград: ДИТУД УлГТУ, 2005. – 354 с.

8. Концепции модернизации Российского образования на период до 2010 года / Модернизация российского образования: Документы и материалы / Ред.-сост. Э.Д. Днепров, 2002. –332 с.

9. Лыткина, О.А. Психолого-педагогические условия социального и личностного развития юношей и подростков с девиантными формами поведения, обучающихся в профессиональных лицеях и школах: автореф. дис. канд. психол. наук / О.А. Лыткина. – Калуга, 2001. - 19 с.

10. Михайлов А.В., Ильмушкин Г.М. Инновационная модель подготовки выпускника УНПО в условиях кадетского корпуса / А.В Михайлов, Г.М. Ильмушкин // Успехи современного естествознания. – М.: Изд-во РАЕ, 2007. – № 10. – С. 63-67.

11. Михайлов А.В., Ильмушкин Г.М. Современные проблемы профессионального образования в условиях региональной кадровой политики / А.В Михайлов, Г.М. Ильмушкин // Успехи современного естествознания. – М.: Изд-во РАЕ, 2007. – № 8. – С. 32-34.

12. Мясичев, В.Н. Основные проблемы и современное состояние психологии отношений человека / В.Н. Мясичев // Психологическая наука в СССР. - М.: АН СССР, 1960. - Т. 2. - С. 111-112.

13. Мясичев, В.Н. Проблема отношений человека и ее место в психологии / В.Н. Мясичев // Вопросы психологии. - 1957. - № 5. - С. 142-155.

14. Набиев В.Ш. Ценностные приоритеты целей и задач образовательной деятельности в вузе / В.Ш. Набиев // Сбор.: Воспитание ценностей гражданского мира и согласия: этнокультурные традиции. Мат. всероссийской научно-практич. конф. – Ульяновск, 2015. – С. 105-113.

15. Поляков С.Д. Психопедагогика воспитания и обучения. Монография. – М.: Новая школа, 2003. – 304 с.

16. Шадриков, В.Д. Психология деятельности и способности человека / В.Д. Шадриков. - М., 1996. – 320 с.

Педагогика

УДК 378.2

магистрант 1 курса Попова Сардаана Юрьевна

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

ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В РАБОТЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ С РОДИТЕЛЯМИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Аннотация. В данной статье рассматриваются наиболее актуальные и востребованные формы и способы информационно-просветительской работы с родителями с использованием ИКТ технологий в условиях ограничительных мер, связанных с распространением COVID-19 по всей России. Проанализированы существующие формы дистанционной работы с родителями в образовательных организациях Республики (Саха) Якутии. Представлены результаты проведенного опроса среди педагогов, психологов, социальных педагогов из различных школ г. Якутска РС(Я).

Ключевые слова: родители, школа, сайт, педагогическая культура, информационно-коммуникативные технологии.

Annotation. This article discusses the most relevant and popular forms and methods of outreach work with parents using ICT technologies in the context of restrictive measures associated with the spread of COVID-19 throughout Russia. The existing forms of distant work with parents in educational institutions of the Republic (Sakha) Yakutia are analyzed. The results of a survey among teachers, psychologists, social educators from various schools in Yakutsk, Republic of Sakha (Yakutia) are presented.

Keywords: parents, school, website, pedagogical culture, information and communication technologies.

Введение. В целях достижения оптимальных результатов по повышению воспитательного потенциала семьи, в систему работы образовательных организаций по взаимодействию с родителями необходимо внедрить информационно-коммуникационные технологии в целях расширения охвата аудитории для информационно-просветительской работы. Необходимость внедрения ИКТ технологии в систему работы с родителями связана с внедрением ФГОС, расширением возможностей получения образования для обучающихся, в настоящее время данный процесс осложнен эпидемиологической ситуацией, что требует от образовательных организаций в ускоренном режиме формировать новые компетенции, в том числе и в сфере информационно-коммуникационных технологий для дистанционного взаимодействия со всеми участниками образовательного процесса. Кроме того, выпадает целый сектор работы с родителями в форме традиционных родительских собраний, родительских всеобучей и конференций, при этом многие родители еще больше нуждаются в поддержке и педагогическом просвещении, т.к. основная нагрузка и ответственность за качество образования легло на их плечи. Поэтому необходимость внедрения ИКТ технологий в систему работы с родителями актуальна как никогда, это связано еще и с тем, что традиционные формы работы с родителями демонстрируют низкую эффективность в повышении уровня педагогической культуры родителей и не охватывают особую категорию родителей, которые больше других нуждаются в общении с педагогом. Для решения данной проблемы, в школах необходимо активизировать и популяризировать специальные сайты с использованием видеоресурсов и мультимедийного потенциала, предназначенные для повышения уровня педагогической культуры родителей, педагогического потенциала семьи.

Проблему информационно-просветительской работы с родителями затрагивали немало педагогов-практиков такие как: Маркова А.В., Морозова С.А., Сергеев А.Н., Борзых И.В. Давыдюк А, Шишмакова Е. и

т.д. Они рассматривали такие вопросы как: педагогическое просвещение родителей по вопросу гуманитарных взаимоотношений с детьми, история развития культурно-просветительской деятельности в отечественном образовании, культурно-просветительская деятельность учителя в сетевых сообществах интернета, организация информационно-просветительской работы с родителями несовершеннолетних, оказание им помощи в воспитании детей, семья и школа: совместные действия по укреплению здоровья детей, работа с родителями и т.д. [3], [4], [5], [6], [7].

Изложение основного материала статьи. Проблема взаимодействия школы и семьи не новое явление, она исходит из традиционной педагогической идеи, которая рассматривается в литературе как «связь с родителями», «работа с родителями».

Взаимодействие школы и семьи - это взаимодействие педагогов, обучающихся и родителей в процессе их совместной деятельности. В первую очередь сотрудничество педагогов и семьи – это совместное определение приоритетных целей и задач деятельности, совместное планирование намечающей работы, совместное распределение деятельности в соответствии с возможностями каждого участника, совместная оценка и контроль результатов, а так же прогнозирование новых целей и задач [7].

Основной целью сотрудничества школы и семьи является организация благоприятных условий для полноценного социального становления, воспитания и обучения детей, которая является обязательной основой для взаимодействия участников образовательного процесса.

Информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) — совокупность методов, производственных процессов и программно-технических средств, интегрированных с целью сбора, обработки, хранения, распространения, отображения и использования информации в интересах её пользователей. Информационные образовательные технологии – это все технологии в сфере образования, использующие специальные технические средства (ПК, мультимедиа, кино, видео, аудио) для достижения педагогических целей [5].

Преимущества использования ИКТ технологий во взаимодействии с семьями учащихся заключаются в следующем:

- минимизируется время доступа родителей к информации;
- обеспечивается оперативная осведомленность в вопросах специфики организации образовательного процесса, достижений и проблем в развитии ребёнка;
- обеспечивается индивидуальный подход к родителям воспитанников, виртуальный диалог воспитателя и родителей группы;
- соблюдается социальное дистанцирование участников образовательного процесса.

В настоящее время существует немало информационных образовательных технологий в работе с родителями, осуществляющих дистанционную просветительскую помощь. В целях выявления наиболее эффективного и популярного ИКТ в сфере взаимодействия с родителями, нами был проведен опрос педагогов образовательных организаций. В нем участвовали 50 педагогов, психологов, социальных педагогов из различных школ г. Якутска Республики Саха (Якутия). На вопрос: «Какими информационно-коммуникационными технологиями пользуетесь в работе с родителями для решения вопросов по воспитанию детей?» получили следующие ответы:

1. В 100% случаев используется приложение ZOOM. Рассылка-приглашение на конференцию в Zoom отправляется в группы WhatsApp.

Приложение ZOOM – данная форма позволяет бесплатно организовать видеоконференцию, к которому можно подключиться до 100 устройств бесплатно, с 40-минутным ограничением [8]. С помощью данной программы можно организовать родительские собрания, семинары, где родители смогут участвовать не выходя из дома или работы, что является плюсом для этой программы. Минусом является то, что, к сожалению, многие родители ввиду определенных обстоятельств: низкая скорость интернета, работа и т.д., не подключаются к видеоконференции, тем самым упускают актуальную информацию, также у данной программы имеется ограниченный лимит подключаемых устройств и времени;

2. 86% респондентов (43) – используют приложение WhatsApp.

Наиболее часто используемое приложение – WhatsApp - популярная бесплатная система мгновенного обмена текстовыми сообщениями для мобильных и иных платформ с поддержкой голосовой и видеосвязи [9]. В образовательных целях данное приложение быстро и доступным способом позволяет пересылать текстовые сообщения, изображения, видео, аудио, презентации, электронные документы и т.д.

3. 74% респондентов (37) активно используют социальной сетью Instagram. Instagram — приложение для обмена фотографиями и видеозаписями с элементами социальной сети, позволяющее снимать фотографии и видео, применять к ним фильтры, а также распространять их через свой сервис и ряд других социальных сетей [10]. Данное приложение также активно используется образовательными организациями в основном для просвещения родителей и иных интересующих лиц школьной жизни учащихся с выкладыванием сопроводительными фотографиями и видео.

4. Подавляющее большинство педагогов периодически используют возможности школьного сайта для размещения нужной информации, однако этот инструмент используется в основном как доска объявлений, при этом опрос родителей показал, что постоянно заходят на сайт 30% из опрошенных (50 родителей), в основном это родители первоклассников или выпускных классов. И только 8% (4) используют возможности специально разработанных сайтов крупных образовательных центров или вузов, предназначенный для просветительской работы. В МОБУ НОШ № 36 «Надежда» г. Якутска, например, сайт обновляется ежедневно, педагоги отмечают, что это простой и доступный способ размещения информации по различным вопросам воспитания и особенностям психологического развития детей на разных возрастных этапах. Положительным моментом является то, что родители в любое время могут зайти и изучить интересующие их вопросы. У нашего сайта есть также функция «обратная связь», однако родители пользуются ею неохотно, все вопросы они через WhatsApp, который перегружен информацией и там невозможно развернуть полноценную дискуссию по вопросу воспитания. Минусом является то, что, к сожалению, у многих родителей недостаточно сформирована ИКТ компетенции, в связи с чем, выложенная на сайте информация остается незамеченной.

5. 2% (1) из опрошенных педагогов пользуется страничкой в Вконтакте – данный способ также является эффективным и доступным способом педагогического просвещения родителей, но не многие родители зарегистрированы и пользуются данной социальной сетью. И по этой причине данная форма, как видно из

результатов опроса, является недостаточно популярным и доступным в профессиональной деятельности педагогов, что является основным критерием неэффективности.

На следующий вопрос: «Сколько процентов составляет охват аудитории при той или иной форме дистанционного взаимодействия с родителями?» получены следующие ответы:

1. ZOOM – 94% (47) респондентов ответили, что 80% родителей присоединяются к видеоконференции, 6% (3) ответили, что присоединяются от 60 до 70% родителей. Основными причинами отсутствия некоторых родителей указали: технические неисправности в гаджетах, сбой в работе интернета (районы республики), занятость родителей.

2. В WhatsApp группах охват составляет, как правило, 100%. Там же легко обнаруживается наличие или отсутствие обратной связи, однако сильно мешает большой поток посторонней или незначительной информации, из-за чего теряется важная информация. Родители также отмечают этот момент в своих ответах.

3. Instagram – 74% (37) респондентов ответили, что у 50% родителей имеются аккаунты к данному приложению и они просматривают профиль школы, по сообщениям в Direct или комментариях устанавливается обратная связь. Однако не все родители считают нужным подписаться на аккаунт школы или педагога-психолога. При этом, если аккаунт имеется у класса, то на него подписаны 100% родителей.

4. Сайт для родителей – 30% родителей, по мнению респондентов, посещают специально разработанные сайты, у многих родителей недостаточно сформирована информационно-коммуникационная компетенция, по их мнению, данная причина является основным сдерживающим фактором высокой активности родителей;

5. Страничка в «Вконтакте» - 2% (1) респондент ответил, что из 100% родителей класса, активно пользуется данной формой примерно 40%, это те родители, которые имеют более высокий уровень педагогической культуры и обладают информационно-коммуникативными компетенциями, а остальные 60% родителей, к сожалению, не зарегистрированы и не пользуются данной социальной сетью.

Выводы. Таким образом, как показал опрос наиболее часто используемым способом взаимодействия с родителями является приложение ZOOM, который считается среди педагогов наиболее актуальным и эффективным. Вторым по популярности ожидаемо стал мессенджер WhatsApp, который в период дистанционного обучения был наиболее востребованным и доступным способом взаимодействия с родителями. Затем педагоги отметили такую социальную сеть, как Instagram, который в большинстве случаев используется для общей отчетности по проводимым мероприятиям с сопровождающими мультимедийными материалами, как вариант повышения педагогической культуры родителей используется узконаправленными центрами и организациями. На четвертом месте по популярности оказались школьные или специально разработанные в педагогических целях сайты, контент которого имеет проверенный и научно обоснованный материал по вопросам воспитания детей в семье, родительской ответственности, о возможностях и проблемах дистанционного обучения и др. Как показывает практика, данный способ взаимодействия с родителями эффективен в том случае, если родители заинтересованы в получении необходимых педагогических знаний и находятся в процессе поиска нужной им информации по воспитанию детей, а «пассивные» или чрезмерно занятые родители, к сожалению, реже заходят на такие сайты. И самым непопулярным признана страничка «Вконтакте», где некоторыми образовательными организациями выстраивается «связь» с родителями, основным минусом которого является то, что многие родители не пользуются данным способом информационно-просветительской работы.

Применение информационно-коммуникационных технологий в образовательном процессе является сегодня одним из приоритетных направлений модернизации и усовершенствовании системы образования, позволяющее не только повысить качество обучения, но и достичь нового уровня отношений между участниками образовательного процесса на всех этапах педагогического процесса. Но, какие бы инновационные формы и способы не использовали образовательные организации в работе с родителями, передаваемая информация дойдет до «адресата» только в том случае если «адресат» заинтересован и занимает активную позицию по повышению своей педагогической компетентности.

Литература:

1. Аннотированный каталог интернет-ресурсов для воспитателя дошкольного образовательного учреждения / Составитель: Е.В. Соломина, преподаватель литературы, высшая квалификационная категория. - Каменск-Уральский педагогический колледж, 2008. — 27 с.

2. Давыдюк А. Семья и школа: совместные действия по укреплению здоровья детей / А. Давыдюк // Здаровы лад жыцця. – 2008. - №12. - С. 3-4.

3. Маркова А.В. Педагогическое просвещение родителей по вопросу гуман-ных взаимоотношений с детьми.[Текст] / А.В. Маркова // Известия Пензенского государственного педагогического университета им. В.Г. Берлинского. – 2007. - №7. - С. 5-7.

4. Морозова С.А. История развития культурно-просветительской деятельности в отечественном образовании (конец XVIII - начало XXI века) [Текст] / С.А. Морозова // Человек и образование. - № 4 (37). – 2013. - С. 174-179.

5. Организация информационно-просветительской работы с родителями (законными представителями) несовершеннолетних, оказание им помощи в воспитании детей. - [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://nsportal.ru/shkola/sotsialnaya-pedagogika/library/organizaciya-informacionno-prosvetitel'skoj-raboty-s>

6. Сергеев А.Н. Культурно-просветительская деятельность учителя в сетевых сообществах интернета [Текст] / А.Н. Сергеев. // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. - №158. – 2013. – С. 95-102.

7. Шишмакова Е. Родительские собрания: [текст] / Е. Шишмакова // Воспитательная работа в школе. – 2013 №4. – С. 23.

8. <https://ru.wikipedia.org/wiki/Zoom>

9. <https://ru.wikipedia.org/wiki/WhatsApp>

10. <https://ru.wikipedia.org/wiki/Instagram>

УДК 378

студент 4 курса Поротов Павел Сергеевич

Педагогический институт ФГАОУ ВО

«Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск);

кандидат педагогических наук, доцент кафедры информатики

и вычислительной техники Лукина Тамара Николаевна

Педагогический институт ФГАОУ ВО

«Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск)

ВЛИЯНИЕ ТЕЛЕКОММУНИКАЦИЙ НА ПСИХИКУ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. В статье рассмотрены наиболее часто встречающиеся проблемы влияния телекоммуникаций на психику детей младшего школьного возраста, которые возникают при длительном пользовании современных устройств. По результатам исследования авторы приходят к выводу, что если ребенок будет во взаимодействии с телевизором без контроля взрослого, то под угрозой будет все развитие ребенка.

Ключевые слова: интернет, гаджеты, социальные сети, «экранный зависимость», видеоролик, телевидение, развитие.

Annotation. The article discusses the most common problems of the influence of telecommunications on the psyche of primary school children, which arise with prolonged use of modern devices. According to the results of the study, the authors come to the conclusion that if the child interacts with the TV without the control of an adult, then the entire development of the child will be at risk.

Keywords: internet, gadgets, social networks, "screen addiction", video, television, development.

Введение. Человеческое сообщество с первых лет нового столетия развивается под мощным влиянием культуры визуализации. Поколения, родившиеся эпоху миллениума не могут представить мир, в котором не было Интернета, айфонов и айподов, которое досталось этому поколению. Психологи называют россиян, родившихся после 2003 года поколением Z. Его представители растут на волне «технологического бума», развития Интернета и социальных, сетей, онлайн общения и гаджетов. Проживая в условиях избытка информации, они предпочитают общение в социальных сетях традиционным формам коммуникации, искренне не понимая нормы жизни старших поколений, которые большое внимание уделяли внутрисемейному общению, посещали учреждения культуры, музеи, предпочитали активный отдых на природе и прогулкам компьютерным стратегиям, читали классическую литературу. В то время преобладали другие ценности, нежели визуальная культура в наше время.

Актуальность нашего исследования связана с необходимостью осмыслить предысторию современного взлета технологий, производящих и распространяющих визуальную информацию.

Е.В. Сальникова указывает, что «Визуальная информация становится мощным фактором образовательных практик и повседневного частного бытия. Сегодня популяризация электронных носителей визуальной информации приводит к тому, что знакомство индивида с образами из пространства технической визуальной культуры заметно опережает знакомство непосредственно с образами самого окружающего нас мира, а также и с традиционными книгами или изобразительным искусством».

Визуальная культура, в современное время, относится не только как к источнику информации, но большинство дают ей воспитание, образование своих детей. Считают, что телекоммуникация выполняет обучающую и развивающую функцию. Телекоммуникация активно заменяет живое общение с родителями, ровесниками.

Визуализация школьного образования обоснована с точки зрения физиологии, как составляющая около 80% от всего информационного потока, воспринимаемого человеческим организмом (М.М. Безруких, Т.Г. Бетелева, В.И. Ткаченко и др.), так и с точки зрения социологов, культурологов, психологов, исследующих феномен поколения Z средствами гуманитарного знания.

Дети перестали читать художественную, научную литературу. Их заменили интернет, мультимедийные презентации и фильмы.

Визуальную культуру ряд исследователей относят не только к источнику информации, но трактуют шире – как эффективный механизм, обеспечивающий во многом формирование общей и профессиональной культуры человека». Между тем библиотекари и преподаватели дополнительного образования бьют тревогу - учащиеся уже в младших классах перестают читать художественную, научную литературу, отдавая предпочтение интернету, мультимедийным презентациям и фильмам из Ю-туба.

В качестве примера приводим просмотр мультфильма «Чародей равновесия. Тайна Сухаревой башни». Прежде чем посмотреть этот мультфильм дети должны изучить историю Российской Империи в конце XVII века, правление Петра I. Дети обычно после просмотра мультфильмов, закрепляют в себе только тот факт, который они увидели. И не хотят воспринимать то, что было на самом деле. С этой точки зрения, к просмотр мультфильмов, я считаю, нужно относиться более трепетно, так как большинство сценаристов искажают настоящий ход истории в отношении создания мультшедевров.

Специалисты в области физиологии считают, что дети, которые сильно заиклины, увлечены просмотром, являются жертвами потери способностей воображения, некоторые даже не могут нарисовать из памяти обычные предметы быта: стул, кровать и так далее. У них затормаживается развитие словарного запаса, они не могут высказывать свое мнение, может даже в полной мере отсутствие собственного мнения [1]. Причиной такого явления выступает то, что современные мультипликационные, анимационные фильмы не имеют диалогов, сопровождаются лишь яркими картинками, агрессивными звуками, криками, а разговаривают герои только гортанными звуками, которыми они друг друга понимают. Из-за ярких и быстротечных кадров, ребенок с большим интересом на них усиживается.

Речь, поведение, стиль жизни сегодняшних детей, начиная с самого младшего возраста, определяется средствами массовой коммуникации, и, в первую очередь, телевидением и интернетом. Младшие поколения пытаются в реальной жизни повторить экранные мифы, не делая разницы между реальностью и видеорядом,

так как детскому и подростковому возрастам свойственно подражание любимому герою как социальному идеалу.

Изложение основного материала статьи. В каждой стране существует проблема влияния «экранный зависимости» на полноценное развитие личности детей. Для полноты картины приводим статистические данные времени пребывания детей в Якутии с 2000 по 2020 год (см. рис. 1).

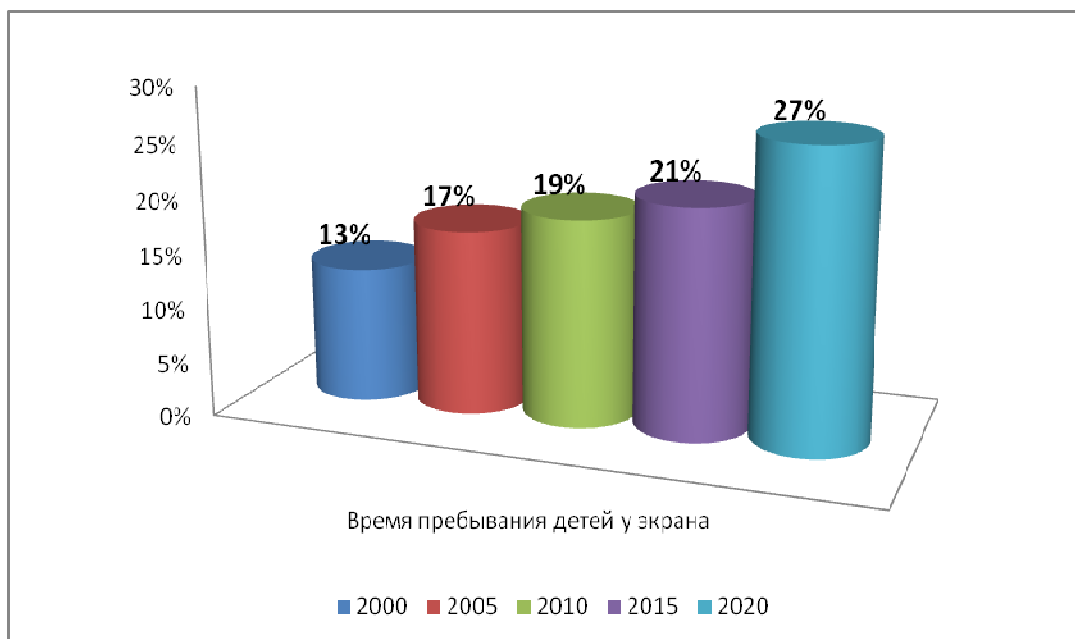


Рисунок 1

По этим данным, мы предполагаем, что время просмотра телепрограмм в субботу и воскресенье, а также в каникулярные дни резко увеличивается. Наши дети в большинстве случаев, предпочитают американские телепрограммы, фильмы.

По данным статистики, установлено, что в день ребенок смотрит как минимум, 3-7 фильмов. Каждый год, перед телеэкраном он сталкивается с более чем со 100 различными сценами насильственного, жесткого, агрессивного характера. Такие условия диктуют нам и нашим детям только пагубные последствия, которые будут отражаться на их психологическом развитии, а также на полноценном формировании, становлении ребенка как личности.

Мы провели опрос среди подростков, через Google-формы, с целью рассмотрения и изучения уровня влияния экрана на повседневную деятельность детей. Здесь приняли участие дети от 10 до 18 лет, в количестве 76 учащихся разных школ г. Якутска.



Рисунок 2

Таким образом, мы пришли к такому выводу, что влияние экрана в повседневной жизни человека весьма значительна. Большинство опрошенных часто проводят свое время за просмотром экрана.



Рисунок 3

Результаты опроса показывают, что большая часть школьников представляют свою жизнь без частого использования. Следует учитывать и то, что чем моложе поколение, тем ярче выражена зависимость. Большинство ответов нет были даны учениками 4 классов, а это уже выходит за рамки нормального и является заболеванием.

Современные дети не только смотрят мультики и фильмы, большинство из них играют в видеоигры, проводят время в различных социальных сетях, скачивают фильмы, картинки, музыку, видео, общаются с друзьями.

В большинстве случаев, родители, ошибочно думают, что их дети во время пребывания в сети Интернет – находятся в безопасности. Это самая главная их ошибка, потому что на сегодняшний день, в интернете существует огромное количество злоумышленников, которые транслируют такие видео, которые негативным, даже гипнотическим способом проникают в глубину подсознания ребенка, и могут управлять ими с любой дистанции.

Могу привести пример, с видеороликом, для девочек, который был очень широко распространен зимой 2017 года. В этом видеоролике было очень красочное оформление. Вся идеология данного видео лежит в том, что девочки 8-9 лет все хотят стать феями. И, при просмотре данного видеоролика, автор конкретно диктует: «Привет! Ты же хочешь стать феей? Я знаю что ты хочешь этого? Я могу тебе помочь. Для того чтобы стать феей, тебе надо будет проснуться ночью, но только когда все в доме спят. И ты должна включить газовую плитку. Затем иди в кровать и закрой глаза. После этого уже завтра ты станешь феей» - такого рода видеоролики вообще не должны быть транслированы в Интернете.

Но, при всем этом, не следует, вообще запретить детям пользоваться Интернетом и просматривать мультфильмы. Всему должно быть время. Ученые зафиксировали время, которые нужно учитывать при просмотре ребенком времени за экраном:

До двух лет – экранное время не рекомендуется, от двух до четырех лет – экранное время должно быть ограничено до 1 часа в сутки, от пяти до пятнадцати лет – экранное время должно быть не больше двух часов.

Родители должны постараться следить за тем, чтобы во время просмотра телеэкрана, дети не ели, перед сном не нужно разрешать просмотры и не тратить все экранное время одновременно, то есть должны быть перерывы между просмотром в виде прогулок на свежем воздухе, или переключении другой деятельности.

Родитель должен научить с самого раннего возраста умение пользоваться Интернетом. То есть ребенок должен уметь брать из этого только положительные моменты. Родитель должен совместно с ребенком обсуждать какие ресурсы можно посмотреть, использовать, а какие не нужно.

В данное время есть такие приложения, которые родитель рекомендует своему ребенку. Нужно установить ее на смартфоне ребенка, чтобы он безопасно заходил на контролируемые, проверенные родителями сайты.

Просмотр телевизора, приводит ребенка к сидячему образу жизни, ограничивает двигательную активность, которая будет сохраняться в будущем ребенка.

Современные родители, для того, чтобы избавиться от игрового шума, криков, сами высаживают ребенка к экрану, прерывая его полноценное двигательное развитие.

Здесь, немаловажно, будет рекомендация книги Пацлава Райнер «Застывший взгляд», где автор исследует влияние телевизора на развитие ребенка. Он в основном делает упор на влияние телевидения на речевое развитие ребенка. И дает дельные советы родителям, педагогам, психологам, как помочь маленькому человеку отстоять свою свободу, самостоятельность, при взаимодействии с телевидением.

В данной книге автора рассматривает физиологическое влияние телевидения, но и много рассказывает о психологическом влиянии. Например, о том, что камера незаметно управляет мыслями, очень четко приводит примеры иллюзий, которые хотят получать телезрители, о деградации культуры чтения, о росте социальных дистанций, эпидемии ожирения, как дети становятся убийцами, о развитии мозга до десятилетнего возраста и многое другое.

Дети смотрят телевизор совсем иначе. Они не умеют критически переосмысливать ситуацию, поэтому при просмотре телевизора, все воспринимают напрямую. Все абстрактные мысли того, что хотели передать авторы данного видео ему не нужны.

Выводы. Итак, изучив множество точек зрения различных исследователей, мы приходим к выводу, что если ребенок будет во взаимодействии с телевизором без контроля взрослого, то под угрозой будет все развитие ребенка.

Пагубное влияние телевидения наряду с влиянием наркотиков. Ни один нормальный родитель, не захочет чтобы ребенок употреблял наркотики. Но почему, чтобы ребенок не мешал родителям, используют

телевизор в качестве эффективного средства для занятия детей. Психология ребенка начинает формирование во взаимодействии со взрослыми, каким он будет, решают родители, потому что ребенок только познает мир и не может сам регулировать происходящее.

Прогулки, совместные походы в театр, музеи – никому не навредили. Во время занятия такими видами деятельности у детей развивается уважительное отношение к близким, интерес ко всему живому, активная жизненная позиция. Маленький ребенок, не может что-либо решать, за него решают родители. Родители должны быть ответственны в отношении того, каким станет его ребенок в будущем.

Возможно, ребенок, которого однажды заставили смотреть за экраном, уже повзрослев, увидит каким он вырос, у него нет друзей, он сидит в темной комнате за экраном, у него в душе пустота, застывший взгляд, а за окном кипит жизнь... Он очень бы хотел жить, а не существовать. Но этого никогда не произойдет, он уже отстал от всего, он не может выйти из виртуальной жизни. Только там его принимают и больше нигде. Кто виноват в том, что его жизнь развалилась?

Литература:

1. Авдеева, Н.Н. Психологическое воздействие телерекламы на детей // психологическое образование / Н.Н. Авдеева, Н.А. Фоминых. - М., 2004. - №4.
2. Дроздов, О.Ю. Массовая коммуникация как фактор агрессивного поведения [Текст] / О.Ю. Дроздов // Вестник Харьковского университета. Серия «Психология». - 2000. - №483. – С. 51
3. Малышев, Е.Я. Психологический аспект деятельности СМИ в выборе направлений информационного потока / Е.Я. Малышев. - Тверь, 1990.
4. Райнер, П. Застывший взгляд. Физиологическое воздействие телевидения на развитие детей / П. Райнер. - М., 2003.
5. Мухина В.С. Детская психология [Текст] / В.С. Мухина. - М.: Апрель Пресс: ЭКСМО ПРЕСС, 2008. – 352 с.
6. Сальникова, В.Е. Феномен визуальности и эволюция визуальной культуры: автореферат дис. ... доктора культурологии: 24.00.01 / Сальникова Екатерина Викторовна; [Место защиты: Акад. переподгот. работников искусства, культуры и туризма]. - Москва, 2012. - 52 с.
7. Сырова, Н.В., Чекишев, В.Н. Визуальная культура как средство формирования общей и профессиональной культуры человека // Вестник Минского ГУ, 2018.
8. Шарков, Ф.И. Основы теории коммуникации [Текст] / Ф.И. Шарков - М.: Социальные отношения. Перспектива, 2003. - 248 с.

Педагогика

УДК 378.1

кандидат педагогических наук, доцент Поскребышева Татьяна Александровна

Нижегородский государственный технический университет имени Р.Е. Алексеева (г. Нижний Новгород)

ПРИМЕНЕНИЕ ЛИЧНОСТНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА В ПРОЦЕССЕ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Аннотация. В статье рассматривается понятие личностно-деятельностного подхода, определяется его сущность, аспект его изучения и практического использования в исследованиях ведущих ученых и в современных научных публикациях. Выявлено, что организация учебной деятельности на основе личностно-деятельностного подхода предполагает учет и принятие во внимание личностных характеристик студентов. Определяется специфика обучения иностранному языку в техническом вузе. Приводится опыт применения личностно-деятельностного подхода в процессе иноязычной подготовки в Нижегородском государственном техническом вузе.

Ключевые слова: личностно-деятельностный подход, личность, деятельность, личностные характеристики студентов, иноязычное обучение.

Annotation. The article is devoted to the question of personality-activity approach. Its essence, the aspect of its study and practical usage in the leading scientists' investigations and in the contemporary publications are defined. It is showed that the educational activity organized on the basis of personality-activity approach includes taking into account the students' personal characteristics. The specificity of foreign language teaching at the technical university is determined. The experience of personality-activity approach usage in the process of foreign language education at the Nizhny Novgorod State Technical University is presented.

Keywords: personality-activity approach, personality, activity, students' personal characteristics, foreign language education.

Введение. Преподавание иностранного языка в вузе в современных условиях предъявляет к преподавателю все более высокие требования. Это связано с необходимостью осуществления преподавательской деятельности в соответствии с мировыми тенденциями в обучении иностранным языкам, появлением новых карьерных возможностей для будущих выпускников. Особую специфику имеет обучение иностранному языку в техническом вузе. Также в процессе обучения иностранному языку в техническом вузе возникают особые, характерные трудности, представляющие сложность их преодоления и для преподавателя и для студентов.

Целью данной статьи является определение сущностных характеристик и преимуществ применения личностно-деятельностного подхода в образовательном процессе и в процессе иноязычной подготовки в Нижегородском государственном техническом вузе.

Применение личностно-деятельностного подхода раскрывает перед педагогом большие возможности в плане «точечного», «адресного» воздействия на учащегося с целью эффективного решения задач. Важность применения данного подхода в педагогике и в процессе образования невозможно переоценить. Поэтому целесообразно определить основные положения подхода и рассмотреть аспект его изучения и практического использования в современных научных публикациях, отражающих опыт практикующих преподавателей и исследователей данного вопроса.

Изложение основного материала статьи. Учебная деятельность, как утверждал Д.Б. Эльконин, должна способствовать качественному усвоению знаний человеком, а также развитию и саморазвитию его личности. Задачи различной проблематики и сложности, предлагаемые учащемуся для решения, должны одновременно оказывать положительное влияние на личностное развитие учащегося. В соответствии с этим утверждением личностно-деятельностный подход предусматривает двойственную направленность: с позиции педагога и с позиции студента.

Таким образом, осуществляя процесс обучения, педагогу необходимо принимать во внимание, учитывать целый комплекс индивидуальных психологических особенностей студентов, таких как мыслительные и психологические способности, «Я-концепция», самооценка, уровень рефлексии, готовность и способность к познавательной деятельности и др.

Т.е. основой организации учебной деятельности учебного процесса и взаимодействия педагога и студента является учет и принятие во внимание личностных характеристик студентов.

Личностно-деятельностный подход, основоположниками которого были Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Б.Г. Ананьев, определяет личность учащегося как субъекта деятельности; компоненты же данного подхода находятся в неразрывном единстве, т.е. личностный компонент соотносится с деятельностным. В центре обучения находится студент, его способности и готовности когнитивного и психологического порядка, и именно личностные интересы, индивидуальный уровень знаний и умений определяют цель занятия и построение образовательного процесса. Следовательно, педагог должен формировать и направлять учебную деятельность студентов, опираясь на возможности и склонности каждого конкретного студента и группы в целом.

В результате применения данного подхода каждое занятие должно обогащать всех студентов в разной индивидуальной степени в зависимости от их собственного начального уровня. Данный подход может быть выбран в качестве основополагающего для работы в малых группах факультативов и кружков в связи с такими важными положениями и возможностями подхода, как: подход позволяет осуществлять форму и содержание конкретного задания через индивидуальное общение со студентом, при этом общение имеет цель выявить интересы учащегося. Оценивая уровень способностей студента, преподаватель должен предложить студенту учебную задачу, которая будет ему интересна, и подходящий способ ее выполнения, который будет способствовать его индивидуальному развитию. С целью полного раскрытия и развития интеллектуально-творческого потенциала студента, преподаватель делает акцент на продуктивном выполнении учебной деятельности, направляет, поддерживает студента, фиксирует его положительные достижения, а не ошибки и неудачные действия. Малая группа факультатива или кружка (тренинга, круглого стола, ролевой игры, т.е. организованные формы внеучебной деятельности) позволяют максимально раскрыть и развить личностный потенциал студентов, т.к. преподаватель обладает большими возможностями индивидуального общения со студентами, следовательно, студенты могут выполнять индивидуально подобранные задания. Ценность личностно-деятельностного подхода подтверждает В.А. Грибанова в публикации «Личностно-деятельностный подход как условие совершенствования профессиональной подготовки социальных педагогов», в которой автор, изучая вопрос обучения и воспитания студентов в вузе, определяет важность отношения преподавателя к студенту как к личности (личностный подход) и деятельность как способ личностного развития субъекта (деятельностный подход) [3].

Личностно-деятельностный подход, единственный среди подходов в педагогике, ориентирован на совокупность учета индивидуальных особенностей личности и ее практической деятельности [3].

Автор отмечает важность обозначенного подхода, определяет личностно-деятельностный подход как комплекс, состоящий из двух компонентов, представляющих ценное взаимодействие и взаимосвязь, что обуславливает положительные результаты применения данного подхода в образовательном и воспитательном процессах. Автор подробно останавливается на рассмотрении компонентов подхода. Анализируя личностный компонент, подчеркивается направленность воспитательного действия на личность студента, на характерные данной индивидуальности потребности, накопленный опыт не только в учебной деятельности, но и мировоззренческого порядка. В таком случае преподаватель делает акцент на создание учебной ситуации, заданий, тренингов, способствующих появлению у студента желания выполнить задание максимально творчески и эффективно. Именно такая работа студента будет содействовать его развитию и саморазвитию. Однако, ориентация обучения только на личность студента не будет совершенствовать развитие студента так успешно, как в комплексе с деятельностным компонентом. Именно единство и сочетание личностного и деятельностного компонентов позволяет добиваться наиболее эффективных результатов. Т.е. личность способна к успешному развитию, являясь субъектом деятельности в процессе ее выполнения. На этот факт в своих исследованиях указывают вышеупомянутые ведущие ученые Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, которые изучая это понятие, разделяют деятельность на внешнюю и внутреннюю. Внешняя деятельность должна постепенно трансформироваться во внутреннюю: т.е. внешние факторы, обуславливающие необходимость осуществления деятельности при условии их воздействия на внутренние условия учащегося, способствуют переходу внешней деятельности во внутреннюю [5].

В основе деятельностного компонента личностно-деятельностного подхода деятельность рассматривается как способ формирования, развития и саморазвития личности, деятельность выступает основой организации учебного процесса. Учебный процесс, в основе которого лежит деятельность, способен стимулировать наиболее активную, самостоятельную, разностороннюю мыслительную деятельность студента. Именно благодаря деятельностному компоненту личностно-деятельностного подхода познавательная деятельность студента предполагает инициативную вовлеченность в выполнение определенных заданий и решение задач, позволяющих максимально совершенствовать собственный интеллектуально-творческий потенциал. Таким образом, личностно-деятельностный подход способствует появлению новых идей и мотивации их реализовывать, что имеет ключевое значение для получения необходимых знаний и умений для профессии и успешной карьеры будущего специалиста.

Вследствие применения личностно-деятельностного подхода педагог получает возможность на основе установленных приоритетов личности добиваться развития данной личности в процессе организованной для нее деятельности [2, 6]. Поэтому именно слияние двух компонентов личностно-деятельностного подхода (личностного и деятельностного) может являться действенным условием, направленным на совершенствование учебного процесса.

В условиях применения данного подхода обязательно субъект-субъектное непринужденное общение со студентом. При этом важно, чтобы у студента возникло подлинное ощущение себя субъектом, человеком, который действительно интересен для педагога, которому педагог готов уделить внимание, искренне желает узнать отношение студента к изучаемому иностранному языку, его опыт изучения, выяснить негативные моменты, связанные с усвоением иностранного языка, выявить причины данных негативных явлений и построить наилучшую стратегию обучения. Подлинный интерес педагога к студенту вызывает у студента взаимный неподдельный интерес к занятию и к заданиям, и если педагог поддерживает, направляет работу студента в соответствии с его личной стратегией обучения и развития, такое сотрудничество обязательно приведет к качественному усвоению знаний студентом.

А.В. Гладков, М.П. Прохорова, О.И. Ваганова в статье «Личностно-деятельностный подход к профессиональному образованию» объясняют первостепенное значение личностно-деятельностного подхода, основываясь на его сущности, а именно: в процессе обучающей деятельности преподаватель и студент являются субъектами данной деятельности, и обучение проходит в рамках поддержки, направления и сотрудничества, при котором студент не остается пассивным исполнителем заданий преподавателя, а наоборот, является активным партнером, что обеспечивает активную мыслительную вовлеченность в процесс обучения, студент понимает ценность выполняемой работы для себя, а это является самой мощной мотивацией [1].

Авторы делают важное замечание об установлении четких требований к преподавателю при применении личностно-деятельностного подхода. Данные требования предъявляются к профессиональным и личным качествам педагога. Выделяются общие личные качества, которыми должен обладать педагог, такие как высокие нравственные качества, готовность к проявлению эмпатии, проявление интереса к познавательным склонностям и личным предпочтениям студентов в выборе способов выполнения того или иного задания, умение создавать доброжелательную благоприятную атмосферу, способствовать взаимному общению со студентами. Авторы выявляют важнейшие условия эффективного применения личностно-деятельностного подхода в обучении: проблемность обучения, осуществление студентами научной поисковой деятельности, совместное обсуждение какого-либо вопроса в группе/в паре/с преподавателем [1].

Не менее важным является овладение студентом умений самостоятельной работы, ведь этот навык приобретает особую важность в процессе обучения в вузе, и если студент научится работать самостоятельно, это полезное умение останется с ним на всю жизнь, т.к. в последующей профессиональной деятельности обязательно придется осваивать какие-либо виды работы самостоятельно. Тем более, навыки самостоятельной работы (самостоятельного изучения какого-либо научного или научно-практического вопроса) становятся актуальными при прохождении профессиональной переподготовки, повышения квалификации и в наивысшей степени востребованы при необходимости освоить другую профессию или вести профессиональную деятельность в новых условиях, например, работая над каким-либо проектом в другом городе или стране, что требует наличия способности и готовности работать в новом коллективе, изучить предмет проекта и выполнить все сопутствующие требования.

Появление новых образовательных стандартов высшего образования все более смещает главный акцент на применение личностно-деятельностного подхода в профессиональной подготовке будущих выпускников. Это же равным счетом можно отнести и к иноязычной подготовке студентов в вузе. Такое пристальное внимание обуславливается личностно-созидающими возможностями личностно-деятельностного подхода. Педагог должен применить такое искусство, чтобы четко понимать познавательно-личностные потребности и возможности студента, и в зависимости от получаемой информации о студенте (из взаимобщения и сотрудиической деятельности) «регулировать» уровень своей активности по отношению к направлению и руководству деятельностью студента: педагог либо оказывает студенту больше помощи, поддержки, объяснений; либо если студент способен и готов к саморазвитию в процессе собственной самостоятельной деятельности, педагог оказывает меньшее влияние на организацию деятельности студента, например, может быть достаточно лишь подсказать способ выполнения определенного задания. В таком случае сам процесс выполнения деятельности будет служить развивающим средством для личности, ведь процесс личностного формирования имеет динамический характер, как и процесс деятельности, т.к. именно деятельность может оказать существенное влияние на мироощущение, мировоззрение, жизненные и научные приоритеты субъекта, а также на личностные умения излагать, удерживать и отстаивать свои позиции. Таким образом, процесс осуществления деятельности открывает для субъекта возможности не только эффективного решения поставленной задачи, но и развития творческого и интеллектуального потенциала, силы воли, настойчивости в достижении целей. Продуктивная профессиональная подготовка будущих выпускников основывается на реализации следующих значимых видов деятельности: когнитивной, образовательной, реорганизующей (преобразовывающей), коммуникативной, ценностно-ориентированной [1].

Рассмотрим опыт применения личностно-деятельностного подхода на занятиях иностранного языка в процессе иноязычной подготовки в НГТУ им. Р.Е. Алексеева. Данный подход был положен в основу учебных занятий в малых группах, а также нескольких форм внеучебной работы по иноязычной деятельности: круглый стол, ролевые игры и конкурсы. Работа каждой формы учебной и внеучебной групповой деятельности была направлена на выявление личностных особенностей студентов и направление деятельности каждого студента в наиболее подходящее для него русло учебной и коммуникативной деятельности в рамках обозначенной ситуации. Применение личностно-деятельностного подхода было направлено на совершенствование речевых, а также коммуникативных умений студентов, умений работать в группе, обсуждать, выбирать и применять лучшие способы решения поставленной задачи.

Выводы. Использование личностно-деятельностного подхода в качестве основы иноязычной подготовки показало следующие положительные результаты: 1) Студенты выражают взаимный отклик на интерес педагога к их особенностям, мотивам, склонностям, предпочтениям, опыту изучения иностранного языка, следовательно, проявляют заинтересованность в изучаемом предмете, учебная активность значительно возрастает. 2) Многообразие форм учебной и внеучебной деятельности: тематические кружки, факультативы, тренинги, ролевые игры, круглые столы (работа которых организована в малых группах и направлена на решение проблемных ситуаций и задач) являются благоприятными условиями для формирования и совершенствования таких важных качеств личности как самостоятельность, мыслительная и творческая активность, улучшение социальных навыков, повышение мотивации к взаимной работе и общению, познавательной деятельности, а также развитию коммуникативной компетенции и иноязычной

коммуникативной компетенции. 3) Особенности образовательного процесса, организуемого на основе личностно-деятельностного подхода, включающие личностную значимость студента, проблемность деятельности, эмоциональную и познавательную привлекательность деятельности для студента, а также сочетание групповых и индивидуальных форм взаимодействия преподавателя и студентов, создание и поддержание ситуации успеха и опора на положительные достижения студентов позволяют педагогу добиваться эффективных результатов в процессе иноязычной подготовки студентов.

Литература:

1. Гладков А.В., Прохорова М.П., Ваганова О.И. Личностно-деятельностный подход к профессиональному образованию // Проблемы современного педагогического образования. 2018. №58-3. С. 77-80.
2. Грибанова В.А. Личностно-деятельностный подход как основа организации воспитательного процесса по формированию гражданской активности студентов // Современная педагогика. 2015. № 8. [Электронный ресурс]. URL: <http://pedagogika.snauka.ru/2015/08/4801> (дата обращения: 09.11.2020).
3. Грибанова В.А. Личностно-деятельностный подход как условие совершенствования профессиональной подготовки социальных педагогов // Вестник Таганрогского института имени А.П. Чехова. 2017. №2. С. 53-56. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/lichnostno-deyatelnostnyy-podhod-kak-uslovie-sovershenstvovaniya-professionalnoy-podgotovki-socialnyh-pedagogov> (дата обращения: 31.10.2020).
4. Лапшова А.В., Ваганова О.И., Тюмина Н.С., Румянцева Н.А. Личностно-ориентированный подход к профессиональной подготовке студентов // Проблемы современного педагогического образования. 2017. № 57-5. С. 201-207.
5. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. В 2-х т. Т.2. М.: Педагогика. 1989. 328 с.
6. Чернышова Е.Е. Педагогические условия организации эффективной самостоятельной работы учащихся // Человек и образование №3 (24) 2010, С. 71-72.

Педагогика

УДК 378.1

кандидат педагогических наук, доцент **Поскребышева Татьяна Александровна**

Нижегородский государственный технический университет имени Р.Е. Алексеева (г. Нижний Новгород)

РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье рассматривается вопрос развития профессиональной компетенции студентов, изучающих технические специальности, в процессе иноязычного образования. Определяется значимость работы Нижегородского государственного технического университета имени Р.Е. Алексеева в рамках сотрудничества с международными компаниями. Объясняются причины высоких требований, предъявляемых компаниями, особенно международными, к молодому специалисту. Описываются преимущества и возможности технического образования, предоставляемые студентам, получающим высшее образование в Нижегородском государственном техническом вузе. Рассмотрены основные характеристики понятий «профессиональная компетенция», «профессиональная компетентность», выявлена значимость их формирования у студентов. Определены ключевые задачи иноязычного образования студентов технического вуза. Обосновывается необходимость интегрирования в иноязычную подготовку будущих специалистов профессионально-ориентированного обучения (обучения для специальных целей – esp).

Ключевые слова: студент, развитие, профессиональная компетенция, профессиональная компетентность, иноязычное образование, технический вуз.

Annotation. The article is devoted to the question of professional competency development of students of technical specialties in the process of foreign language education. The importance of work carried out at Nizhny Novgorod State Technical University n.a. R.E. Alekseev in the framework of cooperation with international companies is described. The reasons of making high demands on young specialist by companies, especially by international companies, are explained. The advantages and possibilities of higher technical education presented to the students of Nizhny Novgorod State Technical University n.a. R.E. Alekseev are described. The main characteristics of the concepts “professional competency”, “professional awareness” are considered; their formation importance at students is revealed. The key tasks of students’ foreign language education at technical university are determined. The need of integration of professionally oriented teaching (teaching for specific purposes – esp) into the foreign language education of future graduates is grounded.

Keywords: student, development, professional competency, professional awareness, foreign language education, technical university.

Введение. Постоянное увеличение межкультурных связей, происходящее в мире, оказывает влияние на жизнь практически каждого человека. Существенное значение иностранные партнерства имеют в научном и научно-практическом сообществах, что, в свою очередь, диктует высокие требования, предъявляемые к молодому специалисту, желающему построить успешную карьеру и быть в курсе появления новых тенденций и технологий. Особую актуальность в этом отношении приобретает образовательная деятельность технических вузов, т.к., именно в них сосредоточена научная, научно-исследовательская и научно-проектная деятельность, позволяющая координировать усилия ведущих ученых вуза и молодых будущих специалистов. Новейшее оборудование, большое количество модернизированных лабораторий позволяют студентам осваивать современные актуальные технологии уже на уровне бакалавриата, разрабатывать свои оригинальные идеи, участвовать в совместных программах, организуемых вузом и различными предприятиями, как отечественными, так и зарубежными. Все вышесказанное реализуется в Нижегородском государственном техническом университете, о чем регулярно рассказывается в специально созданной передаче, выходящей в эфир местного телевидения «Десять минут с Политехом». В таком ключе изучение иностранного языка, освоение коммуникативных умений общаться с иностранными партнерами на профессиональные темы приобретает все большее значение для студентов, изучающих технические специальности. Нужно отметить о существующих противоречиях между потребностями современных

компаний, имеющих филиалы за рубежом и нуждающихся в специалистах, владеющих умениями иноязычного профессионального общения в различных коммуникативных ситуациях; специалистах, владеющих навыками вести неофициальную непринужденную беседу с иностранными партнерами и не испытывать связанных с недостаточным владением иностранным языком неудобств, например, в командировках при использовании международных авиалиний. И лимитированными возможностями иноязычного образования технического вуза, обусловленными основной направленностью на изучение основной специальности. Следует отметить, что студенты старших курсов и магистратуры в отличие от бакалавров первых и вторых курсов по данным анкетирования признают ценность и важность иноязычной подготовки как необходимого компонента формирования будущей профессиональной компетентности. Так, если на первом и втором курсах только 20% студентов считают необходимым изучать иностранный язык для профессионального общения, то на старших курсах и в магистратуре уже 65% студентов выражают стремление овладеть навыками устного и письменного владения иностранным языком в сфере профессиональной коммуникации в связи с мотивацией работать в международных компаниях. Таким образом, можно сделать вывод, что на последних курсах обучения интегрирование в иноязычную подготовку профессионально-ориентированной работы является актуальным, востребованным для студентов, следовательно, обучение будет проходить максимально эффективно в связи с внутренней мотивацией студентов овладеть навыками иноязычного общения в сфере профессиональной коммуникации.

Целью данной статьи является исследование вопроса формирования и развития профессиональной компетенции студентов, изучающих технические специальности, в процессе иноязычного обучения в вузе. Следует отметить роль профессиональной компетенции в дальнейшем формировании профессиональной компетентности.

Изложение основного материала статьи. При рассмотрении данной проблемы необходимо определить понятие профессиональной компетенции, компетентности, взгляд ученых, изучающих данный вопрос.

По мнению Л.С. Алаевой, Н.А. Соболевой, которое авторы выражают в работе «К вопросу о формировании профессиональных компетенций у студентов вузов», в настоящее время ученое сообщество уделяет особое внимание понятиям компетенции и компетентности. Это объясняется тем, что общество и жизнедеятельность людей должны находиться в постоянном развитии, что может быть достигнуто только усилиями квалифицированных специалистов во всех сферах науки, что в результате, и будет оказывать положительное влияние на качество жизни общества в целом. Высшее образование ориентируется на формирование у будущего специалиста способности к самосовершенствованию как основы его саморазвития, а также способности к развитию умений организовывать, планировать свою деятельность, осуществлять объективную самооценку собственных достижений [1]. И.В. Гладкая в статье «Становление понятия «Профессиональная компетентность» в теории профессионального образования», проанализировав термин «компетентность», приходит к заключению, что этот термин применим к обозначению многообразных качеств личности, индивидуального характера осуществления умственной активности, умений межличностного порядка, лингвистических умений, мотивационных тенденций, личностных позиций, способности человека к самокритике [4]. Компетентность подразумевает связь профессионально-личностного компонента с умениями индивида достигать показательных результатов.

А.А. Алдашева в работе «Профессиональная компетентность: понятие и структура» определяет значимость знаний, практического опыта, Я-концепции, мотивационных факторов в построении специалистом стратегического поведения, направленного на наилучшее решение задач и выполнение заданий [2]. Понятия профессиональной компетенции и профессиональной компетентности изучали в своих работах Г.В. Мухаметзянова, В.Д. Шадриков, К.В. Шапошников, Н.В. Кузьмина. Профессиональная компетенция - это интегративный комплекс знаний, умений и навыков, призванных позволить молодому специалисту осуществлять профессиональную деятельность, т.е. реализовывать свою компетентность на практике. Профессиональная компетентность рассматривается как наиболее четкий показатель качества полученного выпускником профессионального образования, а также как способность и готовность специалиста соблюдать, правила, стандарты, рекомендации, установленные на предприятии, на котором работает выпускник, по выполнению профессиональной деятельности. Профессиональная компетентность включает важное умение и желание специалиста выполнять задачи и задания, связанные с его профессией, продуктивно и эффективно, в наивысшей степени добиваясь наилучших результатов реализации планов, используя самые современные и действенные способы решения профессиональных задач.

Целесообразно рассмотреть понятие профессиональной компетентности в рамках акмеологического подхода, положения которого изучали Б.Г. Ананьев, А.А. Деркач А.И. Донцов, Н.В. Кузьмина. В соответствии с данным подходом профессиональная компетентность выступает основным когнитивным компонентом личностного профессионализма, что предполагает систематическую мыслительную работу индивида по совершенствованию и обогащению собственных знаний, которые могут позволить специалисту выходить на все более высокий уровень профессиональных умений. Для формирования профессиональной компетентности ключевое значение имеет деятельность. Важным также является тот факт, что компетентность является составным компонентом личности человека, ее интегративным свойством, находящимся в неразрывной связи и взаимосвязи с внутренними установками, ценностями, направленностью личности на качественное решение профессиональных задач. Именно внутренние мотивы и внутренняя глубокая убежденность человека в своей способности продуктивно выполнять профессиональную деятельность составляют сущность становления будущей компетентности. Стремление стать хорошим специалистом в своей области, развиваться в профессиональном плане в дальнейшем не только ради построения собственной успешной карьеры, но для привнесения посредством своей деятельности положительных изменений в науку являются мощными действенными факторами эффективной работы человека над своими навыками и умениями. Благодаря личностным установкам и мотивам профессиональной деятельности специалист может называться компетентным и будет приносить пользу и помощь людям. Таким образом, можно говорить о многосторонности и системности понятия профессиональной компетентности. Понятие профессиональная компетентность – это полная, цельная и всеобъемлющая характеристика личностных и деловых качеств человека, представляющих единство и совокупность. Данная характеристика как неотъемлемая часть профессиональной жизни отражает достигнутый молодым специалистом уровень знаний, умений, навыков, а также степень сформированности умений их

практического применения. Высокий уровень данных показателей определяет возможность развития профессионального мастерства.

Обучение иностранным языкам является неотъемлемой частью процесса формирования и совершенствования профессиональной компетенции и профессиональной компетентности. Как уже упоминалось выше, специалист высшего уровня должен уметь не только вести ознакомительную беседу с иностранными представителями компаний-партнеров (т.е. участвовать в официальном и неофициальном общении, например, в рамках посещения вуза, технических предприятий иностранными гостями-партнерами или на международной научно-практической конференции), но и обладать способностями и желанием работать над собственным профессиональным саморазвитием. Будущему выпускнику важно осваивать умения самостоятельного поиска необходимой информации на английском языке, читать иноязычную оригинальную литературу по специальности, участвовать в межкультурных контактах в научно-профессиональной сфере, владеть навыками реферирования, аннотирования. Все это позволяет специалисту быть успешным и грамотным в своей профессии, уметь использовать зарубежные сайты и другие иностранные источники, иметь возможность узнавать последние важные и интересные новости в науке и технике. Целью занятий по иностранному языку является обучение магистрантов технических специальностей навыкам устной и письменной речи на английском языке. Будущие выпускники должны овладеть необходимым лексическим материалом для осуществления монологических и диалогических высказываний научного и делового характера, и в результате стать высококвалифицированными специалистами, способными к постоянному личностному и профессиональному росту.

В данной статье будет приведена часть практической работы со студентами магистратуры по направлению подготовки 11.04.04. «Электроника и наноэлектроника».

Рассматривая проблему формирования и развития профессиональной компетенции магистров, следует отметить, какие установленные программой магистратуры универсальные компетенции (УК) и общепрофессиональные компетенции (ОПК), определены в ФГОС ВО по данному направлению, которые должны быть сформированы в результате освоения программы магистратуры.

Среди универсальных компетенций (УК) в сфере «Коммуникация» выделена универсальная компетенция УК-4: Способен применять современные коммуникативные технологии, в том числе на иностранном(ых) языке(ах), для академического и профессионального взаимодействия. Среди общепрофессиональных компетенций (ОПК) важно отметить в области «Научное мышление» ОПК-1: Способен представлять современную научную картину мира, выявлять сущность проблем, находить пути их решения и оценивать эффективность выбранных стратегий[5]. Данная общепрофессиональная компетенция будет лучше реализовываться при условии, что специалист владеет способностью самостоятельно определять современные научные тенденции, происходящие в мире, используя иностранные источники.

Таким образом, установленные программой магистратуры компетенции в своем неразрывном взаимодействии должны способствовать эффективному формированию у будущего выпускника способности осуществлять профессиональную деятельность на высшем уровне, включая коммуникативные ситуации иноязычного общения.

В рамках интегрирования в процесс иноязычной подготовки магистрантов профессионально-ориентированного обучения иностранному языку (языку для специальных целей - *esp*) были выделены следующие разделы работы: 1. Чтение и говорение. Данный раздел включает работу в области профессиональной иноязычной коммуникации. В начале работы магистранты изучают материалы по научно-популярным темам, постепенно переходя к чтению узкоспециализированных статей и текстов по специальности. Извлечение информации происходит из оригинальных газет, журналов, научных периодических изданий. Упражнения на данном этапе делятся на предтекстовые, стимулирующие высказывания студентов по указанной теме с целью выразить уже имеющиеся знания, полученные в процессе технического обучения. Данные упражнения также нацелены на то, что магистранты имеют возможность, учитывая проблематику темы, обмениваться мнениями и опытом. После прочтения текста магистранты обсуждают изученную информацию, также делятся мнениями по теме. Важно то, что магистранты составляют высказывания, основываясь не только на прочитанном материале, но и на сведениях, полученных в процессе изучения основной специальности в вузе. 2. Аннотирование. Написание аннотаций к научным статьям и текстам. Включает обучение навыкам письменного оформления аннотации на английском языке с объяснением структурных и логических частей аннотации. Магистранты обучаются основным грамматическим правилам оформления аннотаций, изучают языковые средства, необходимые для написания аннотации. Процесс выполнения данной работы может вызвать следующие трудности: чтение и перевод терминов и терминосочетаний, выделение смысловых частей статьи/текста для последующего аннотирования, лексико-грамматическое оформление аннотации. Было выявлено, что основная грамматическая сложность связана с особенностью построения английского предложения, когда необходимо построить высказывание типа «данная проблема рассмотрена/изучена/проанализирована/исследована/определена и т.д.». При этом необходимо грамотно согласовать подлежащее и сказуемое, учитывая, что в английском предложении сказуемое должно находиться в конце предложения. 3. Написание собственных научных статей. Данный раздел характеризуется чрезвычайной сложностью, связанной с умением студента выстраивать самостоятельную работу, в процессе которой магистрант занимается написанием научно-практической статьи по результатам своей научно-исследовательской деятельности на иностранном языке. Студенту необходимо не только освоить структуру, стиль, логику написания статьи, но и осуществить грамотный перевод на английский язык. При выполнении данной работы магистрант обращается за консультациями и к преподавателям технических специальностей, и к преподавателю иностранного языка. Данная работа является самым мощным развивающим средством лингвистических и профессиональных компетенций студента.

Выводы. Таким образом, учитывая многогранность понятия «профессиональная компетентность», можно сделать вывод о том, что включение в иноязычную подготовку студентов старших курсов и магистрантов профессионально-ориентированных заданий будет способствовать развитию их профессиональной компетенции, и в результате, становлению профессиональной компетентности.

Литература:

1. Алаева Л.С., Соболева Н.А. К вопросу о формировании профессиональных компетенций у студентов вузов // Сибирское юридическое обозрение. 2011. №14. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-formirovani-professionalnyh-kompetentsiy-u-studentov-vuzov> (дата обращения: 11.11.2020).
2. Алдашева А.А. Профессиональная компетентность: понятие и структура // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. 2012. №4 (109). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnaya-kompetentnost-ponyatie-i-struktura> (дата обращения: 10.11.2020).
3. Бодров В.А. Психология профессиональной пригодности. М., 2001.
4. Гладкая И.В. Становление понятия «Профессиональная компетентность» в теории профессионального образования // ЧиО. 2011. №2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/stanovlenie-ponyatiya-professionalnaya-kompetentnost-v-teorii-professionalnogo-obrazovaniya> (дата обращения: 10.11.2020).
5. Приказ Минобрнауки России от 22.09.2017 N 959 "Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования - магистратура по направлению подготовки 11.04.04 «Электроника и наноэлектроника» (Зарегистрировано в Минюсте России 09.10.2017 N 48462). – 15 с.
6. Поваренков Ю.П. Психология становления профессионала. Ярославль, 2000.
7. Равен Д. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация: пер. с англ. М.: Когито-центр, 2002. 396 с.
8. Софьина В.Н. Акмеологический подход к анализу структуры профессиональной компетентности // Вестник ЛГУ им. А.С. Пушкина. 2009. №1 (Психология). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/akmeologicheskiy-podhod-k-analizu-struktury-professionalnoy-kompetentnosti> (дата обращения: 16.11.2020).

Педагогика

УДК 378.1

кандидат педагогических наук, доцент **Поскребышева Татьяна Александровна**
Нижегородский государственный технический университет имени Р.Е. Алексеева (г. Нижний Новгород)

РАЗВИТИЕ ВОЛЕВОЙ САМОРЕГУЛЯЦИИ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Аннотация. В статье рассматривается вопрос формирования и развития волевой саморегуляции студентов технического университета. Целью статьи является рассмотрение проблемы развития волевой саморегуляции студентов первых и вторых курсов бакалавриата, обучающихся в Нижегородском государственном техническом университете имени Р.Е. Алексеева, в процессе изучения иностранного языка. Рассмотрены основные характеристики понятий «воля», «волевая саморегуляция», выявлена их значимость для жизни и обучения. Определяются средства формирования и развития волевой саморегуляции студентов в процессе изучения иностранного языка. Приводится описание практической работы, направленной на развитие волевой саморегуляции студентов.

Ключевые слова: студент, развитие, воля, волевое усилие, волевая саморегуляция, иноязычное образование, технический вуз.

Annotation. The article is devoted to the question of volitional self-regulation formation and development of students of technical university. The purpose of the article is to consider the problem of volitional self-regulation development of the first and second-year students who study at Nizhny Novgorod State Technical University n.a. R.E. Alekseev in the process of foreign language education. The main characteristics of the concepts “will”, “volitional self-regulation” are considered; their importance for life and education is revealed. The means of students’ volitional self-regulation formation and development in the process of foreign language education are determined. The description of practical work aimed at students’ volitional self-regulation development is given.

Keywords: student, development, will, conation, volitional self-regulation, foreign language education, technical university.

Введение. Обучение иностранному языку в университете всегда вызывает определенные сложности, которые приходится преодолевать учащимся. В таком случае необходимую помощь, поддержку должен оказать преподаватель, грамотно оценивая возможности и способности группы и каждого студента, разработав адекватную стратегию обучения. Особые трудности возникают при изучении иностранного языка в неязыковом вузе. В данной статье будет рассмотрена проблема формирования и развития волевой саморегуляции студентов технического университета.

Целью данной статьи является рассмотрение проблемы развития волевой саморегуляции студентов первых и вторых курсов бакалавриата, обучающихся в Нижегородском государственном техническом университете имени Р.Е. Алексеева, в процессе изучения иностранного языка.

Целесообразно отметить, что профессиональная деятельность будущего специалиста напрямую зависит от устойчивых к препятствиям, хорошо развитых волевых качеств личности [1]. Особое значение имеет формирование у человека сильной воли еще и потому, что волевое усилие способствует мобилизации внутренних ресурсов и создает устойчивую мотивацию для достижения поставленных целей [8].

Изучение иностранного языка является эффективным средством развития волевых качеств личности, т.к. данный процесс требует применения от учащихся, усидчивости, концентрации внимания, активной мыслительной работы.

Изложение основного материала статьи. В ходе осуществления иноязычного образовательного процесса, используя методы наблюдения и анкетирования, было отмечено, что проблема заключается в том, что студенты имеют различный уровень базовой языковой подготовленности. Если на первом курсе в начале изучения общих тем иностранного (английского) языка около 75% студентов проявляют интерес к изучаемым темам. Это объясняется тем, что изучение данного материала не требует от студентов, особенно имеющих хороший уровень языковой подготовленности, применения волевых усилий. В процессе постепенного включения в иноязычную подготовку материалов, связанных с технической терминологией

специальности студентов, уже только 40% студентов готовы на сосредоточенную, кропотливую работу, т.е. прикладывают волевые усилия для освоения новых и сложных разделов обучения.

Важно рассмотреть теоретический аспект данного вопроса. Для этого необходимо определить понятиям «воли» и «волевой саморегуляции». Воля необходима для преодоления какого-либо препятствия для удовлетворения личностно-значимой потребности, что возможно осуществить, только приложив интеллектуальные, психические и физические усилия. То же самое относится и к эмоциональным реакциям, когда по тем или иным причинам требуется их преодолеть в том случае, если они мешают успешной профессиональной деятельности, межличностным контактам, поиску выхода из критической или экстремальной ситуации. В особенности это касается той деятельности, которая требует преодоления пробелов в знаниях, отсутствия нужных навыков, нежелания заниматься кропотливой, скучной работой. В таком случае воля основывается не на словах «я хочу», а на принципах «я должен», «надо», и противостоит силе одномоментных желаний.

Волевая саморегуляция является наиболее общей способностью, сочетающей в себе разнообразные личностные характеристики и интеллектуальные параметры. Нацеленная на преодоление препятствий и трудностей сознательная организация своего поведения призвана помочь человеку достигать поставленные цели и является неотъемлемой характеристикой профессионального потенциала личности. Основу формирования данной способности составляют биологические факторы, такие как индивидуальные особенности нервной системы, и социальные – воздействия, поступающие из внешней среды.

Термины «личностная саморегуляция» и «саморегуляция личности» – это понятия, появившиеся в отечественной науке относительно недавно. Ранее ученым было свойственно идентифицировать саморегуляцию с функцией воли, поэтому отечественные исследователи, такие как В.К. Калинин, Л.С. Выготский, В.И. Селиванов, С.Л. Рубинштейн занимались изучением биологической основы саморегуляции и выхода на личностный уровень – важнейших проблем, связанных с саморегуляцией. Рассматривая сознательное регулирование процессов внешней и внутренней деятельности, Л.С. Выготский, В.И. Селиванов, В.К. Калинин определяли саморегуляцию как функцию воли, К. Левин как волевой процесс, а С.Л. Рубинштейн – в качестве связующего звена внешней и внутренней активности. Как считает О.А. Конопкина, продуктивное и успешное овладение новыми, более сложными видами деятельности является ярким проявлением общей способности к саморегуляции. Это может находить внешнее выражение в нахождении решений в нетипичных ситуациях, преодолении нестандартных трудностей, в настойчивости и упорстве на пути к цели. По мнению О.А. Конопкиной, существует внутренняя характеристика саморегуляции, которой является осознанность, понимание причин осуществляемой деятельности, ее цели, выбранных способов достижения результатов, а также самооценка проведенной деятельности. При этом участвует процесс осознанного учета объективных внешних условий деятельности и собственных субъективных возможностей.

Структура волевой саморегуляции включает в себя следующие компоненты: побудительный, включающий в себя личностные мотивы, намерения и цели; исполнительный компонент, состоящий из выбранных личностью способов и действий достижения цели. И третий – это результативный компонент, представляющий собой результаты конкретных действий. Воля, как процесс, направленный на преодоление внутренних конфликтов и трудностей, можно определить как самоконтроль своих чувств, действий, власть над собой. Волевые процессы являются мощным стимулом определения личностью своих целей, намерений, деятельности. Окончательное развитие воли происходит в подростковом возрасте по мере завершения формирования личности. Для этого периода характерно формирование самосознания, самооценки, появление личностного интереса к своим способностям и возможностям. Подростковый возраст – это период формирования нравственных норм и ценностей, а также период активного развития личного самоуправления индивидуальной деятельностью. Важно отметить, что существует непрерывная связь между волевой регуляцией и смысловой сферой личности. Это означает, что волевая регуляция будет более развита у тех людей, чья жизнь наполнена смыслом, что понимается как самоощущение личностью важности, значимости своей жизни, непререкаемое условие которой – это нравственные ценности, идеалы, цели, мотивы. Личностная саморегуляция состоит из следующих компонентов: самоконтроль в деятельности, поведении и эмоциональной сфере и волевой самоконтроль. Самоконтроль происходит при проведении человеком оценки соответствия собственного поведения поведению, требуемому по оптимальным критериям. Волевой самоконтроль является мерой владения собой, собственным состоянием в разнообразных ситуациях, способность осознанно управлять своими чувствами, побуждениями, действиями. Об уровне развития волевого самоконтроля можно судить по таким чертам характера, как упорство, самообладание, опора на здравый смысл и настойчивость.

При рассмотрении саморегуляции, как способности человека к управлению своим поведением и состоянием, процесс саморегуляции можно считать начальным этапом развития самоуправления. О развитии самоуправленческих способностей, как об одном из основных условий личностного формирования говорил Н.С. Пейсахов, считая самоуправление целенаправленным самоизменением личности, которая самостоятельно обозначает цели и виды деятельности, управляет поведением, общением, чувствами и эмоциями. Самоуправление несомненно является творческим процессом, который всегда предполагает приобретение новых способов общения и поведения в необычной ситуации, которые вырабатываются в процессе самоизменения и самосовершенствования человека. Саморегуляция тоже предполагает изменения имеющихся норм, правил, установок. Но функция саморегуляции другая, она состоит в закреплении приобретенных в процессе самоуправления навыков. Следовательно, самоуправление и саморегуляция являются не двумя разными процессами, а двумя сторонами активности личности, единством устойчивого и изменчивого в постоянном развитии внутреннего мира личности. Существует прямая зависимость между способностью к самоуправлению и качеством выполнения деятельности, ее продуктивностью и успешности. Важно отметить две стадии развития способности самоуправления. Первая стадия характеризуется возникновением потребности в формировании системы самоуправления. Такая потребность возникает при признании человеком неэффективности привычных способов деятельности и общения, при чувстве неудовлетворенности собой. Приняв решение о необходимости измениться, личность начинает пробовать применять новые, незнакомые, несвойственные методы, приемы, подходы. Далее следует анализ своего поведения и его самоуправление. Таким образом, происходит становление и развитие системы самоуправления, состоящей из восьми последовательных этапов: анализа противоречий; прогнозирования;

целеполагания; разработка критериев; оценивания качества; принятия решения к деятельности; контроля; коррекции.

Н.С. Пейсахов при подробном изучении полного цикла самоуправления рассматривает следующие стадии: 1. Ориентирование в ситуации. У человека создается представление о сложившейся ситуации, происходит анализ своих действий, чувств, эмоций, личностных изменений, обстоятельств, причин неудач. 2. Прогнозирование. Анализируя прошлое и настоящее, события, свои действия, противоречия, человек пытается сформировать прогноз будущих событий и действий, представить, как его поведение может повлиять на ту или иную ситуацию, пытается принять предварительное решение, как он будет действовать в том или ином случае. 3. Целеполагание. На этой стадии происходит формирование субъективной модели необходимого результата. Целеполагание – это процесс постановки целей, прогнозирования вероятных результатов. 4. Планирование. Происходит выбор средств и методов достижения целей. 5. Определение критериев оценки качества результата деятельности. 6. Реализация плана. 7. Проведение самоконтроля осуществляемой деятельности, самостоятельное оценивание достигаемых результатов, анализ возникающих ошибок и трудностей. 8. Коррекция. Анализируя промежуточные результаты реализуемой деятельности, человек может изменять собственные действия для достижения большей эффективности. Затем начинается следующий цикл самоуправления, и эти циклы будут повторяться, пока не произойдет трансформация в саморегуляцию, т.е. привычные действия и поступки, совершаемые на основе обозначенных целей. Следовательно, главной целью педагогических воздействий является предоставление учащимся возможности научиться системному целевому подходу к саморегуляции индивидуальной деятельности. Реализовать это получится, если сформировать у человека алгоритм перехода от постановки цели к ее осуществлению. Поэтому любая педагогическая система призвана способствовать целенаправленному развитию и совершенствованию способности управления своей деятельностью, что подразумевает:

- способность определять индивидуальные цели и стремиться к их достижению;
- способность к логически правильному выстраиванию задач;
- способность к поиску и изучению необходимой для реализации целей информации;
- способность к эффективному распределению времени и логическому выстраиванию деятельности;
- способность к прогнозированию и преодолению возможных трудностей и проблем, которые могут возникнуть в процессе деятельности;
- способность к анализу и оцениванию результатов своей деятельности.

Однако, опираясь на факт того, что обучение является процессом передачи опыта, важно, чтобы человек, являющийся источником данного опыта, обладал хорошо развитой волевой саморегуляцией, имел способность устанавливать межличностные связи, организовывал педагогический процесс, учитывая индивидуальные и возрастные особенности учащихся, применяя личностно-ориентированный подход.

Для формирования и развития волевых качеств и волевой саморегуляции студентов были применены практические занятия по иностранному языку. Данная работа включала следующие этапы (которые характеризуются постепенным усложнением заданий): 1. Чтение и перевод англоязычных вводных текстов в техническую специальность (например, название текста: Introduction to Biotechnology – Введение в биотехнологию). Тексты сопровождалась максимально подробными комментариями терминологии, употребленной в них. Сложные термины и терминоточетания имели перевод на русский язык. Послетекстовые упражнения были направлены на формирование четкого понимания студентами структуры текста, его основных логических частей и включали подробную лексико-грамматическую работу с текстом. В дальнейшем студентам предлагались более сложные и объемные тексты, комментарии и сопровождающая пояснительная готовая информация сокращались. Это требовало от студентов усидчивой длительной работы со словарями и справочными материалами. Важно подчеркнуть тот факт, что вся работа проходила в полном взаимодействии студентов и педагога, что позволяло педагогу осуществлять необходимые объяснения, если у студентов возникали затруднения, препятствующие дальнейшему выполнению задания. 2. Составление студентами диалогических и монологических высказываний с опорой на текст. 3. Ответы на общенаучные вопросы, выражение своего мнения, участие в дискуссиях по предложенным темам.

Выводы. Описанная работа проводилась в течение одного семестра. Были получены следующие положительные результаты: студенты постепенно заинтересовались иноязычным изложением материалов, изучаемых ими в рамках основной технической специальности. Последовательность усложнения заданий и их выполнения, первоначальные подробные объяснения и поддержка педагога позволили студентам осознанно (с пониманием) выполнять задания. Осознанный подход к собственной деятельности являлся свидетельством для самих студентов об успехе приложенных волевых усилий к изучению материала. В результате работы было отмечено, что если в начале работы только 40% студентов были готовы прилагать усилия воли для изучения новых и сложных материалов, то в итоге, примерно с середины семестра уже 65% студентов были вовлечены в упорный труд по освоению английской терминологии, пониманию и анализу научных текстов. Таким образом, можно сделать вывод, что изучение иностранного языка в рамках приведенной практической работы способствует планомерному и качественному развитию волевой саморегуляции личности.

Литература:

1. Захарова А.В., Яшкина Е.М., Ожиганова М.В., Смирнова И.А. Развитие волевых качеств студентов технического вуза средствами физического воспитания // Современные проблемы науки и образования. – 2019. – № 2.; URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=28648> (дата обращения: 10.11.2020).
2. Калинин В.К. Психология воли: сборник научных трудов памяти В.К. Калинина. - Симферополь, 2011. - 208 с.
3. Конопкин О.А. Общая способность к саморегуляции как фактор субъектного развития // Вопросы психологии. 2004. № 2. С. 36-46.
4. Конопкин О.А. Структурно-функциональный и содержательно-психологический аспекты осознанной саморегуляции // Психология. Журнал ВШЭ. 2005. №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/strukturno-funktsionalny-i-soderzhatelno-psihologicheskii-aspekty-osoznannoy-samoregulyatsii> (дата обращения: 14.11.2020).
5. Мешкова И.В. Способность самоуправления как диагностический критерий личностно-профессионального развития студентов педагогического вуза // Вестник ТГПУ. 2015. №1 (154). URL:

<https://cyberleninka.ru/article/n/sposobnost-samoupravleniya-kak-diagnosticheskiy-kriteriy-lichnostno-professionalnogo-razvitiya-studentov-pedagogicheskogo-vuza> (дата обращения: 15.11.2020).

6. Пейсахов Н.М. Произвольные и непроизвольные компоненты психической саморегуляции // Теоретические и прикладные исследования психической саморегуляции. Казань: Изд-во Казан. ун-та, 1976. С. 5-36.

7. Шевцов М.Н. О возможности использования хронометрических методик для оценки способности к самоуправлению // Психология в Казанском университете: сб. науч. трудов. Казань: КГУ, 2004. С. 119-132.

8. Яковлева И.В., Дмитриева Т.Ю. Исследование волевой саморегуляции: структура, особенности и роль в учебно-физкультурной деятельности студентов // Материалы Всероссийской научно-практической конференции «Наука и социум». 2016. №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/issledovanie-volevoy-samoregulyatsii-struktura-osobnosti-i-rol-v-uchebno-fizkulturnoy-deyatelnosti-studentov> (дата обращения: 11.11.2020).

Педагогика

УДК 378.1

кандидат педагогических наук, доцент **Поскребышева Татьяна Александровна**

Нижегородский государственный технический университет имени Р.Е. Алексеева (г. Нижний Новгород)

РАЗВИТИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА НА ОСНОВЕ ЛИЧНОСТНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА

Аннотация. Статья посвящена вопросу развития иноязычной коммуникативной компетенции студентов технического вуза на основе личностно-деятельностного подхода. Определены преимущества технического образования и возможности Нижегородского государственного технического вуза, предоставляемые студентам. Приведены основные положения личностно-деятельностного подхода, на основе которого определяется способ развития иноязычной коммуникативной компетенции студентов, дается обоснование его эффективности.

Ключевые слова: студент, иноязычная коммуникативная компетенция, развитие, личностно-деятельностный подход, технический вуз.

Annotation. The article is devoted to the question of development of foreign language communicative competency of students of technical university on the basis of personality-activity approach. The advantages of technical education and possibilities of Nizhny Novgorod State Technical University are determined. Fundamentals of personality-activity approach are given. The described approach is used as the basis for development of foreign language communicative competency of students, its substantiation is presented.

Keywords: student, foreign language communicative competency, development, personality-activity approach, technical university.

Введение. Техническое образование становится все более привлекательным для абитуриентов, готовящихся стать высококвалифицированными специалистами в этой области. В стране развивается международное партнерство с иностранными предприятиями, в вузах предлагается большой выбор проектов, связанных с техническими исследованиями или усовершенствованиями какой-либо области. Студентам Нижегородского государственного технического вуза предлагается большой выбор для участия в различных инновационных разработках уже на уровне бакалавриата. Зачастую проекты и научно-исследовательская работа вуза связаны с зарубежными компаниями и предприятиями, поэтому овладение студентами необходимыми для коммуникации речевыми навыками и умениями иностранного языка являются ключевыми задачами для иноязычного образования. Таким образом, формирование и развитие иноязычной коммуникативной компетенции является ведущей деятельностью в процессе иноязычной подготовки.

Изложение основного материала статьи. Преподавание иностранного языка в техническом вузе всегда предполагает решение педагогом некоторых сложностей, обусловленных несколькими факторами: студенты совсем недавно были школьниками, и многим из них трудно адаптироваться к новым предметам по основной изучаемой технической специальности. Особую трудность представляет иноязычное образование, т.к. студентам необходимо изучать специальную лексику, связанную с изучаемой специальностью. Эта работа предполагает хорошее владение речевыми навыками по иностранному языку, что позволило бы студентам развиваться и в плане обогащения собственного иноязычного профессионального тезауруса. Итак, актуальность исследования определяется следующими фактами: 1) студенты вторых курсов технического вуза на занятиях по иностранному языку начинают осваивать иностранную терминологию на иностранном языке, читать специальные тексты, но испытывают при этом недостаток базовых знаний по иностранному языку; 2) практические занятия со студентами показали у студентов снижение заинтересованности иностранным языком, т.к. многие студенты испытывали трудности в практическом использовании общей лексики иностранного языка, тем более в освоении технического иностранного языка. В этой связи было решено организовать специальный факультатив, на основе которого было бы возможно: 1) эффективно прививать интерес к иностранному языку; 2) развивать и совершенствовать иноязычную коммуникативную компетенцию студентов, развивать у студентов умения понимать устную и письменную речь на иностранном языке, высказывать, отстаивать свою точку зрения по какому-либо вопросу, комментировать обсуждаемые проблемы.

Целью исследования являются разработка и практическое применение программы факультатива (несвязанной с профессиональной терминологией), направленной на развитие иноязычной коммуникативной компетенции студентов вторых курсов технического вуза. Для достижения данной цели был организован факультатив по чтению художественной литературы на иностранном языке, студентам было предложено на добровольной основе участвовать в нем.

Цель факультатива – предоставить студентам возможность для развития иноязычной коммуникативной компетенции на основе работы с англоязычным источником художественного произведения (пьесы) О. Уайльда «Идеальный муж». Следует отметить, что выбор данного писателя и произведения был сделан, руководствуясь следующими положениями: писатель обладает мировой известностью парадоксалиста, его

творчество отличается использованием в произведениях парадоксов, посредством которых он высмеивал лицемерие, лживость, фальшь, ханжество, предрассудки, притворство. Для четкого понимания предстоящей работы преподавателем совместно со студентами была определена сущность понятия парадокса.

Новый энциклопедический словарь, освещая данный вопрос, дает такую характеристику. Парадокс (от греч. paradoxos – неожиданный, странный), 1) неожиданное, непривычное, расходящееся с традицией утверждение, рассуждение или вывод. 2) В логике – противоречие, полученное в результате логически формально-правильного рассуждения, приводящее к взаимно противоречащим заключениям [2, с. 879].

Именно поэтому было решено, что важные жизненные вопросы, остроумное подчёркивание противоречий жизни, выраженные в парадоксе, будут способствовать мыслительной деятельности студентов и мотивировать их составлять высказывания, комментирующие сам парадокс, его понимание студентом, личное отношение к завуалированной мысли, идеи парадокса. Особый интерес вызывает и сама форма парадокса, выраженная языковыми средствами английского языка – все это должно являться действенной и продуктивной работой по развитию и саморазвитию студентов.

В процессе работы факультатива студентам под руководством преподавателя нужно было решить следующие задачи: 1) прочитать пьесу О. Уайльда «Идеальный муж» на английском языке, сделать перевод на русский язык; 2) провести текстуальный анализ комедии «Идеальный муж», выявить используемые в данном произведении парадоксы. Далее с каждым парадоксом произведения студентами под руководством преподавателя была проведена следующая работа: определение идеи, смысла, цели употребленного парадокса; выражение личного понимания установленной идеи, мнения и отношения к парадоксу. В основу работы факультатива, направленного на формирование и развитие речевой деятельности студентов был положен принцип «от простого к сложному». Таким образом, первый этап работы включал составление студентами индивидуальных монологических высказываний, второй – составление диалогов, третий – групповых дискуссий.

В основу работы факультатива был положен личностно-деятельностный подход. Данный подход имеет первостепенное значение в процессе иноязычного образования, т.к. в соответствии с ключевыми положениями данного подхода его применение предполагает обязательное взаимодействие педагога и студента, которое должно проходить в интересной доброжелательной атмосфере, студент должен чувствовать, что он и его желания, сомнения, трудности имеют значение и представляют ценность для преподавателя. Преподаватель, в свою очередь, выстраивает ход занятия, учитывая личностные интересы и познавательные возможности студента, подбирает для него адекватные его способностям и личностным характеристикам задания и деятельность, оказывает поддержку, одобряет, ободряет, убеждает в успехе работы. Все это обуславливает действенный, качественный, продуктивный результат совместной деятельности педагога и студента.

В работе факультатива применялись следующие принципы:

Принцип самостоятельности. В соответствии с данным принципом студентам предлагалось максимально прилагать усилия для самостоятельного решения задачи. Цель преподавателя состояла в мотивации студентов осуществлять самостоятельный поиск парадоксов в англоязычном источнике, тем самым направляя его работу в русло поисково-исследовательской деятельности, связанной с умением работать со справочными материалами, словарями, необходимыми для перевода и понимания лексики. Данная работа способствовала развитию навыков чтения, перевода, а также готовила студента к выходу на этап частичного беспереводного чтения, и в дальнейшем – на этап составления устных монологических высказываний, предусматривающих обсуждение информации (извлеченных при чтении парадоксов и выражения своего понимания и отношения к ним).

Принцип творческого отношения к выполняемому заданию. Данный принцип обусловлен творческой направленностью деятельности студентов по работе с литературным произведением и характером художественного текста. В частности, работа с текстом пьесы предполагала поиск парадоксов, перевод парадоксов на русский язык, понимание контекста, в котором употреблен парадокс, и без которого чаще всего парадокс не может существовать, т.е. парадокс существует в контексте произведения, и данный контекст должен помочь студенту глубже понять смысл мысли и замысла писателя. Эта работа представляет для студента преодоление значительных трудностей следующего порядка: - трудности освоения значения парадокса на родном языке; - трудности, связанные с интерпретацией парадоксального утверждения на родном языке, с последующим переводом своего высказывания на английский язык; - трудности, связанные с последующим групповым комментированием и дискуссией парадоксов.

Принцип проблемности. Данный принцип также обусловлен характером произведения и задачами работы с ним. Следует отметить, что в пьесе парадоксы не всегда употреблены в качестве отдельного самостоятельного высказывания, которое может быть извлечено из контекста. Множество парадоксов «существуют», «живут» в контексте определенной коммуникативной ситуации пьесы и ее героев. Каждое парадоксальное высказывание содержит глубокие мысли автора, выраженные не напрямую, а через сложное философское переплетение слов, понятий, характеров, проблем, анализ которых может отличаться в зависимости от жизненного опыта человека, мироощущения, творческой и интеллектуальной направленности личности.

Принцип коммуникативности. Данный принцип имеет существенное значение, т.к. этапы всей работы (чтение текста литературного произведения на английском языке, перевод его на русский язык, поиск парадоксов, составление монологических и диалогических высказываний) нацелены на совершенствование навыков устной речи: умений высказывать и аргументировать свое мнение, выражать согласие/несогласие с какой-либо точкой зрения, ведения дискуссии.

Практическая часть. Далее будет приведена практическая часть, в которой представлена часть выявленных парадоксальных утверждений из пьесы О.Уайльда «Идеальный муж» (на материале английского и русского языков) с характеристиками и комментариями целей их употребления. Данные комментарии и характеристики были составлены специально как образец, пример комментирования парадокса на русском языке для дальнейшего перевода на английский язык, который был предназначен для использования студентами в случае затруднений составления самостоятельных высказываний-комментариев парадоксов.

Пьеса начинается со светских пересудов. Восьмиугольная зала в доме сэра Роберта Чилтерна. Яркое освещение. Множество гостей. Круг тем — все тот же, все так же широк. Миссис Марчмонт и леди Бэзилдон сидят рядом на диванчике в стиле Людовика XVI.

Речь миссис Марчмонт полна парадоксов: она «любит смотреть на гениев и слушать красавцев» [3, с. 294]. “I like looking at geniuses, and listening to beautiful people.” [4, p. 4] Среди персонажей пьесы особый интерес вызывает образ лорда Горинга, умного и порядочного человека, который старается скрыть свои хорошие душевные качества. «Лорд Горинг. Я люблю говорить не о чем, отец. Это единственное о чем я что-нибудь знаю» [3, с. 292]. “Lord Goring: I love talking about nothing, father. It is the only thing I know anything about” [4, p. 15].

Его речь наполнена многообразием парадоксов, вот, например, его высказывание об английских политических салонах: «Лорд Горинг. Я обожаю политические салоны. Это единственное место, где не говорят о политике» [3, с. 292]. “I adore political parties. They are the only place left to us where people don’t talk politics” [4, p. 16]. Леди Бэзилдон продолжает его мысль о политике, и ее парадоксальное высказывание тоже содержит смелую критику политических салонов Англии: «Я очень люблю говорить о политике. Иногда целый день говорю. Но терпеть не могу слушать, когда о ней говорят другие. Не понимаю, как эти несчастные в парламенте выдерживают свои бесконечные прения» [3, с. 292]. “I delight in talking politics. I talk them all day long. But I can’t bear listening to them. I don’t know how the unfortunate men in the House stand these long debates” [4, p.16]. Lord Goring answers her using a paradox too. “Lord Goring: By never listening” [4, p. 16]. «Так они же никогда не слушают» [3, с. 292]. «Лорд Горинг (самым серьезным тоном): Ведь слушать - это очень опасно: тебя могут убедить. А человек, который позволяет убедить себя доводами разума, очень неразумное существо» [3, с. 293]. “It is a very dangerous thing to listen. If one listens one may be convinced; and a man who allows himself to be convinced by an argument is a thoroughly unreasonable person” [4, p. 16].

Его мнение о советах тоже парадоксально, если он считает их добрыми, он передает их другим. «Лорд Горинг. Мой отец еще час назад посоветовал мне идти спать. А теперь я вам советую то же самое. Я всегда так поступаю с добрыми советами: передаю их другим. Больше с ними нечего делать – мне самому от них никогда нет толку» [3, с. 301]. “My father told me to go to bed an hour ago. I don’t see why I shouldn’t give you the same advice. I always pass on a good advice. It is the only thing to do with it. It is never of any use to oneself” [4, p. 25]. Рассуждения лорда Горинга о женщинах также полны загадок: «Они все видят, кроме очевидного» [3, с. 307]. “They can discover everything except the obvious” [4, p. 31]. Лорд Горинг не перестаёт удивлять нас своими парадоксальными высказываниями на протяжении всей пьесы. Вот, что он говорит о глупости: «Ох, я предпочитаю честных дураков. В пользу глупости можно многое сказать. Я лично преклоняюсь перед глупыми людьми. У меня это, надо полагать, родственное чувство» [3, с. 309]. “There is more to be said for stupidity than people imagine. Personally I have a great admiration for stupidity. It is a sort of fellow-feeling, I suppose” [4, p. 33]. Его мнение о себе, высказанное прямо и открыто, тоже заставляет задуматься о причинах, побуждающих такого умного (ведь по сюжету пьесы читатель видит, какие умные и добрые поступки он совершает) человека так думать: «Я постоянно говорю, чего не надо. Должно быть, потому, что обычно говорю то, что думаю. А в наше время это рискованно. Люди всё понимают наоборот». Здесь же мы видим его понимание человеческой природы и её особенностей [3, с. 311]. “I am always saying what I shouldn’t say. In fact I usually say what I really think. A great mistake nowadays. It makes one so liable to be understood” [4, p. 35].

Выводы. Таким образом, практические занятия со студентами в рамках обозначенного факультатива показали положительные результаты. Студенты с воодушевлением приняли пьесу, о которой многие даже не знали. Студентам понравился стиль писателя О.Уайльда, его парадоксы внесли в ход занятия энтузиазм, вызвали у студентов яркий эмоциональный отклик, стали мощным мотивом мыслительной деятельности, следовательно, способствовали непринужденному комментированию парадоксов, выражению своего мнения, пониманию парадоксов, составлению собственных речевых высказываний на английском языке. Положительные результаты были выявлены и в отношении личностного развития учащихся: многие студенты, которые ранее не проявляли практически никакого интереса к занятиям по иностранному языку, после индивидуальной беседы с каждым из них (беседа была нацелена на выяснение личных способностей, умений студента, создание у него подлинного впечатления заинтересованности преподавателя в его проблемах и желаниях) выразили готовность к участию в предложенной работе факультатива, проявили самостоятельность, любознательность, мыслительную активность. Непривычный стиль работы, направленный на совместное обсуждение возникающих мнений и точек зрения с педагогом и другими студентами, необычность изучаемых парадоксов способствовали планомерной и качественной работе студентов, следовательно, развитию иноязычной коммуникативной компетенции.

Литература:

1. Грибанова В.А. Личностно-деятельностный подход как условие совершенствования профессиональной подготовки социальных педагогов // Вестник Таганрогского института имени А.П. Чехова. 2017. №2. С. 53-56.
2. Новый энциклопедический словарь. М.: Большая Российская энциклопедия, РИПОЛ КЛАССИК. 2002. 1456 с.
3. Уайльд О. Избранное / Сост. Б.И. Колесникова. М.: Просвещение. 1990. 382 с.
4. Wilde O. An Ideal Husband. Great Britain: Wordsworth Editions Limited. 1997. 88 p.
5. Winnicott D.W. Playing and reality. L.: Psychology Press. 1991. 169 p.

УДК 378

кандидат философских наук Потеряева Ольга Борисовна
Уральский федеральный университет имени первого
Президента России Б.Н. Ельцина (г. Екатеринбург);
воспитатель курса Арапов Андрей Александрович
Екатеринбургское суворовское Военное училище
министерства обороны Российской Федерации(г. Екатеринбург)

ЦИФРОВЫЕ И ЭКОЛОГИЧЕСКИЕ КОМПЕТЕНЦИИ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению содержательной и системной взаимосвязи экологических и цифровых компетенций. Цель статьи – рассмотреть сопряженность экологической компетенции с цифровыми компетенциями по содержанию, целевой направленности и их значимости для становления новой цифровой личности. По мнению авторов статьи, экологическая компетентность, в ее новом понимании, может стать не только компенсаторным механизмом в связи с требованиями и рисками коммуницирования в цифровом пространстве, но и явится личностной основой цифровой экологии. В статье приводятся результаты исследования с целью выяснения понимания студентами естественнонаучных специальностей содержания понятия «цифровая экология», сделан вывод об уровне овладения понятиями в рамках исследуемых компетенций.

Ключевые слова: цифровое пространство, цифровая грамотность, цифровые компетенции, экологическая компетентность, компетентностный подход, цифровизация образования.

Annotation. The article is devoted to the study of ecological and digital competencies. The purpose of the article is to compare ecological competence with digital competencies. According to the authors of the article, ecological competence, in its new understanding, can become not only a compensatory mechanism in connection with the requirements and risks of communication in the digital space, but also become the personal basis of digital ecology. The article presents the results of a study of the content of the concept of "digital ecology", a conclusion is drawn about the level of mastery of concepts within the framework of the studied competencies.

Keywords: digital space, digital literacy, digital competencies, ecological competence, competence-based approach, digitalization of education.

Введение. Трансформации образовательной среды, широкое использование в образовании цифровых технологий, актуализация проектного образования – тенденции современного образования, устойчиво ориентированного на применение компетентностного подхода.

Система компетенций, как методологический подход, как вектор направленности современного образования, измеритель его эффективности и уровня результативности, обученности учащихся, требует очередного ее пересмотра, в связи с трансформациями образовательной среды, с появлением новых типов образовательных сред: иммерсионной, рефлексивной и сетевой.

Важно рассмотреть как меняется содержание отдельных компетенций, учитывая их включенность в целостную систему, раскрыть их взаимосвязи в связи с их генезисом, содержанием и целевой направленностью.

Изложение основного материала статьи. Интерес к экологической компетенции сегодня растет, в связи с пониманием важности формирования экологического сознания, экологических установок, экологической культуры, включающей в себя, в качестве ее структурных компонентов, знания, отношения и систему поведенческих паттернов, основанных на когнитивном и деятельностном опыте.

Возникновение экологического мышления, как естественнонаучного, его методология и ключевые концепты послужили основой возникновению социальной экологии, антропоэкологии и экологии человека как новых направлений гуманитарного знания. Связь информационных коммуникаций с экологической установкой, имеющая место в современной экологической философии, оценивается В.А.Луковым как перспективная для изучения коммуникационных процессов современного общества [1].

Экологическая компетентность понимается как потенциал и как опыт видов действий учащихся экологической направленности. Системные качества данной компетенции общие для всех видов компетенций, главные из них – их личностно-ориентированный и деятельностный характер.

Понятие «компетентность» введено в научный оборот еще в середине семидесятых годов [2], понятие «экологическая компетентность» получило распространение в 90х годах. Результатом научной рефлексии этого понятия, предпринятой исследователями экологической проблематики в образовании, стало его отнесение к кругу междисциплинарных понятий [3].

Компетенции представляют собой динамическую системную модель знаний, понимания, навыков и способностей. Структура компетенций по Д. Равену [4]. включает в себя когнитивный, деятельностный и аффективный компоненты. Факторами успешной реализации компетенций выступают положительная мотивация к ее проявлению, ценностно-смысловое отношение к результату соответствующей деятельности, вариативные знания, делающие возможным выбор способа деятельности, умения и опыт ее осуществления.

Цифровые и экологические компетенции можно отнести к системным компетенциям, в структуру которых входят инструментальные когнитивные, методологические лингвистические и технологические. Понятие «цифровая компетентность», вошедшее в педагогическую практику сравнительно недавно, можно и по его генезису, и по его востребованности для описания широкого круга проблем, отнести к ряду междисциплинарных понятий. Следует отметить, наличие некоторой специфики его содержания в педагогическом компетентностном подходе.

Системные компетенции рассматриваются как состояния равновесия, как внутри индивида, так и равновесие со средой. Элементы социальной среды – сообщества сегодня рассматривается в ракурсе циркулирующих информационных потоков. В информационных сетях развиваются связи между local communities, возникают виртуальные сообщества. Актор и структура в акторно-сетевой теории смешивается. Социальные компетенции, относимые к базовым системным, включают в свою структуру, наряду с коммуникативными и рефлексивными, сетевые компетенции. Рефлексивные компетенции складываются на

основе двух групп навыков - когнитивных, наиболее востребованными из которых, по мнению А. Шамси, являются абстрактное мышление, целостное видение, способность выявлять связи компонентов системы между собой и с внешней средой; и на основе социальных навыков, касающихся умения работать с людьми в индивидуальном и коллективном формате, учитывать их интересы, убеждать и мотивировать [5].

Согласно коэволюционному подходу, потребность личности в саморазвитии и гармоничному сосуществованию с жизненной средой, входит в круг экзистенциальных потребностей. В этом смысле, экологическая компетенция способствует осознанию экзистенциальных ценностей, пересекаясь с рефлексивными компетенциями.

Основой базовой компетенции цифрового образования, по мнению Ю.Ю. Зубова, выступает умение критично мыслить. Рассматривая цифровое образование с позиций информационной культурологии, Ю.Ю. Зубов указывает на проблему информационного шума, как одну из круга проблем цифровизации. По нашему мнению, с позиций социальной экологии, эту проблему можно отнести к ряду экологических проблем коммуникации в новых типах сред.

Жизненная среда современного человека и общества, в целом характеризуется гетерогенностью. Биологическая и социальная среда дополняется виртуальными средами. цифровая сфера является составной частью эконэкономической и экосоциальной систем. Исследователи отмечают разноплановый характер механизмов их взаимопроникновения и взаимодействия [7]. Процессы и идеи экологизации смешиваются с цифровыми, а также с образом жизни и рассматриваются как взаимозависимые. Одной из основных идей экологизации экономики является «достижение устойчивого развития и роста за счет оптимального баланса между природным, физическим (искусственным) и человеческим капиталом». С точки зрения экономико-ориентированного подхода, в культурно-информационной сфере, к каковой можно отнести сферу образования, необходимо развитие систем управления интеллектуальным капиталом [10]. Его качество предполагает ориентацию на повышение уровня знаний и языков, знаниевой и социальной осведомленности, развития системы инновационного образования, компьютерных сетей как образовательного ресурса.

Термин «Цифровая экономика» конституирован в 2016 г., после подписания Декларации «О цифровой экономике: инновации, рост и социальное благополучие» под эгидой OECD [11]. Цифровая грамотность стала пониматься как способность коцензиванию достоверности и значимости получаемой из разных источников информации с помощью самостоятельно установленных критериев, умением решать поисковые задачи связанные с незнакомым, или неоднозначным контекстом.

Цифровые технологии составляют ядро цифровой среды. Феномен цифровой среды описывается через понятия «данные, которые закодированы в двоичной системе, через алгоритмы, и программное обеспечение [12].

Для описания цифровой среды сегодня используются понятия инфраструктуры, структуры и ультраструктуры [13]. Инфраструктуру цифровой среды составляют телекоммуникационные/интернет-линии и различные вычислительные комплексы – от суперкомпьютеров до смартфонов, структуру - сетевые программные протоколы, включая Интернет, программные платформы и программы-интерфейсы для конечных пользователей, ультраструктура - инфосфера. Базовыми элементами цифровой среды являются средства и устройства, открывающие цифровую среду. Типы цифровой среды включают в себя цифровое рабочее пространство, образовательные платформы, веб-пространства [14].

Цифровая среда гетерогенная и сложноорганизованная. Она включает в себя широкое многообразие информационных технологий и киберпространство. Киберпространство сегодня рассматривается как обыденная среда для подрастающего поколения, так называемых «цифровых аборигенов» (Дж. Пэлфи), содержание и динамика ценностей которых определяются развитием цифровых технологий. Аудитория интернета по данным Фонда общественного мнения составляет 70%, в подростковой среде более 90%. Киберпространство сегодня является идентификационным пространством, поскольку существенно влияет на формирование и предъявление системы идентичностей. Так, по данным РОЦИТ, 45% публикуемой информации осуществляется с целью поддержания собственного имиджа. В цифровой среде нормы самопредъявления и селфменеджмента существенно меняются, коммуникативные навыки зачастую приобретаются самостоятельно, задаются направленностью личности и ее общей культурой. По мнению исследователей, формирование новых компетенций, рост темпа жизни и переработки колоссального объема информации могут привести к трансформации представлений о необходимых базовых навыках в обществе [15].

Экологический подход к взаимодействию в цифровом мире опирается на базовые навыки и компетенции, в их числе цифровое потребление и цифровую безопасность. По мнению Г. Дженкинса, в структуру цифровой грамотности следует включать с компьютерную, информационную и коммуникативную грамотность. Д. Белшоу исследуя специфику взаимодействия в цифровом пространстве, выделяет ключевые блоки навыков обеспечивающих экологические параметры такого взаимодействия: культурные навыки одновременного взаимодействия с разными технологиями и средами с учетом понимания контекстуального понимания их бытования и когнитивного различия социальных групп умение конструировать и трансформировать существующие объекты под требуемые нужды, умение создавать новое – навыки объединенные в группу креативных; группа коммуникативных навыков складывается на основе понимания ценностей и норм сетевого взаимодействия, навыков способствующих капитализации цифровой среды и развитию умения создавать свои коммуникативные платформы, а также группа навыков обеспечивающих безопасность взаимодействия в цифровом пространстве [16].

Названные блоки навыков составляют восемь базовых элементов цифровой грамотности, как основы формирования цифровых компетенций. Перечислим их, вслед за Н.Н. Гавриленко [17], используя оригинальные названия блоков: культурологический - как себя вести; когнитивный - как делать; конструктивистский - как использовать; коммуникативный - как общаться; конфиденциальный - как относиться; креативный - как создавать; критичный - как оценивать; гражданский как участвовать. По мнению Г. Дженкинса, в структуру цифровой грамотности следует включать с компьютерную, информационную и коммуникативную грамотность.

Цифровая грамотность опирается на знание ряда понятий. Авторами статьи проведено исследование уровня овладения базовыми понятиями цифровой грамотности. В рамках тематики статьи, экологическая компетенция рассматривается в тесной взаимосвязи с цифровыми компетенциями, которые влияют на содержание первого понятия, такое рассмотрение опирается на экологический подход. В качестве примера

рассмотрения бытования системообразующих понятий экологического подхода к пониманию социальных цифровых компетенций студентами, приведем их ответы на вопрос: «Как Вы понимаете термин «цифровая экология»?».

Приведем основные контексты понимания понятия «цифровая экология» студентами 2 курса (в исследовании приняли участие 78 человек), получающих образование естественнонаучно направленности: во-первых, это контексты, связанные с контролем интернет безопасности, и безопасности рекламы в СМИ, во-вторых, контексты связанные с управлением информационно безопасностью с помощью специально созданных программ, нацеленных на фильтрацию информации в сетях, в-третьих, контексты этики и культуры общения в сетях. Приведем самые распространенные трактовки студентами понятия «цифровая экология»: «содержание СМИ», «ликвидация рекламы», «фильтрация информации в сети при помощи спецпрограмм», «поддержание порядка в соцсетях, и интернете», «фильтрация сети от нежелательного материала», «культура общения в интернете».

Следует отметить, что лишь треть опрошенных дала ответ на заданный вопрос. Можно предположить, что уровень овладения абстрактными, методологическими понятиями, связанными с новыми цифровыми и экологическими компетенциями, у студентов недостаточен. Это позволяет предположить недостаточный уровень сформированности рефлексивных компетенций, критического мышления, как базового навыка данной группы компетенций, поскольку именно они позволяют осознать специфику коммуникаций в цифровой среде в связи со своими целями и ценностями. Следует отметить, что в единичных ответах данные компетенции и навыки проявлены. Содержание понятия «цифровая экология» раскрывается через использование актуальной терминологии: «среда цифрового пространства», «специальная программа, связанная с исследованиями природы цифрового пространства».

Следует отметить высокий уровень осознания студентами наличия рисков, связанных с коммуницированием в цифровом пространстве, которое большинством студентов понимается как сетевое пространство, хотя эти термины не синонимичны.

Проблема экологических рисков в связи с цифровизацией экономической, социальной и образовательной сфер общества отмечается рядом исследователей, относящих к отрицательным эффектам цифровизации риски социальной, экологической и личностной деградации; снижение способности к критическому анализу; клиповое сознание; киборгизация человека, рост масштабов киберпреступности; отсутствие гарантий точности представленных данных на официальных сайтах; несоблюдение этики и другие отрицательные последствия. Названные авторы отмечают необходимость выработки компенсаторного механизма в отношении негативных проявлений цифровых технологий в коммуникационных пространствах.

Выводы. По мнению авторов статьи, экологическая компетентность, которая в настоящее время меняет свое содержание в связи с цифровизацией образовательной среды, может стать не только компенсаторным механизмом, но и явится личностной основой цифровой экологии.

Экологическая компетенция как система знаний и умений, гарантирующая качественное нахождение человека в информационной среде, опираясь на выработку навыков и умений корректно взаимодействовать с визуальным контентом в мире с постоянно обновляющимися технологиями тесно сопряжена с цифровыми компетенциями и по своему содержанию, и по своей целевой направленности, и по степени значимости как для ответов на вызовы связанные с цифровизацией общества, так и для становления новой цифровой личности.

Литература:

1. Белых О.А. Лаврентьева Л.А. Экологическая компетенция специалиста // Актуальные проблемы права, экономики и управления: сборник статей. 2012. №5 (85).
2. Боровкова В.А. Факторы и инструменты влияния цифровизации на экологизацию экономики. // Проблемы управления в социально-экономических системах: теория, методология, практика. Чебоксары, 2019.
3. Гавриленко Н.Н. Цифровая компетентность-ключевой компонент профессионализма переводчика. Вестник ПНИПУ. Проблемы языкознания и педагогики 2018. №3. С. 142.
4. Зеленая экономика и зеленые финансы / под ред. Акад. Б.Н. Порфирьева. СПб.: МБИ, 2018.
5. Зубов Ю.С. Информатизация и информационная культура // Проблемы информационной культуры / Сборник статей под ред. Ю.С. Зубова, И.М. Андреевой. М.: Изд-во Моск. гос. ун-та культуры, 1994, С. 3-11.
6. Лаврентьева Л.А. Экологическая компетентность в современных исследованиях: сущность, содержание и структура. Известия Байкальского государственного университета. 2012. №5 (85), С. 209-212.
7. Лисенкова А.А. Цифровая грамотность и экология информационного пространства. Вестник МГУКИ 2017, 5 (79) С. 87-93.
8. Мороз О. Нормы цифровой грамотности // Электронный ресурс ПостНаука. - 9.01.2017.
9. Овчинский В.С., Ларина Е.С., Кулик С.А. Россия и вызовы цифровой среды. М.: Российский совет по международным делам. 2014.
10. Равен, Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация. – М., 2002.
11. Шамси А. Управление знаниями и управленческие компетенции: роль творческого мышления. // Форсайт, 2017, Т. 11 № 4, С. 44-51.
12. Эрдынеева К.Г., Кадашников Э.Б. Экологическая компетентность как феномен педагогической реальности // Успехи современного естествознания. 2009. №1 С. 59-62.
13. Евразийская экономическая комиссия [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.eurasiancommission.org/ru/act/prom_i_agroprom/dep_prom/SiteAssets/ (дата обращения: 25.11.2019).

УДК 378.4

доктор географических наук, доцент, Первый заместитель министра образования и науки Республики Саха Присяжный Михаил Юрьевич

Министерство образования и науки Республики Саха (г. Якутск);

руководитель отдела сопровождения целевой подготовки Уварова Людмила Марковна

ГКУ «Центр финансового обеспечения системы образования и науки Республики Саха» (г. Якутск);

кандидат педагогических наук Петрова Сардана Филипповна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего

образования «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск)

ЦЕЛЕВАЯ ПОДГОТОВКА КАДРОВ РЕСПУБЛИКИ САХА (ЯКУТИЯ): ХАРАКТЕРИСТИКА, АНАЛИЗ СОСТОЯНИЯ И ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ

Аннотация. В статье рассмотрены основные проблемы развития целевой подготовки кадров в Республике Саха (Якутия). Исходя из существующих внешних тенденций развития мировой, российской экономики и цели социально-экономического развития Республики Саха (Якутия), в настоящее время актуальность приобретает вопрос наращивания национального человеческого капитала, креативное ядро которого составляют лучшие и конкурентоспособные на мировом уровне специалисты. Современная экономика все больше нуждается в высокообразованных кадрах, поэтому развитие системы подготовки высококвалифицированных кадров для обеспечения приоритетных отраслей экономики и социальной сферы Республики Саха (Якутия) на условиях целевого обучения является необходимым элементом социально-экономического развития Республики Саха (Якутия).

Ключевые слова: «целевая подготовка», «целевое обучение», «образовательная технология», «компетенция», «концепция развития».

Annotation. The article discusses the main problems of the development of targeted staff training in the Republic of Sakha (Yakutia). Based on the existing external trends in the development of the world and Russian economies and the goals of the socio-economic development of the Republic of Sakha (Yakutia), the issue of building up the national human capital, the creative core of which is made up of the best and globally competitive specialists, is becoming urgent. The modern economy is increasingly in need of highly educated personnel, therefore, the development of a system for highly qualified personnel training to provide priority sectors of the economy and social sphere of the Republic of Sakha (Yakutia) on the basis of targeted education is a necessary element of the socio-economic development of the Republic of Sakha (Yakutia). The article discusses the main problems of the development of targeted training in the Republic of Sakha (Yakutia).

Keywords: targeted training, targeted education, educational technology, competence, development concept.

Введение. Современная экономика все больше нуждается в высокообразованных кадрах, поэтому развитие системы подготовки высококвалифицированных кадров для обеспечения приоритетных отраслей экономики и социальной сферы Республики Саха (Якутия) на условиях целевого обучения является необходимым элементом социально-экономического развития Республики Саха (Якутия). Вступление общества в постиндустриальную эпоху резко повышает статус и роль образованного и высококультурного человека, творческой личности как в производстве, так и в непродовольственных сферах. Большое внимание уделяется человеку, его культуре, образованию, развитию творческих начал, способностей; созданию необходимых для этого условий, гуманизации всего образа жизни человека.

Проблеме подготовки кадров и рынка образовательных услуг посвящены работы Е.Н. Жильцова, Ю.Г. Одегова, А.А. Федуллина, С.А. Карташова, М.А. Морозова, А.П. Егоршина, А.И. Гретченко, Т.П. Клячко, О.В. Забелиной, М.Ю. Лайко, М.М. Качуриной, К. Бергера, Д. Белла, Дж. Гэлбрейта, У. Дайдзарда, П. Друкера и др.

Изложение основного материала статьи. В Республике Саха (Якутия) имеется уникальный опыт работы по целевой подготовке кадров. На протяжении 27 лет проводится целенаправленная и системная работа по подготовке высококвалифицированных кадров по востребованным, обоснованным потребностью приоритетных отраслей экономики и социальной сферы Республики Саха (Якутия), специальностям. В 1992 году одним из первых указов, принятых в Республике Саха (Якутия), стал указ от 10 июня 1992 года № 167 «О создании Центра по подготовке кадров в Российской Федерации, странах СНГ и за рубежом».

На основании данных о потребности в кадрах предприятий и организаций социальной сферы и отраслей экономики ежегодно Правительством Республики Саха (Якутия) утверждается план набора на целевое обучение граждан. Министерство образования и науки Республики Саха (Якутия), как координатор деятельности исполнительных органов государственной власти по реализации целевого обучения, заключает договоры о целевом обучении с высокорейтинговыми ведущими образовательными учреждениями, выделяющими места в пределах квоты контрольных цифр приема за счет бюджетных ассигнований [1].

Целевое обучение направлено на обеспечение приоритетных отраслей экономики и социальной сферы Республики Саха (Якутия) квалифицированными кадрами. Особое внимание уделяется подготовке и привлечению специалистов для сельской местности, преимущественно для арктических улусов республики.

В целом потребность предприятий и организаций Республики Саха (Якутия) в специалистах с высшим и средним профессиональным образованием на 2018-2027 годы с учетом инвестиционных проектов, по данным Государственного комитета Республики Саха (Якутия) по занятости населения, составляет 113,9 тыс. человек, в том числе с высшим образованием – 32,9 тыс. человек (28,8 % от общей потребности), со средним профессиональным образованием – 81,0 тыс. человек (71,2 % от общей потребности). Ежегодная потребность экономики Республики Саха (Якутия) в специалистах с высшим и средним профессиональным образованием составляет свыше 11,3 тыс. человек, в том числе наибольшая потребность наблюдается в промышленности (24,1 % от общего объема потребности в специалистах), строительстве (19,3%), здравоохранении (10,2%), образовании (10,1%) и сельском хозяйстве (5,7%) [6].

Целевое обучение ориентировано на подготовку «штучных» специалистов и уникальных кадров с высшим и средним профессиональным образованием.

Следует отметить, что целевое обучение ориентировано на подготовку «штучных» специалистов и

уникальных кадров с высшим и средним профессиональным образованием. В 2019 году контингент студентов составляет 2018 человек, что меньше показателя 2014 года на 2342 чел., или на 53,7%. Из 2018 студентов-целевиков на территории Республики Саха (Якутия) обучается 1 046 человек; за пределами республики – 972 человек (таблица 1).

Из таблицы 1 видно, что удельный вес численности выпускников с целевой подготовкой в общем объеме ежегодной дополнительной потребности экономики Республики Саха (Якутия) в специалистах со средним профессиональным и высшим образованием с 2014 по 2019 годы охватывает значения от 4,4% до 7,3%. Среднее значение составляет 5,6%.

Таблица 1

Сведения о студентах и выпускниках, обучавшихся на условиях целевой подготовки за счет бюджетных средств Республики Саха (Якутия), с 2014 по 2019 годы, количество чел., %

| Показатели | 2014 г. | 2015 г. | 2016 г. | 2017 г. | 2018 г. | 2019 г. |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|
| Численность студентов, обучающихся на условиях целевой подготовки, кол-во чел. <i>в том числе:</i> | 4360 | 3740 | 3448 | 2962 | 2168 | 2018 |
| обучающихся за пределами РС(Я) | 2967 | 2309 | 2036 | 1625 | 1168 | 972 |
| обучающихся на территории РС(Я) | 1393 | 1431 | 1412 | 1337 | 1000 | 1046 |
| Численность выпускников, обучившихся на условиях целевой подготовки РС (Я), кол-во чел. <i>в том числе:</i> | 688 | 1143 | 862 | 1054 | 729 | 572 |
| обучающихся за пределами РС (Я) | 39 | 184 | 287 | 629 | 439 | 306 |
| обучающихся в пределах РС (Я) | - | 2 | 30 | 264 | 290 | 266 |
| Удельный вес численности выпускников с целевой подготовкой в общем объеме ежегодной дополнительной потребности экономики РС (Я) в специалистах со средним профессиональным и высшим образованием, % | 4,4 | 7,3 | 5,2 | 6,3 | 5,6 | 5,0 |

Конкурсный отбор на целевую подготовку в Республике Саха (Якутия) проводится Республиканской приемной комиссией совместно с приемными комиссиями образовательных организаций в соответствии с правилами приема. Отбор проводится в 2 этапа: 1 этап – Республиканская предметная олимпиада (март); 2 этап – Республиканская приемная комиссия (июнь-июль).

Анализ динамики качества приема с 2017 по 2019 годы по уровням высшего образования на условиях целевого обучения показал положительную динамику среднего значения баллов единого государственного экзамена (ЕГЭ) студентов, зачисленных на 1 курс, и вырос на 0,5 баллов. Среднее значение баллов ЕГЭ в 2017 году составляло 60,0 баллов, в 2019 году - 60,5 баллов.

Если рассматривать целевую подготовку высококвалифицированных кадров Республики Саха (Якутия) как деятельность отдельного института, то в соответствии с методикой расчета показателей эффективности деятельности российских вузов за три последних года средний балл ЕГЭ студентов, зачисленных на обучение по очной форме по программам бакалавриата и специалитета, выше соответствующих пороговых параметров.

Мониторинг набора студентов на целевое обучение с 2013 по 2019 год показывает отрицательную динамику, в прошлом году контрольные цифры приема (КЦП) составляют 400 мест, что меньше на 69,8%, чем в 2013 году. Сокращение КЦП из года в год охватывает значения от 9,6% до 38,6%. Резкое сокращение КЦП на 38,6% наблюдается в 2017 году, среднее значение за рассматриваемый период равняется 17,9% (таблица 2).

Мониторинг плана набора на целевое обучение с 2013 по 2019 годы

| Годы | Всего мест | За пределами РС (Я) | | | | | В пределах РС (Я) | | | | |
|------|------------|---------------------|--------------------------|--------------|-------------------------|-----|-------------------|--------------------------|--------------|-------------------------|-----|
| | | Всего | Бакалавриат, Специалитет | Магистратура | Аспирантура, ординатура | СПО | Всего | Бакалавриат, Специалитет | Магистратура | Аспирантура, ординатура | СПО |
| 2013 | 1326 | 813 | 569 | 85 | 52 | 107 | 513 | 481 | 32 | | 0 |
| 2014 | 998 | 710 | 510 | 85 | 63 | 52 | 288 | 261 | 17 | | 1 |
| 2015 | 900 | 548 | 360 | 91 | 62 | 35 | 352 | 240 | | | 112 |
| 2016 | 855 | 493 | 342 | 51 | 56 | 44 | 362 | 283 | 69 | | 1 |
| 2017 | 623 | 317 | 276 | | 19 | 22 | 306 | 275 | | 21 | 1 |
| 2018 | 207 | 207 | 179 | | 19 | 12 | | | | | |
| 2019 | 400 | 165 | 76 | 46 | 36 | 7 | 235 | 160 | 67 | 8 | |

В настоящее время финансирование целевой подготовки осуществляется в рамках реализации мероприятий государственной программы Республики Саха (Якутия) «Развитие образования Республики Саха (Якутия) на 2020 - 2024 годы и на плановый период до 2026 года».

Таблица 3

Объемы финансирования целевой подготовки с 2014 по 2018 годы, тыс. руб.

| Показатели | 2014 г. | 2015 г. | 2016 г. | 2017 г. | 2018 г. |
|-----------------------|---------|---------|---------|---------|---------|
| Финансирование, всего | 413 093 | 462 983 | 394 629 | 314 086 | 298 891 |
| в том числе | | | | | |
| за пределами РС (Я) | 245 747 | 282 880 | 215 739 | 112 781 | 169 796 |
| на территории РС (Я) | 167 346 | 180 103 | 178 890 | 201 305 | 129 095 |

Из таблицы 3 видно, что с 2014 по 2018 годы из бюджета Республики Саха (Якутия) было выделено бюджетных ассигнований в размере 1 883 682,0 тыс. руб.: на 2014 год были предусмотрены средства в размере 413093,0 тыс. рублей; в 2015 году – 462983,0 тыс. рублей; в 2016 году – 349629,0 тыс. рублей; в 2017 году 372785,0 тыс. рублей; в 2018 году – 298891,0 тыс. рублей. Анализ динамики ассигнований бюджетных средств Республики Саха (Якутия) на организацию целевого обучения показывает, что в 2018 году по сравнению с 2014 годом общий размер бюджетных ассигнований значительно сократился.

По состоянию на начало 2020 года, целевая подготовка ведется по востребованным у работодателей программам подготовки квалифицированных рабочих, служащих и специалистов среднего звена и программам подготовки по уровням высшего образования. 97,5% студентов-целевиков обучается по уровням высшего образования (бакалавриат - 48,8% от общей численности студентов-целевиков, специалитет - 39,6%, магистратура - 4,8%, ординатура - 1,7%, аспирантура - 2,5%, ассисентура-стажировка - 0,1%. Доля обучающихся по договорам о целевой подготовке по программам среднего профессионального образования – 2,5%.

Структура целевой подготовки соответствует структуре потребности рынка труда и осуществляется по направлениям науки: Инженерное дело, технологии и технические науки - 37,1%; Здравоохранение и медицинские науки - 23,0%; Образование и педагогические науки - 7,7%; Науки об обществе - 9,7%; Искусство и культура - 7,1%; Сельское хозяйство и сельскохозяйственные науки - 5,8%; Гуманитарные науки - 5,7%; Математические и естественные науки - 4,0%.

Анализ динамики успеваемости показывает, что общая успеваемость студентов за три последние летние экзаменационные сессии (2017, 2018, 2019 годы) охватывает значения от 96,9 до 98,7%; средний показатель общей успеваемости составляет 97,9%. Средний показатель качественной успеваемости составляет 67,3%.

Студенты, обучающиеся в рамках целевого обучения, имеют все права наравне с другими студентами (право на получение стипендии, обслуживание в библиотеке, проживание в общежитии вуза и другие предусмотренные законодательством права), кроме того Республикой Саха (Якутия) им оказываются меры социальной поддержки за счет средств государственного бюджета Республики Саха (Якутия): обучающимся за пределами Республики Саха (Якутия) производится выплата стипендии, проездных расходов один раз в год туда и обратно, оплата проживания на период обучения, оплата обучения, оказание материальной помощи один раз в год; обучающимся на территории Республики Саха (Якутия) – выплата стипендии, оплата обучения [3, 4, 5, 6].

В целях организации процесса обучения и создания условий для социализации обучающихся за

пределами республики, также для обеспечения взаимодействия с образовательными организациями, студентами, родителями и общественными организациями работает институт представителей в г. Москва, г. Санкт-Петербург, г. Новосибирск и г. Екатеринбург. Минобрнауки РС (Я) активно взаимодействует с общественными объединениями и организациями студенческой молодежи: «Ай-Тал» (г. Москва), «Сайдыы» (г. Санкт-Петербург), «САХА-НСК» (г.Новосибирск), «Ситим» (г.Томск), «Хардыы» (г.Хабаровск), «Аартык» (г. Красноярск), «Тумсуу» (г. Екатеринбург), «Тускул» (г. Иркутск) и др.

Целевая подготовка имеет ограничения. По окончании обучения выпускник в течение двух месяцев обязан прибыть для трудоустройства в распоряжение отраслевого заказчика и отработать по его направлению три года в предприятии.

Лица, не исполнившие обязательства по трудоустройству (не по вине работодателя), в двухмесячный срок с момента неисполнения обязательств возмещают в полном объеме расходы, связанные с предоставлением ему мер социальной поддержки, а также выплачивают штраф в двукратном размере относительно указанных расходов.

Также установлены меры о материальной ответственности в отношении студентов, отчисленных за академическую неуспеваемость, по собственному желанию, за нарушение устава вуза, в случае перевода без согласия заказчика в другой вуз, переведенных по собственной инициативе без согласия заказчика на другую специальность в той же образовательной организации [3, 4, 5, 6].

Исходя из вышеприведенного, на сегодняшний день целевая подготовка кадров, реализуемая в Республике Саха (Якутия), является успешной образовательной технологией. Эксперты в области образования относят ее к одной из лучших среди субъектов Российской Федерации. К достоинствам организации целевой подготовки относятся:

расширение возможностей получения гражданами Российской Федерации, постоянно или преимущественно проживающими на территории Республики Саха (Якутия), соответствующего уровня высшего образования впервые;

обеспечение приоритетных отраслей экономики и социальной сферы Республики Саха (Якутия) высококвалифицированными кадрами;

подготовка и привлечение специалистов для сельской местности, преимущественно для северных и арктических улусов Республики Саха (Якутия);

создание условий для гарантированного закрепления специалистов на предприятиях, в организациях и учреждениях, ведущих хозяйственную деятельность на территории Республики Саха (Якутия).

Выводы. Анализ состояния и сложившиеся тенденции позволяют выделить основные проблемы, сдерживающие поступательное развитие целевой подготовки кадров.

Во-первых, увеличение миграционной мобильности молодежи Республики Саха (Якутия) в возрасте от 18 до 29 лет, в том числе увеличение учебной миграции, вследствие увеличения покупательской способности населения, возросшего уровня притязаний на образование и возможности реализации человеческих потребностей.

После установления единых правил приемной кампании для всех вузов России и внедрения в 2009 году Единого государственного экзамена (ЕГЭ) в целом по стране увеличился поток абитуриентов из регионов в крупные центры с развитыми университетскими системами. Общедоступный конкурс по результатам единого государственного экзамена ЕГЭ повышает долю абитуриентов для поступления на места в рамках федерального бюджета.

Вместе с тем, миграцию можно рассматривать как положительный фактор для развития целевой подготовки. Организация целевой подготовки с договорными обязательствами по трудоустройству молодых специалистов в предприятиях, находящихся на территории Республики Саха (Якутия), является важным инструментом государственной образовательной и миграционной политики.

Во-вторых, несоблюдение работодателями договорных обязательств по трудоустройству выпускников, обучившихся по целевой программе.

По сути, целевое обучение является гарантией трудоустройства, однако, выпускники, выходя на рынок труда даже после завершения обучения на условиях целевой подготовки, могут столкнуться с различными сложностями на пути трудоустройства. Выявлено, что среди них преобладают проблемы объективного характера, в основном, исходящих от несоблюдения работодателями договорных обязательств по трудоустройству выпускников:

- реорганизация или ликвидация предприятий, гарантировавших трудоустройство;

- отсутствие вакантных рабочих мест по специальности на предприятиях, направивших на целевое обучение;

- не соответствующие профессиональным нормам и требованиям условия реализации трудовой деятельности, предлагаемые работодателями (устаревшая технологическая база в производстве, применение старых методов и технологий, отсутствие кадрового развития и перспективы профессионального роста в предприятиях);

- бесперспективность решения социальных потребностей выпускников, прежде всего, возможности приобретения жилья по причине отсутствия социальных гарантий и низкой заработной платы, предлагаемой работодателями.

При отказе в трудоустройстве выпускников, обучившихся по целевой программе, большинство работодателей ссылаются на социально-политические преобразования и нестабильную финансово-экономическую ситуацию в стране. С другой стороны, данное обстоятельство свидетельствует о внутренней проблеме – отсутствии стратегической концепции развития, ориентирующего предприятие на стабильное устойчивое развитие. Отсутствие управления кадровым потенциалом предприятия, в том числе практики подготовки «штучных» специалистов/специалистов «узкого профиля» и уникальных кадров, обладающих соответствующей компетенцией и мотивацией, ограничивает возможность появления точек роста внутри предприятия и тормозит появление точек роста производственных мощностей.

В этих условиях повышение ответственности работодателей, соответствующими нормативно-правовыми актами, безусловно, будет способствовать эффективности расходования государственных средств на целевую подготовку и станет мерой по стимулированию производства.

В-третьих, уменьшение бюджетных ассигнований на систему образования.

Наблюдающийся в последнее время дефицит бюджетов, в том числе уменьшение бюджетных

ассигнований на систему образования, может стать серьезным негативным фактором, отрицательно влияющим на способность к модернизации целевой подготовки. С другой стороны, роль целевой подготовки кадров в условиях продолжающегося глобального кризиса, бюджетного кризиса и кризиса спроса будет возрастать по причине повышенного уровня значимости факторов эффективности такого образования.

Таким образом, актуальность и комплексность проблемных ситуаций обуславливают вопрос развития целевой подготовки кадров Республики Саха (Якутия) и требуют принятия концептуальных решений и комплексного плана мероприятий по ее дальнейшему развитию. Инвестиции в высшее и среднее образование способствуют формированию высококвалифицированных специалистов, производительный труд которых оказывает наибольшее влияние на темпы экономического роста.

Литература:

1. Административный регламент «Заключение договоров о целевом обучении граждан для приоритетных отраслей экономики и социальной сферы Республики Саха (Якутия)» утвержден приказом Минобрнауки РС (Я) от «17» апреля 2018 г. N 01-10/612.

2. Банников С.А. Подготовка профессиональных кадров в системе образования Российской Федерации. Монография. Финансовый университет при Правительстве РФ. Издательство «Юрист», Москва, 2017 г.

3. Бутенко.Н. Целевая подготовка педагогических кадров – основной механизм подготовки и привлечения учителей в образовательные организации // Вестник Алтайского государственного педагогического университета. 2018, №3 (36). С. 41-43.

4. Воронина О.А., Мишин В.В. Целевая подготовка кадров для предприятий ОПК как фактор подготовки конкурентоспособного специалиста // В сборнике «Обеспечение качества профессионального образования как основной фактор подготовки конкурентоспособного специалиста» Материалы региональной научно-практической Интернет-конференции. 2018. Издательство: «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева», г. Орел. С. 246-250.

5. Постановление Правительства РС(Я) от 01.08.2014 N 235(ред. от 03.06.2016) "О порядке организации целевого обучения граждан" (вместе с "Положением о порядке организации целевого обучения граждан", "Положением о мерах социальной поддержки лиц, проходящих целевое обучение").

6. Распоряжение Правительства Республики Саха (Якутия) от 22 января 2018 года № 38-р "Об утверждении прогноза потребности экономики РС(Я) в специалистах с высшим и средним профессиональным образованием на 2018-2027 годы и перечня востребованных и перспективных на рынке труда профессий, специальностей и направлений подготовки, требующих СПО и ВО в РС(Я)" [<https://gkzn.sakha.gov.ru/situatsija-na-gynke-truda/prognoz-potrebnosti-v-kadrah>; дата обращения: 25.02.2020 г.].

7. Суминов В., Гребенюк Е. Опыт целевой подготовки инженерных кадров // Высшее образование в России. 2006.№7. С.69-72

8. Шайхугдинова А.Р, Мингазова З.Р. Проблемы эффективности целевой подготовки кадров // В сборнике: Общество, современная наука и образование: проблемы и перспективы. Сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции: в 10 частях. 2012. С. 150-151

Педагогика

УДК 372.857

магистрант Пушкарев Иван Владимирович

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

кандидат биологических наук, доцент Завальцева Ольга Александровна

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

ОСОБЕННОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ МЕЖПРЕДМЕТНЫХ СВЯЗЕЙ НА УРОКАХ БИОЛОГИИ

Аннотация. Рассмотрены основные виды и функции межпредметных связей, используемых на уроках биологии. Выявлено значение межпредметных связей для формирования целостной картины мира у обучающихся при изучении естественнонаучных дисциплин. Рассмотрена связь биологии с физикой, химией, математикой, географией и гуманитарными предметами.

Ключевые слова: естественнонаучные дисциплины, межпредметные связи, интеграция обучения.

Annotation. The main types and functions of intersubject connections used in biology lessons are considered. The importance of interdisciplinary connections for the formation of a holistic picture of the world among students in the study of natural science is revealed. The relationship between biology and physics, chemistry, mathematics, geography and humanitarian subjects is considered.

Keywords: natural science disciplines, interdisciplinary communications, integration of learning.

Введение. В настоящее время обучающиеся в образовательных учреждениях получают обширные знания по различным предметам, приобретая необходимые умения и навыки в определённых областях. Но, далеко не всегда результатом обучения является формирование полноценной картины окружающего мира. Чтобы результат обучения был полноценным, необходима интеграция знаний. Именно для этого практически во всех школьных предметах используются межпредметные связи.

Межпредметными называют связи между учебными предметами, которые установлены педагогом или обучающимся в процессе познавательной деятельности. Данные связи необходимы для более глубокого осознания какой-либо проблемы и эффективного использования полученных знаний на практике.

Межпредметные связи можно успешным образом применять для дополнения, подтверждения или восполнения знаний обучающихся в родственных предметах. Стоит отметить, что структура интегрированных уроков требует особой точности, продуманности и логической взаимосвязи изучаемого материала по различным предметам на всех этапах обучения.

Изложение основного материала статьи. Одним из предметов, где используется наибольшее число межпредметных связей, является биология. Школьный курс биологии построен таким образом, что педагогу,

начиная с самых первых занятий, приходится прибегать к знаниям из различных предметов. Многие материалы из курса биологии практически невозможно освоить без знаний других предметных областей.

Межпредметные связи, используемые непосредственно на уроках биологии, обладают рядом определённых функций, основными из которых являются следующие:

1. Методологическая. Исключительно на основе межпредметных связей является возможным формирование у обучающихся взглядов на природу, современных представлений об её общности и совершенствовании.

2. Образовательная. Посредством межпредметных связей учитель биологии может формировать такие качества обучающихся, как системность, осознанность, гибкость и др. Данные связи обуславливают усвоение соотношения между биологическими и общими естественнонаучными понятиями.

3. Развивающая. Функция определяется ролью в совершенствовании системного и творческого мышления обучающихся, а формировании их познавательной активности, самостоятельности и интереса к познанию природы. Именно межпредметные связи дают возможность преодолеть так называемую предметную инертность мышления и расширяют кругозор школьников.

4. Воспитывающая функция. Основана на содействии межпредметных связей всем направлениям воспитания школьников в обучении биологии. Учитель биологии при опоре на связи с другими научными дисциплинами реализует комплексный подход к воспитанию.

5. Конструктивная функция. При помощи межпредметных связей учитель биологии в значительной мере развивает содержание учебного материала, методы и способы организации обучения. Реализация таких связей требует совместного планирования учителями предметов комплексных форм учебной и внеклассной деятельности, которые предполагают знания ими пособий и программ смежных научных дисциплин [5, с. 81].

Совокупность функций межпредметных связей начинает реализовываться в процессе обучения только в тот момент, когда учитель биологии внедряет все многообразие их существующих видов. Существуют самые различные виды межпредметных связей. Основными из них являются следующие:

- внутрисцикловые (связи биологии с физикой, химией);
- межцикловые (связи биологии с историей, географией и др.).

Собственно виды межпредметных связей подразделяются на группы, исходя из некоторых элементов процесса обучения. К данным группам относятся:

- содержательно-информационные;
- организационно-методические.

Первая группа межпредметных связей подразделяется, в свою очередь, по составу научных знаний, которые отражены непосредственно в программах биологических курсов, на фактические, понятийные, теоретические и философские.

Межпредметные фактические связи представляют собой установление сходства некоторых фактов, применение общих фактов, которые изучаются в других научных дисциплинах, а также их изучение с целью обобщения имеющихся знаний о конкретных процессах или явлениях природы. Таким образом, в обучении биологии и химии учителя могут применять знания о химическом составе человеческого организма.

Понятийные межпредметные связи являются расширением и углублением признаков предметных определений и формированием понятий, являющихся общими для родственных научных дисциплин. К таким понятиям в курсах естественнонаучных дисциплин по большей части относятся понятия теории строения веществ.

Теоретические межпредметные связи заключаются в развитии основных положений общенаучных теорий и законов, которые изучаются на занятиях по родственным научным дисциплинам, с целью усвоения школьниками полноценной теории [7, с. 44].

Применение межпредметных связей является одной из особо сложных методических задач учителя биологии. Она требует наличия знаний содержания программ и пособий по другим научным дисциплинам. Реализация таких связей в практике обучения определяет сотрудничество учителя биологии с педагогами по другим предметам, а также посещение открытых уроков, совместного планирования занятий и др.

Тем самым, биология обладает значительной тесной связью с самыми разными научными дисциплинами. Рассмотрим основные из них.

Значительную связь с биологией имеет физика. Современное образование требует, чтобы уже в 6 классе во время объяснения каких-либо биологических явлений педагог применял знания различных физических понятий и законов, которых у школьников в данном возрасте ещё нет, вследствие чего учитель биологии должен самостоятельно объяснять физические процессы и явления. Это создает некоторые сложности, однако абсолютно очевидно, что физическое обоснование процессов биологического характера является особо мощным фактором формирования научного мировоззрения. Достаточный уровень знаний из физики, на которые может опереться учитель биологии, появляется у обучающихся к тому моменту, когда они начинают изучать анатомию, физиологию и гигиену человека.

Стоит отметить, что в учебниках практически нет информации о применении определенных физических закономерностей в диагностике, лечении и профилактике каких-либо заболеваний человека. Кроме того, отсутствуют и методические пособия для учителя, которые позволили бы эффективным образом интегрировать предметные знания. В результате этого существенная часть знаний, которые получают школьники на уроках физики, становится оторванной от их практического применения. Ведь именно это может позволить учителю сделать преподавание естественнонаучных дисциплин лично значимым. Через интерес к самому себе можно было бы развить стремление к изучению новой информации и вследствие этого осознать тесную взаимосвязь законов физики и биологии.

Если на занятиях проводить аналогию между какими-либо физическими процессами и биологическими, обучающиеся смогут развивать умения анализа, сравнения и обобщения. Именно это позволило бы расширить границы познания школьников.

Интегрировать физику и биологию можно в различных темах, наиболее подходящими из которых являются следующие:

1. Механика организма: архитектура строения скелета и костной ткани, динамические нагрузки и их воздействие на костно-мышечный аппарат, перемещение центра тяжести при движении и сохранение равновесия, работа вестибулярного аппарата, сила трения и методы её уменьшения в организме (строение и работа суставов).

2. Диффузия в организме человека: через клеточные мембраны, через стенки лёгочных альвеол и стенки капилляров, осмос.

3. Тепловые процессы: терморегуляция в организме человека и её нарушения, энергетический обмен и его нарушения.

4. Давление: возникновение кровяного давления и его роль в кровообращении, давление на барабанную перепонку, роль давления крови при образовании первичной мочи, значение разности давления для дыхательных рефлексов, горная болезнь и механизм её возникновения.

5. Электрические явления в организме: возникновение и иррадиация возбуждения и торможения в мозге, передача нервного импульса, электрическая активность органов и её использование в диагностике (ЭЭГ, ЭКГ).

6. Оптическая система глаза: преломление светового луча роговицей и хрусталиком, механизм возникновения близорукости и дальности зрения и их коррекция, возникновение изображения на сетчатке [4, с. 101].

Кроме того, в старших классах знания из курса физики требуются педагогу для объяснения таких тем, как энергетический обмен и цепь переносчиков электронов, фотосинтез и воздействие фотонов на молекулы хлорофилла, искусственный мутагенез, методы определения возраста палеонтологических находок и др.

Тем самым, взаимосвязь физики и биологии является очень тесной и значимой. Все биологические процессы, протекающие в организме человека, непосредственно сопровождаются процессами физического характера. Без законов и явлений физики было бы невозможным протекание практически всех биологических процессов.

Следующую значимую взаимосвязь с биологией имеет химия. Важно указать, что на стыке биологии и химии появилась наука биохимия, некоторые процессы которой школьники изучают как на биологии, так и на химии. Главной проблемой биохимии является поиск ответа на вопрос, каким образом взаимодействие молекул порождает жизнь, как осуществился переход от химической эволюции к биологической.

Понятие о неорганических и органических веществах вводится ещё в 6 классе. В последующие годы обучения на уроках биологии разбирается биологическая роль воды в связи с её физическими и химическими свойствами. На уроках биологии в старших классах значительное внимание уделяется изучению белков, липидов, углеводов, нуклеиновых кислот и т.д. На фоне нехватки учебного времени при изучении подобных тем существует дублирование существенной части материала в учебниках биологии и химии. Поэтому целесообразным будет проведение интегрированных уроков по следующим темам:

- вода в природе и в организме;
- строение и функции белков;
- свойства липидов и углеводов и их биологическая роль;
- биосинтез белка;
- строение, свойства и функции нуклеиновых кислот;
- рациональное питание с точки зрения химии;
- ферменты и их роль в организме;
- химические и биологические методы защиты растений;
- биохимический анализ крови [3, с. 54].

Немаловажную связь с биологией имеет и география. Во время изучения надвидовых уровней биологических систем физические и химические подходы к объяснению различных биологических явлений дополняются географическим подходом. В биологии и географии имеется общий раздел, называемый биосфера.

Учитель биологии при опоре на знания географического характера учеников обладает возможностью более подробного рассмотрения геоботаники, географии растений и зоогеографии, которые являются невероятно полезными при изучении эволюционного учения в старших классах.

Кроме того, широкие возможности для интеграции уроков можно найти при изучении множества тем в курсах 6 класса. При такой интеграции у обучающихся не будет формироваться впечатление разрозненности знаний. У детей сформируется полноценная картина природы, и начнут закладываться основы экологического мышления.

Значительный интерес вызывают у обучающихся интегрированные уроки, которые посвящены растительному и животному миру отдельных материков или определенных регионов России. По таким темам обучающиеся могут самостоятельно подготовить качественные презентации или доклады. Помимо этого, интегрированные уроки можно проводить по следующим темам:

- почвы;
- земельные ресурсы и их использование;
- биологические ресурсы и их использование;
- географическое и экологическое видообразование;
- расы человека, их возникновение и единство.

Интегрированные уроки являются не единственным методом объединения географических и биологических подходов к изучению природы. На стыке биологии и географии находятся и такие научные направления, как экология и ландшафтоведение. Вследствие этого, появляется возможность совместной работы учителей по созданию вместе с обучающимися каких-либо учебных проектов. В зависимости от возраста и уровня подготовки учеников результаты такой проектной деятельности можно представить в виде презентации, реферата, кроссворда и др.

Биология имеет тесную связь и с математикой. Множество различных исследований в биологии предполагает под собой статистическую обработку полученных результатов, а именно: ранжирование, построение графиков и диаграмм, подсчет среднего арифметического числа, процентной доли и иных расчётных средств. При изучении генетических законов, а также во время решения каких-либо задач, связанных с генетикой, биохимией и популяционной генетикой, математические приемы и методы являются крайне необходимыми [6, с. 74]. В биологических исследованиях также широко применяются методы математического моделирования.

На уроках математики рассматривают золотое сечение в природе. К примеру, ученики рассматривают листорасположение, которое подчиняется правилу золотого сечения: дробь, числитель которой — это число оборотов на стебле, а знаменатель — число листьев в цикле, соответствует рядам Фибоначчи, например, $\frac{3}{8}$

или 5/13 [2, с. 112]. Похожую логарифмическую спираль можно обнаружить также в расположении семян в корзинках сложноцветных, чешуй — в шишках голосеменных, колючек на стебле кактусов. В данных случаях спирали заворачиваются навстречу друг другу, а число правых и левых спиралей всегда относится друг к другу как соседние числа в ряду Фибоначчи.

Также и в курсе зоологии обучающимся приходится сталкиваться с математической наукой. В строении раковины моллюска также можно наблюдать логарифмическую спираль. По законам золотого сечения построены тела некоторых насекомых (например: бабочек, стрекоз). Такому же правилу подчиняется форма яиц птиц. Данную логарифмическую спираль можно обнаружить и в строении костного лабиринта внутреннего уха, имеющего вид улитки. Золотое сечение можно обнаружить и в строении человеческого тела, а также в чертах человеческого лица.

В том числе и во внутренних процессах организма человека можно обнаружить некоторые математические особенности. Так, например, отношение продолжительности систолы и диастолы сердечного цикла также составляет дробь из соседних чисел ряда Фибоначчи. Чем больше сердечный ритм будет отклоняться от идеальной частоты, тем больше на организм будет затрачиваться энергия и тем ниже будет эффективность работы сердца. В том числе, в курсе общей биологии обязательным образом отмечается, что двойная спираль молекулы ДНК практически полностью соответствует тем же числам ряда Фибоначчи.

Таким образом, на протяжении практически всего курса биологии учитель обладает возможностью с математической точностью обосновать гармоничность устройства природы и единство всех существующих проявлений жизни.

Биология имеет связь с гуманитарными науками. Зачастую многие биологические процессы, происходящие в организме человека, могут объяснить поведение человека, его тип личности и даже условия его личностного развития. Интерес к уникальным особенностям и возможностям всех природных объектов рождает биологию с гуманитарными науками. Особо близкими к гуманитарной сфере являются такие разделы биологии, как этология, зоопсихология, экология, систематика и др.

Значительную связь биология имеет с историей. В курсе истории подробным образом рассматриваются вопросы, касающиеся происхождения человека и его предков, воздействие природных явлений и процессов на жизнь первобытных людей, происхождение ремесел и зарождение культуры. Межпредметные связи широким образом находят свое использование в разделе биологии «Происхождение и эволюция человека» [1, с. 54]. Во всем биологическом курсе значительное внимание уделяется различным историческим событиям и фактам, которые имеют существенную связь с именами великих и известных ученых, давших невероятный вклад в биологию. Таким образом, знания истории в значительной степени помогают обучающимся сформировать полноценные представления о временных рамках и социально-экономических предпосылках, где жили и работали над исследованиями различные ученые, оставившие значимый след в биологии.

Культурологический подход к преподаванию требует использования некоторых произведений литературы и живописи при изучении живой природы, а также знакомства с биографиями известных биологов и историей науки.

Выводы. Таким образом, межпредметные связи, используемые на уроках биологии, являются важными для полноценного формирования общей картины окружающего мира.

В современное время преподавание биологии должно в полноценной мере отражать действительное состояние данной науки во всеобщей системе научного знания. Биология обладает различными межпредметными связями, в особенности она связана с химией, физикой, математикой, географией и с гуманитарными предметами. На сегодняшний день биологию можно включить в социокультурную среду. Формирование полноценной научной картины мира является результатом всего школьного обучения, который не может быть достигнутым без взаимодействия самых разных научных дисциплин, способов и средств обучения.

Последующее развитие системы многоаспектных межпредметных связей обуславливает и дальнейшее развитие путей их реализации: планирование данной деятельности в учебных учреждениях, координацию работы всех учащихся образовательного процесса, эффективное и качественное применение межпредметных семинаров и конференций, расширение практики так называемых сдвоенных уроков и т.д. Тем самым, межпредметность представляет собой современный принцип обучения, воздействующий непосредственно на отбор и структуру учебного материала целого ряда научных дисциплин, усиливая системность знаний обучающихся, активизирует методы обучения, направляет на использование комплексных форм организации обучения, обеспечивая единство образовательного процесса.

Литература:

1. Васильева Т.С. Школьные экологические проекты как форма интеграции естественнонаучного образования // Интеграция как методология естественно-научного образования: Материалы городской научно-практической конференции / под ред. И.Ю. Алексашиной. — СПб.: СПб АППО, 2012. — 320 с.
2. Гурьев А.И., Межпредметные связи в теории и практике современного образования // Инновационные процессы в системе современного образования. Материалы Всеросс. Научно-практ. конференции - Горно-Алтайск, 2011 - 160 с.
3. Комиссаров Б.Д. Методологические проблемы школьного биологического образования. — М.: Просвещение, 2011. — 160 с.
4. Максимова В.Н. Межпредметные связи и совершенствование процесса обучения. - М., 2010. — 129 с.
5. Родионова Е.П., Васильева Т.С. Метод междисциплинарных проектов и исследований как способ формирования целостной картины мира // Наука и образование в жизни современного общества – Тамбов: ТРОО «Бизнес-Наука-Общество», 2012. — 240 с.
6. Усова А.В. Межпредметные связи в преподавании основ наук в школе. Челябинск, 2009. — 116 с.
7. Федорова В.Н., Кирюшкин Д.М. Межпредметные связи. - М., 2011. — 220 с.

УДК 370

кандидат педагогических наук, старший преподаватель Пяо Мэйшань
Байкальский государственный университет (г. Иркутск)

ОСОБЕННОСТИ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ ПО СРАВНЕНИЮ С ТРАДИЦИОННЫМ ОБУЧЕНИЕМ (НА ПРИМЕРЕ ОПЫТА РОССИИ И КИТАЯ)

Аннотация. В связи с расширением сети Интернет у многих появилась возможность учиться. Именно поэтому очень важно раскрыть преимущества и недостатки как традиционного, так и дистанционного обучения. Целью статьи является определить основные преимущества и недостатки дистанционного и традиционного образования, а также раскрыть методы обучения, и сравнить традиционную и дистанционную образования. В статье рассмотрено, чем дистанционное образование отличается от традиционного образования. Отмечено, что дистанционное образование заключается в том, что обучение преподается учащимся, которые физически удалены. Особо выделено, что дистанционное обучение, предоставляет шансы на обучение людям, которые не могли позволить себе из-за недостатка времени или денег, или которые живут в отдаленных районах. Рассмотрен опыт организации дистанционного образования в Китае и на его основе предложены рекомендации по совершенствованию процессов организации подобного обучения в нашей стране. Новизна исследования заключается именно в предлагаемых рекомендациях, которые могут повысить эффективность организации дистанционного обучения в России.

Ключевые слова: образование, дистанционное обучение, традиционное обучение, информационные технологии, Китай, обучение.

Annotation. Due to the expansion of the Internet, many people have the opportunity to learn. That is why it is very important to reveal the advantages and disadvantages of both traditional and distance learning. The purpose of the article is to identify the main advantages and disadvantages of distance and traditional education, as well as to reveal the teaching methods, and compare traditional and distance education. The article examines how distance education differs from traditional education. It is noted that distance education consists in the fact that learning is taught to students who are physically removed. It is emphasized that distance learning provides opportunities for people who could not afford it due to lack of time or money, or who live in remote areas. The experience of organizing distance education in China is considered and recommendations for improving the processes of organizing such training in our country are proposed. The novelty of the study lies precisely in the proposed recommendations that can improve the effectiveness of distance learning in Russia.

Keywords: education, distance learning, traditional learning, information technology, China, training.

Введение. Дистанционное обучение широко используется в высшей и средней школе как за рубежом, так и в России. Вместе с тем, внедрение дистанционного обучения в общеобразовательные учебные заведения открывает много возможностей для всестороннего развития учащихся. Внедрение дистанционного обучения в практику деятельности образовательных учреждений обусловлено изменением ориентации учебно-воспитательного процесса с учителя на ученика, желание учащихся учиться по индивидуальным планам и графикам, а также понимание необходимости обучения в течение жизни.

В Россию такая форма обучения пришла недавно, но все больше учебных заведений внедряет такую форму обучения министерство образования и науки России определяет дистанционное образование как возможность учиться и получать необходимые знания удаленно от учебного заведения в любое удобное время. Дистанционное обучение получило распространение во многих странах мира и с каждым годом его популярность стремительно растет. Китай является интересным примером стремительной, но планомерной и качественной организации дистанционного обучения учащихся и студентов высших учебных заведений. Для переноса наработки ученых в сферу общего образования необходимо проанализировать опыт использования дистанционного обучения в России и Китае.

Кроме того, по прогнозам аналитиков дистанционное обучение в ближайшем будущем распространится на все учебные заведения и будет занимать до 40-50% учебного ресурса общеобразовательных учебных заведений [9]. Этим объясняется необходимость сравнения его с традиционным образованием, а также изучения наработок других стран – в частности, Китая – в области дистанционного образования.

Целью статьи является определить основные преимущества и недостатки дистанционного и традиционного образования, а также раскрыть методы обучения, и сравнить традиционную и дистанционную образования. Задачи исследования касаются изучения общих аспектов дистанционного образования и его сравнение с традиционным образованием, рассмотрения истории развития дистанционного образования в Китае и России, выделения перспектив развития дистанционного обучения в России с опорой на опыт Китая и сравнительный анализ данного типа обучения с традиционным.

Изложение основного материала статьи. Вопросам исследования дистанционного образования в сравнении с традиционным занимались такие исследователи, как О.Ф. Бусарова, Л.В. Брыкова, Ю.Д. Феськова, М.А. Бакуменко, А.А. Козлова и другие. Изучением опыта традиционного и дистанционного образования за рубежом занимались М.И. Цыренова, Н.И. Гуринович, Джереми Голдкорн, Энтони Тао, Лукас Нивенхейс и Цзяюнь Фэн и другие. Но всё же остаются малоизученным вопросы использования опыта организации дистанционного обучения на основе опыта зарубежных стран, передовых в этой области. Практическая значимость исследования обусловлена возможностью использования выработанных рекомендаций при организации дистанционного обучения в средних и высших учебных заведениях России.

Основными методами, использованными в данном исследовании, являются обобщение и контент-анализ, анализ и синтез, классификация и другие. Также использованы методы научной дедукции и индукции. Это позволило выделить отдельные признаки дистанционного обучения, привести классификацию его принципов, выделить особенности организации дистанционного и традиционного обучения в России и Китае, а также сформулировать выводы о возможности улучшения организации дистанционного обучения в России с использованием опыта Китая.

Дистанционное обучение определяют как индивидуализированный процесс передачи знаний, умений и навыков, что происходит во время опосредованного взаимодействия удаленных друг от друга участников в специализированной среде [1, с. 19]. Принцип самостоятельности студента является определяющим для

дистанционного обучения. Дистанционную форму обучения определяют как комплекс образовательных услуг, предоставляемых населению с помощью специальной образовательной среды, характерным для которого является обмен информацией на расстоянии при помощи телевидения, радио, компьютерной связи и т.п.

Исследователи определяют следующие технологии дистанционного обучения [1; 4]:

- кейс-технология (использования документов, справочников, пособий для самостоятельного решения учебных задач);
- tv-технология (использование телевидения а также теле-, аудио-, видеоконференций с образовательной целью);
- сетевая технология (использование телекоммуникационных сетей, в частности интернет-сети, с образовательной целью);
- смешанная технология (сочетание элементов различных технологий).

В дистанционном, как и в традиционном обучении, используются пять общедидактических методов обучения, охватывающих совокупность педагогических приемов взаимодействия научно-педагогического работника и студента: информационно-рецептивный, репродуктивный, проблемное изложение, эвристический и исследовательский.

Далее рассмотрим сравнение традиционного и дистанционного принципов обучения – табл. 1:

Таблица 1

Сравнение принципов традиционного и дистанционного образования

| Традиционное образование | Дистанционное образование |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Принцип направленности обучения на решение взаимосвязи задач образования, воспитания и развития | Принцип креативного характера познавательной деятельности при решении задач образования и саморазвития |
| Принцип научности обучения | Принцип соответствия фундаментальности образования познавательным потребностям студента. Принцип свободного выбора полученной информации путем определенной деятельности |
| Принцип систематичности и последовательности | Принцип индивидуальной образовательной траектории студентов согласно выбранной системе преподавания информации |
| Принцип доступности | Принцип учета индивидуальных особенностей студента при разработке дистанционных курсов |
| Принцип наглядности | Принцип виртуализации и системной структуризации образования |
| Принцип прочности, осознания и действенности результатов образования | Принцип приоритета деятельностных и понятийных критериев оценки результатов дистанционного обучения перед информацией |
| Принцип направленности обучения на решение взаимосвязи задач образования, воспитания и развития | Принцип креативного характера познавательной деятельности при решении задач образования и саморазвития |
| Принцип научности обучения | Принцип соответствия фундаментальности образования познавательным потребностям студента. Принцип свободного выбора полученной информации путем определенной деятельности |
| Принцип систематичности и последовательности | Принцип индивидуальной образовательной траектории студентов согласно выбранной системе преподавания информации |
| Принцип доступности | Принцип учета индивидуальных особенностей студента при разработке дистанционных курсов |
| Принцип наглядности | Принцип виртуализации и системной структуризации образования |
| Принцип прочности, осознания и действенности результатов образования | Принцип приоритета деятельностных и понятийных критериев оценки результатов дистанционного обучения перед информацией |

Дистанционное обучение происходит, когда существует разделение между учителем и студентом, как правило, из-за географических или временных проблем, которые препятствуют студенту посещать курс на территории кампуса. Часто электронные средства используются для преодоления этого разрыва и распространения учебного материала, хотя программы дистанционного обучения с использованием печатных и почтовых материалов существовали на протяжении более ста лет. Эти программы, как правило, были специально разработаны, чтобы помочь наилучшим образом соответствовать требованиям, которые возникают, когда обучение происходит за пределами традиционного учебного заведения.

Большинство программ дистанционного образования сегодня реализуется с помощью интернета, который сейчас доступен для подавляющего большинства студентов, независимо от того где они находятся. Эти электронные средства используются для распространения учебного материала, содержание студентов в общении с учителями и обеспечения доступа к общению между учениками. Конечно, дистанционное обучение может использовать другие технологические форматы, включая телевидение, DVD-диски, телеконференции и материал для печати, но непосредственность и функциональность веб-обучения сделали его первым выбором для многих студентов, которые учатся на расстоянии. Онлайн-приложения часто используют ряд новых технологий, чтобы легче и эффективнее общаться и эффективно общаться, чем когда-либо прежде [4].

Дистанционное обучение значительно облегчает для некоторых студентов дополнительную подготовку, одновременно балансируя между работой и семейными обязательствами. Поскольку время, когда работа в классе может быть завершена, является гибкой, поскольку большинство программ дистанционного обучения позволяют студентам работать где им удобно и в удобное время, многие студенты могут завершить свою работу в часы, когда они свободны. С большей гибкостью приходит больше ответственности со стороны ученика. Учащиеся должны научиться работать самостоятельно и без постоянного руководства и контроля, делая дистанционное обучение вызовом для тех, кто не легко самомотивируется [2, с. 302].

Дистанционное обучение также является прекрасным инструментом в повышении квалификации работников. Эти технологии являются поддержкой для обучения для всех возрастных групп, дистанционное обучение стало растущей модой для многих студентов, получающих высшее образование.

Это дает вам возможность продолжить обучение на любом этапе вашей жизни, но, как и любой другой вид обучения, дистанционное обучение имеет некоторые преимущества и недостатки.

Как и любая образовательная программа, дистанционное обучение приходит с множеством плюсов и минусов. Прежде чем вступать в любую программу дистанционного обучения, убедитесь, что вы внимательно рассмотрели ее, чтобы быть уверенными, что вы получите образование, которое соответствует вашим личным потребностям, сильным сторонам и целям карьеры.

В отличие от того, что большинство из нас чувствует, преимущества намного больше, чем недостатки дистанционного обучения. Есть некоторые преимущества дистанционного образования.

Одним из главных преимуществ дистанционного образования является гибкость, которую оно предоставляет студентам. Дистанционное образование дает возможность людям, которые могут столкнуться с трудностями посещать традиционные учреждения, такие как мамы, находящиеся в декрете, люди, работающие на полный рабочий день или военные. Многие онлайн учебные программ позволяют работать на своем собственном месте, так что вы можете подобрать свой график обучения. Гибкость в программе дистанционного обучения дает возможность учиться, не вмешиваясь в вашу личную жизнь. Если вы работаете, тогда вы всегда можете спланировать обучение вокруг особенностей вашей жизни, не влияя на какую-либо часть жизни. С курсами дистанционного обучения студенты могут завершить свою курсовую работу с любого места, при условии наличия компьютера и подключения к интернету. Это позволяет студентам работать, когда и где это удобнее для них без необходимости посещать кампус.

Дистанционное образование Китая имеет давнюю историю и прошло через такие этапы развития как заочное обучение (50-е гг., XX в.), телевизионные образовательные программы (60-е гг., XX в.), Интернет (90-е гг., XX в.). Так, первыми высшее дистанционное образование в КНР начали осуществлять Народный университет Китая (1952) и Северо-Восточный педагогический институт, позже к ним присоединились различные вузы в области естественных и технических наук, агрономии, медицины, литературы, финансов, юстиции, педагогики и спорта. Заочники учились самостоятельно в свободное от работы время. Для чтения лекций вузы использовали методы связи, часть вузов проводила короткие коллективные учебные курсы и консультации. К 1962 году количество вузов с заочной формой обучения выросло до 123, количество студентов-заочников составило 189000 человек, что составляет 28% от всех студентов обычных ВУЗов.

В марте 1960 года в Пекине был создан первый радио-телеуниверситет, который проводил дистанционное образование с помощью радио, телевидения, печатных изданий и других средств массовой информации. А в 1986 году было открыто Китайское телевизионное обучение (CETV). В 90-х годах конца XX века в Китае вместе с развитием компьютерной техники и интернета началось и современное дистанционное образование. Так, в 1997 году был открыт первый сетевой университет (Хунаньский университет) [7, с. 150]. Вместе с тем Центральным теле-радиоуниверситетом осуществлялось прямое вещание лекций, слушатели и зрители имели возможность по телефону или с помощью электронной почты общаться с педагогами, задавать им вопросы, таким образом осуществлялось взаимное общение.

В 2000 году китайское телевидение открыло платформу спутниковой широкополосной трансляции средств массовой информации. Благодаря чему зрители получили возможность, не выходя из дома, выбрать любую тему из более чем 30 предложенных тем дистанционного обучения [8].

Поэтому, дистанционное образование в Китае имеет давнюю историю и прошло через такие этапы: заочное обучение (50-е гг., XX в.), телевизионные образовательные программы (60-е гг., XX в.), Интернет (90-е гг., XX в.). Основными преимуществами высшего дистанционного образования Китая являются: профессиональная подготовка лицами любого возраста разных социальных слоев населения, использование нетрадиционных методов обучения (радио, телефон, телевизионные учебные классы, Интернет, онлайн дискуссии и др.) и вместе с этим возможность самостоятельно обучаться в свободное время.

Сегодняшний Китай, рассматриваемый как самая перспективная из стран в мире, занимает ведущее место как в сфере культуры и образования, так и на мировом рынке. Именно с этой целью дистанционные занятия в учреждениях высшего образования Китая проводятся с использованием цифровых технологий, поэтому одной из первоочередных задач страны становится модернизация организации учебного процесса, разработка специальных учебных материалов и технологий. Учреждения среднего и высшего образования Китая организуют и проводят занятия с использованием программного обеспечения, имеющих функции видеоконференций, скринкастингу (Zoom, DingDing Talk) [8], а также обмена аудио-, видео-материалами и текстовыми сообщениями (QQ, WeChat) [3]. Некоторые колледжи и университеты разработали более сложные информационные системы с обязательной регистрацией в специальной базе данных, в которой размещены лекционные и практические занятия преподавателей в формате видео.

Дистанционное обучение в России является чрезвычайно актуальным учитывая не только большое количество желающих получить высшее образование, но и повысить квалификацию, пройти переподготовку и тому подобное. В рамках реализации национального проекта «Образование» в Российской Федерации в ближайшие пять лет на модернизацию образования будет направлено 784,5 млрд рублей [5]. Одна из целей национального проекта – войти в топ-10 стран мира по качеству общего образования. Срок реализации проекта – с января 2019 года до конца 2024 года [5].

Сегодня высшими учебными заведениями страны предлагаются различные учебные курсы в режиме реального времени, которые основываются на расходящихся образовательных платформах. Однако по степени использования систем виртуального образования их можно разделить на те, работа которых строится исключительно на интернет-технологиях и те, которые сочетают традиционные формы с технологическими интернет-нововведениями. Сегодня в России преобладают высшие учебные заведения, в которых имеются

факультеты дистанционного образования и возможность получить знания практически по всем дисциплинам или специальностям на отдельных факультетах этих учебных заведений. Итак, наблюдается своеобразная преемственность дистанционного обучения с традиционной системой образования, которая имеет не только положительные, но и негативные последствия для получения знаний.

По данным исследования российского рынка онлайн-образования и образовательных технологий [9], объем рынка образовательных услуг в России в 2016 году составил 1,8 трлн рублей (около 27,5 млрд долларов), а к 2021 году он должен достичь 2 трлн рублей. В 2016 году только 1,1% (20,7 млрд руб.) рынка образовательных услуг приходилось на онлайн-образование, а в 2021 году этот показатель должен вырасти почти в 2,5 раза. При этом наибольшую долю (10,9%) общего объема рынка онлайн-образования занимает дополнительное профессиональное образование, 10,7% – языковое образование, 6,8% – дополнительное школьное образование, и только 4,4% объема рынка онлайн-образования приходится на высшее образование.

При этом образовательные стартапы, созданные в Китае в рамках дистанционного образования, уже привлекли общий объем инвестиций, в размере 2,62 миллиарда долларов в 2019 году. Для сравнения, в 2018 году инвестиции в китайские EdTech-стартапы составили 2,28 миллиарда долларов [8].

Помимо финансовой успешности внедрения дистанционных технологий в школы и вузы Китая, КНР может похвастаться еще одним достижением – быстрым переходом на дистанционное обучение во время пандемии коронавируса. Так, основной проблемой дистанционного образования, помимо необходимости доступа в Интернет, является то, что подготовка к преподаванию курса онлайн в первый раз обычно занимает несколько месяцев. Но во время пандемии коронавируса преподаватели в институтах Китая сделали это менее чем за три недели – замечательный подвиг. Педагоги в Китае предложили, как легко перейти на дистанционное обучение:

1. Необходимо четко знать возможности своей информационной системы для студентов. Хорошая цифровая платформа может в значительной степени имитировать проведение занятий в классе, и эта технология становится гораздо более важной после закрытия физических школ.

2. Необходимо увеличение пропускной способности. Не все студенты имеют дома компьютеры или смартфоны. Чтобы обеспечить широкий доступ к урокам, китайские государственные телевизионные каналы транслируют уроки начальной школы на национальном уровне.

3. Китайцами применялся подход «все руки на виду», когда дело доходит до общения. Учителя в Китае используют все средства коммуникации, чтобы поддерживать контакт со своими учениками. Лекции и уроки проводятся по телевидению и на различных платформах управления школьным обучением, а дополнительные объяснения могут быть получены через групповой текст в популярных мультимедийных приложениях обмена сообщениями. Когда этого недостаточно, прямые телефонные звонки и текстовые сообщения студентам и родителям обеспечивают личное внимание и помогают заполнить пробелы.

Дистанционные занятия в учреждениях высшего образования Китайской Народной Республики проводят с помощью мобильных технологий, которые позволяют создать все условия для полноценной работы в сфере образования. Таким образом, одной из первоочередных задач Китая становится поиск новых методов и способов организации учебного процесса, создания специальных учебных материалов и технологий, которые бы использовались в мобильных устройствах. Занятия в учреждениях высшего образования Китая в основном проходят при помощи использования программного обеспечения с функциями видеоконференций, записи видео с экрана (Zoom, Dingding Talk) [7], а также обмена аудио-, видео-материалами и текстовыми сообщениями (QQ, Wechat) [3].

4. Есть план для студентов, которые не могут иметь доступ в интернет или не обладают достаточными навыками в онлайн-технологиях. Зная, что некоторым ученикам будет трудно адаптироваться к работе на дому, школы должны иметь план, который вовлекает их и их родителей через регулярные телефонные звонки и другие коммуникации.

Для эффективного дистанционного обучения Китай использует следующие сайты: Canvas, Blackboard, Moodle, Zoom та Skype. Многие китайские педагоги пользовались такими сайтами, как Google и YouTube, используя виртуальные частные сети. Но навыки российских педагогов в данных системах зачастую заставляют желать лучшего.

Итак, в сравнении с традиционным обучением (классно-урочная система) дистанционное обучение требует более серьезного дидактического обеспечения. Поскольку нет специализированных учебных пособий и учебников, адаптированных к специфике и условиям дистанционного обучения, конкретных учебных целей и особенностей ученического контингента. Поэтому мы предлагаем использовать интернет-ресурсы, которые являются общим доступе. В частности, при преподавании дисциплин естественно-математического цикла во время дистанционного обучения целесообразным является использование интерактивных компьютерных моделей (симуляций) в комплексе с индивидуальными задания к этим моделям.

Внедрение современных информационных технологий в высшей школе, разработка нового цифрового образовательного контента наряду с профессиональной подготовкой преподавателя «будущего» являются одними из основных задач современного высшего экономического образования Китая на ближайшие годы в русле трансформации социально-экономического уклада страны и ее перехода к цифровой экономике, а российский образование, в свою очередь, может использовать этот опыт для своего дальнейшего развития.

Выводы. Итак, были рассмотрены особенности традиционного и дистанционного образования в России и Китае. Хотя дистанционное образование является очень гибкой и удобной формой обучения, она все еще не может обеспечить опыта, получаемый учащимися при традиционной форме обучения – причем, эта проблема характерна как в России, так и в Китае. Работа с другими учениками, являясь частью общей образовательной среды и тесно сотрудничая с академическими наставниками, по-прежнему является ценной для многих учеников. Кроме того, некоторые курсы нельзя преподавать в интернете, и это вызывает определенные ограничения на дистанционное обучение.

Есть еще одна проблема, и она связана с технологией. Не каждый ученик знает, как хорошо посещать виртуальные аудитории. Большинство из них не имеют аппаратного и программного обеспечения для получения видео через Интернет. Многие учителя также неохотно переходят от традиционных методов обучения к технологически ориентированным подходам. Кроме того, нельзя гарантировать выполнение программ дистанционного обучения через интернет. Поскольку пропускная способность для среднего студента все еще низкая, а требования к аудио и видео высокие. Эти технологические вопросы необходимо решить.

Будущее дистанционного образования зависит, прежде всего, от творческого использования и развития новых технологий. Поскольку студенты становятся более осознанными о потенциал, развивает знания и навыки, легче и удобнее, потребность в новых материалах и презентационных средствах должна продолжаться расти. Поэтому можно использовать опыт Китая, который успешно справился с переходом на дистанционное обучение по время пандемии коронавируса, а китайские педагоги оказались подготовленными к активному включению дистанционных технологий в образовательный процесс. Это прежде всего, владение информационными технологиями – причем, как со стороны педагога, так и ученика – рост пропускной способности информационных систем, подход множества каналов контакта между педагогами и учениками («все руки на виду»), а также наличие четких указаний и планов для тех, кто не имеет доступа в Интернет. Российское образование, в свою очередь, может использовать этот опыт для своего дальнейшего развития и активного внедрения дистанционных технологий в работу средних и высших учебных заведений.

Литература:

1. Брыкова Л.В. Традиционное и дистанционное обучение: за и против Л.В. Брыкова // Научные революции как ключевой фактор развития науки и техники. – 2020. – С. 19-22.
2. Бусарова О.Ф. E-learning и традиционное обучение / О.Ф. Бусарова // ББК 74.200. 53 П 842. – С. 302.
3. Гуринович, Н.И. Опыт дистанционного образования в КНР / Н. И. Гуринович // Картина мира через призму китайской и белорусской культур: сборник статей международной научно-практической конференции, Минск, 14 декабря 2018 г. / редкол.: М.В. Мишкевич (науч. ред.) [и др.]. – Минск: БГАТУ, 2019. – С. 150-153.
4. Козлова А.А. Традиционное и дистанционное образование: каковы перспективы развития в современном обществе / А.А. Козлова // Общество-наука-инновации: Сборник статей по итогам Всероссийской научно. – 2019. – №. 6. – С. 37.
5. Национальный проект «Образование» (утв. президиумом Совета при Президенте РФ по стратегическому развитию и национальным проектам, протокол от 24.12.2018 N 16)
6. Феськова Ю.Д., Бакуменко М.А. Дистанционное обучение в России: уровень развития, преимущества и недостатки / Ю.Д. Феськова, М.А. Бакуменко // Тенденции развития интернет и цифровой экономики. – 2019. – С. 102-103.
7. Цыренова М.И. Опыт использования массовых открытых онлайн-курсов при дистанционном обучении китайских студентов во время эпидемии COVID-19 / М.И. Цыренова // Modern humanities success/успехи гуманитарных наук. – С. 31.
8. Jeremy Goldkorn, Anthony Tao, Lucas Niewenhuis, and Jiayun Feng (February 27, 2020). Chinese Schools Embrace Distance Education Amid Coronavirus Outbreak. Retrieved 22 03, 2020, from: <https://supchina.com/2020/02/27/chinese-schools-embrace-distance-education-amid-coronavirus-outbreak/>
9. Research of the Russian Market of Online Education and Educational Technologies Available at: http://www.ewdn.com/files/russian_edtech_part1.pdf (accessed 21.09.2020)

Педагогика

УДК 371

**кандидат педагогических наук, доцент, декан факультета
начальных классов Рамазанова Эльмира Алиевна**

Дагестанский государственный педагогический университет (г. Махачкала)

ПУТИ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ РАБОТЫ УЧИТЕЛЯ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ЭСТЕТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. В настоящей статье рассмотрен ряд путей совершенствования работы учителя по формированию эстетической культуры учащихся начальной школы. Исследованы роль и место эстетического образования в процессе формирования всесторонне развитой личности. Подвергнута изучению роль профессиональных качеств современного учителя начальных классов в процессе совершенствования эстетического воспитания и образования. На основе изучения специальной литературы и педагогического опыта учителей-практиков рассмотрен потенциал различных учебных предметов и форм внеурочной деятельности в решении вопроса дальнейшего совершенствования эстетического образования младших школьников.

Ключевые слова: учитель начальных классов, начальная школа, младший школьный возраст, формирование эстетической культуры, эстетико-педагогическая профиограмма.

Annotation. This article discusses a number of ways to improve the teacher's work on the primary school students aesthetic culture formation. Aesthetic education's role and place in the formation of a fully developed personality are investigated. The role of modern primary school teacher professional qualities in the aesthetic education improving process is studied. Based on the study of special literature and the practical teachers pedagogical experience, the potential of various academic subjects and forms of extracurricular activities in solving the problem of primary school children aesthetic education further improving is considered.

Keywords: primary school teacher, primary school, primary school age, formation of aesthetic culture, aesthetic and pedagogical professiogram.

Введение. В настоящее время особую актуальность приобретает проблема ухода подрастающего поколения в т.н. «виртуальную реальность». Данная тенденция может негативно повлиять на духовно-нравственные качества его представителей. В частности, ряд исследователей отмечает определённое снижение общего уровня культуры, характерное для детей школьного возраста [1-2; 6; 9; 12; 17-18].

В этой связи можно с определённой долей уверенности говорить о существенном возрастании необходимости формирования эстетической культуры школьников. Последнее будет основным предметом рассмотрения в настоящей работе.

Изложение основного материала статьи. Художественно-эстетическое образование важно начинать в младшем школьном возрасте. Последний является в этом смысле наиболее благоприятным, так как именно в

этот период закладываются все основы будущего развития личности. Далее, в этом возрасте происходит активизация самостоятельного мышления, а также интенсивное развитие познавательного интереса [3, С. 84].

Развитие у учащихся начальных классов эстетической культуры в процессе художественно-творческой деятельности будет наиболее эффективным при соблюдении ряда педагогических условий (Табл. 1).

Таблица 1

Педагогические условия для эффективного развития эстетической культуры учащихся начальных классов

| | |
|--------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Развитие эстетической культуры | Применение рациональных организационных форм организации и проведения учебных занятий, инновационных технологий и приемов. |
| | Учёт совокупности средств формирования эстетической культуры детей младшего школьного возраста в различных учреждениях культуры и образования. |
| | Создание оптимистического, творческого и жизнеутверждающего психологического климата на учебных занятиях по формированию эстетической культуры младших школьников. |
| | Наличие в образовательной организации учителей, характеризующихся высокой педагогической культурой, склонных к инновационной деятельности и творческой работе. |
| | Учёт интересов, мотивов, потребностей младших школьников при организации их художественно-творческой деятельности в общеобразовательных учреждениях, учреждениях дополнительного образования и учреждениях культуры [11, С. 56-57]. |

Ведущим в ряду вышеперечисленных педагогических условий является профессионализм учителя и развитость у него лично эстетической культуры. В этой связи логичным выглядит появление эстетико-педагогической профиограммы [7]. Последняя представляет собой характеристику эстетических качеств, знаний, умений, навыков педагога [20, С. 17-18]. Последняя обладает сложной структурой (Табл. 2).

Таблица 2

Структура эстетико-педагогической профиограммы учителя (по Г.В. Караваевой)

| Раздел | Содержание |
|-------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Общие требования | Учитель начальных классов должен являться образцом личной культуры в трудовой и общественной деятельности, на отдыхе и в быту. |
| | Важное качество педагога начальных классов — широкая эрудиция и культура, разносторонние эстетические интересы, вкусы и потребности, высокоразвитый эстетический идеал, развитое художественное воображение и представление, организаторские способности, чувство юмора. |
| | Педагогу должны быть присущи развитые навыки эстетического самообразования и самовоспитания. |
| Знать | Эстетические потребности, вкусы и интересы учащихся. |
| | Формы и методы эстетического образования и воспитания учеников. |
| | Цели, задачи и принципы эстетического воспитания учащихся начальной школы. |
| | Объективные закономерности психологического развития ребёнка младшего школьного возраста. |
| | Произведения деятелей культуры и искусства, посвященные детям. |
| | Критерии эстетической образованности и воспитанности младших школьников. |
| Уметь | Формы эстетического просвещения родителей и наиболее значимые условия эстетического развития детей в семье. |
| | Определять эстетические цели и задачи урока, внеклассного мероприятия. |
| | Планировать проведение эстетико-воспитательной работы. |
| | Отбирать учебный и внеучебный материал для эстетического воспитания детей с учетом их возраста и эстетической воспитанности. |
| | Хорошо рисовать, лепить, конструировать, танцевать, петь, эстетически оформлять классную комнату. |
| | Организовать различные виды эстетической деятельности детей и анализировать её результаты. |
| | Изучать и обобщать эстетический опыт своей работы. |
| Использовать произведения искусства в ходе урочной и внеурочной работы [14, С. 40]. | |

В младшем школьном возрасте определяющими с точки зрения процесса эстетического воспитания являются следующие факторы:

- внеурочной деятельности;
- учебно-познавательной деятельности [8; 18].

При этом для педагога является очень важным предварительно продумать возможности, существующие для использования различных средств подачи информации, заинтересовать учащихся той или иной темой, а равно уметь представить материал так, чтобы они в своей познавательной активности воспринимали исключительно позитивную информацию.

Продолжая разговор о формировании эстетической культуры младших школьников, отметим, что на настоящем этапе развития психолого-педагогического знания представляется возможным выделить три тесно взаимосвязанных канала формирования субъективного отношения к окружающим предметам и явлениям (Табл. 3).

Каналы формирования субъективного отношения к окружающим предметам и явлениям

| Наименование канала | Краткая характеристика |
|---------------------|--------------------------------------------------------------------------------------|
| Когнитивный | Отношение складывается, главным образом, на основе переработки словесной информации. |
| Перцептивный | Основой формирования отношения служит чувственное восприятие объекта. |
| Практический | Главную роль играет непосредственное взаимодействие с объектом [19, С. 218]. |

В ходе формирования эстетической культуры у младших школьников очень важно учитывать и задействовать все перечисленные механизмы. При условии их активного синхронного использования эффект формирования эстетической культуры у учащихся начальных классов будет усиливаться за счёт синергетических тенденций взаимовлияния этих каналов на личность учеников.

Теперь, с учётом вышеизложенного, следует раскрыть значимость различных учебных предметов и форм внеурочной деятельности для формирования эстетической культуры младших школьников (Табл. 4).

Таблица 4

Роль учебных предметов и форм внеурочной деятельности в процессе формирования эстетической культуры младших школьников

| Учебные предметы и формы внеурочной деятельности | Роль в формировании эстетической культуры младших школьников |
|--------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Литературное чтение | В процессе знакомства с литературными произведениями происходит накопление и обогащение активного и пассивного словаря учащегося. Многие произведения, в особенности относящиеся к российской и мировой классике, содержат богатые описательные и сравнительные характеристики окружающей действительности. |
| Изобразительное искусство | Помогает младшему школьнику проявить свои творческие начала и выразить внутреннее ощущение прекрасного посредством продукта деятельности: аппликации, рисунка и др. [15, С. 28-29]. |
| Музыка | На основе музыкальных впечатлений у учащихся активно формируются музыкальные и художественные способности, художественные интересы, развивается эстетический вкус [16, С. 95]. |
| Театрализованная деятельность | Представляет собой эффективное средство формирования эстетической культуры младших школьников, позволяющее сформировать социальные навыки поведения, а равно эстетическое отношение к окружающему. Позволяет детям младшего школьного возраста принимать на себя различные роли и использовать средства выразительности — интонацию, жесты, мимику, пантомиму. Является действенным средством, обеспечивающим развитие эстетического отношения детей к окружающему миру, позволяет формировать опыт социальных навыков поведения [21, С. 55]. |

Действенным средством развития у младших школьников эстетических воззрений является народное искусство [5; 10]. В этой связи следует отметить, что определённый интерес в плане совершенствования процесса развития эстетической культуры младших школьников в современной системе образования вызывает программа интегрированного курса «Изобразительное искусство. Основы народного и декоративно-прикладного искусства», разработанная под руководством Т. Я. Шпикаловой и предназначенная для I-IV классов [13, С. 105]. Данная программа в целом соответствует современному уровню научных знаний о национальных культурных традициях. Народное искусство на её страницах впервые стало предметом специального изучения в школе.

Её создатель выделяет шесть основных этапов декоративной работы:

- эмоциональное восприятие произведений народных мастеров;
- познание художественных особенностей произведений;
- объяснение культурно-исторического смысла и ценности изучаемых произведений народного искусства;
- углубление представлений о художественном образе;
- проведение сопоставления между произведениями народного и современного профессионального декоративно-прикладного искусства;
- художественная практика учащихся на основе изучения народного творчества и деятельности [4, С. 43].

Выводы. Таким образом, формирование эстетической культуры младших школьников является одной из наиболее актуальных проблем современной педагогики. Большой вклад в решение этой педагогической проблемы вносят учёные Глузман А.В., Глузман Н.А., Горбунова Н.В., Редькина Л.И., Т.Я. Шпикалова, Салютнова В.И., Хорунжая И.О. и др. ученые.

В то же время, многие современные исследователи отмечают, что, в связи с резкими изменениями, фиксирующимися на протяжении трёх последних десятилетий в социокультурной, экономической и социально-психологической сферах жизни общества, в современной системе образования необходимо внедрение передовых форм и методов развития эстетической культуры школьников, учитывающих современные реалии. Так же, безусловно, свой вклад в развитие этой темы внесут педагоги-практики, учёные, которые в настоящий момент изучают возможности среды в формировании эстетической культуры младших

школьников с учётом цифровизации системы образования, а так же особенностями организации образовательного процесса в условиях пандемии.

Литература:

1. Глузман А.В., Редькина Л.И., Глузман Н.А., Горбунова Н.В. Педагогическое образование в республике Крым: опыт системного проектирования // Гуманитарные науки (г.Ялта). 2014. № 2 (28). С. 21-26.
2. Глузман А.В., Горбунова Н.В. Искусство педагогики // Гуманитарные науки (г.Ялта). 2016. № 4 (36). С. 11-18.
3. Глузман Н.А., Горбунова Н.В. Профессионализм педагога: успешность и карьера: монография / Ялта, 2017.
4. Возвращение к истокам: народное искусство и детское творчество: учеб.-метод. пособие / под ред. Т.Я. Шпикаловой. М.: Просвещение, 2000. 411 с.
5. Гасанова А.М. Особенности развития художественно-творческих способностей младших школьников наглядными средствами обучения // Мир науки, культуры, образования. 2020. № 3. С. 75-77
6. Изобразительное искусство: Основы народного и декоративно-прикладного искусства: Программы общеобразовательных учреждений для 1-4 классов одиннадцатилетней школы / сост. Т.Я. Шпикалова, Т.С. Комарова, Н.Н. Светловская и др. Серия: Искусство детям. М.: Просвещение, 2011. 96 с.
7. Караваева Г.В. Эстетограмма учителя начальных классов // Электрон. дан. Режим доступа URL: <https://urok.1sept.ru/articles/310674> (Дата обращения: 03.11.2020)
8. Качалова А.А. Педагогическая импровизация как средство воспитания эстетической культуры младших школьников // Педагогическое образование и наука. 2008. № 7. С. 255-260
9. Левит Е.И. Педагогические условия формирования эстетической культуры личности младшего школьника в музыкальном дополнительном образовании // Современные проблемы науки и образования. 2013. № 2. С. 148-152
10. Любимова Ю.С. Народное декоративно-прикладное искусство в начальных классах. - Минск: Изд-во Пачаткова школа, 2005. 76 с.
11. Малых Н.В. Особенности развития творческих способностей школьников в совместной работе средней общеобразовательной школы и Детской школы искусств // Образование и воспитание. 2018. № 1 (16). С. 55-58.
12. Петрова М.А. Формирование эстетической культуры младших школьников в процессе художественно-творческой деятельности с куклами: Дис... канд. пед. наук. Чебоксары, 2001. 268 с.
13. Салютнова В.И. Особенности изучения курса «Декоративно-прикладное искусство» в современной начальной школе // Актуальные проблемы начального общего образования: теория и практика / под ред. И.А. Шкабура. Чита: ЗабГУ, 2015. С. 102-107.
14. Сергеев Н.К. Личность учителя как интегральная цель непрерывного педагогического образования // Теоретико-методологические проблемы современного воспитания: сборник научных трудов / под ред. Н.К. Сергеева, Н.М. Борытко. Волгоград: Перемена, 2004. С. 11-14
15. Система работы по художественно-эстетическому воспитанию учащихся. 5-11классы. М.: Корифей, 2009. 39 с.
16. Сыпко Е.В. Формирование эстетического отношения к музыке у младших школьников. Дис... канд. пед. наук. Карачаевск, 2004. 184 с.
17. Хорунжая И.О. Нравственно-эстетическое воспитание младших школьников в художественно-образовательной среде // Человек и образование. 2008. С. 59-72
18. Пахилова Е.Р., Киргуева Ф.Х. Формирование эстетической культуры младших школьников в условиях поликультурной образовательной среды // Международный журнал экономики и образования. 2016. Т. 2. № 2. С. 101-108.
19. Федосеева О.В. Специфика формирования действий нравственно-этического оценивания в младшем школьном возрасте // Историческая и социально-образовательная мысль. 2017. Т.9 № 6. С. 215-226
20. Щербакова М.В., Ковалев В.В. Профессиограмма как средство профессионального самовоспитания будущего педагога // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2019. № 10. С. 17-21
21. Эшова Ф.Т. Технология развития коммуникативной компетентности учащихся начальной школы // Достижения науки и образования. 2020. № 12. С. 54-56

Педагогика

УДК 378

старший преподаватель Реутова Ольга Викторовна

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

кандидат педагогических наук, доцент Стафеева Анастасия Владимировна

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

преподаватель Замашкина Алевтина Евгеньевна

Нижегородское областное училище олимпийского резерва имени В.С. Тишина (г. Нижний Новгород)

РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МАСТЕРСТВА БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ КАК ФАКТОРА УСПЕШНОСТИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКА

Аннотация. В статье рассматривается проблема профессионального роста будущего педагога по физической культуре, как фактора успешности учебной деятельности школьников. Изучено понятие «педагогическое мастерство», дана характеристика его составляющим; раскрыта сущность понятия «успешность учебной деятельности»; определено место и значение педагогического мастерства будущего учителя физической культуры в процессе формирования успешности учебной деятельности у школьников.

Раскрыты основные пути совершенствования профессионального мастерства будущего педагога по физической культуре как фактора повышения показателей успешности учебной деятельности школьников. Подобраны и охарактеризованы информативные методы исследования и оценки педагогического мастерства учителей физической культуры, показателей успешности учебной деятельности их учеников.

Ключевые слова: будущий учитель физической культуры, педагогическое мастерство, успешность учебной деятельности.

Annotation. The article deals with the problem of professional growth of a future physical education teacher as a factor of success of school students' educational activities. Studied the concept of "pedagogical skill", given the characteristics of its components; to reveal the essence of the concept "the success of learning activities"; the place and importance of pedagogical skills of future teachers of physical culture in the formation of success of educational activity of pupils. The main ways of improving the professional skills of a future physical education teacher as a factor in increasing the success rates of students' educational activities are revealed. Informative methods of research and evaluation of pedagogical skills of physical education teachers, indicators of success of educational activity of their students are selected and characterized.

Keywords: future physical education teacher, pedagogical skills, success of educational activities.

Введение. В настоящее время, важнейшей задачей профессионального педагогического образования является повышение его качества. Изменение социально-экономических условий и образовательной парадигмы, смена стандартов общего среднего образования, привели ученых в области педагогики к тому, что результат успеваемости не в полной мере отражают качество образования. Вследствие этого, в тезаурусе педагогической науки, появились новые термины и понятия как «успешность учебной деятельности», «продуктивность» и т.п. [1; 13].

Вопросы успешности учебной деятельности затронуты во ФГОСах, в том числе и по физической культуре, а именно в том, что совокупность личностной, социальной и профессиональной успешности, выражает индивидуальной потребности личности в области общего образования. Изучением успешности учебной деятельности критериями ее оценки занимались такие ученые как Курапова Т.Ю. (2018), Мамаева И.А. (2016), Жабиков В.Е. (2016) и другие. Все большее внимание исследователи уделяют вниманию успешности деятельности именно в общеобразовательной школе, которое, по мнению, многих авторов, зависит от педагогического мастерства учителя. Проблема педагогического мастерства учителя физической культуры разрабатывается в трудах: Белинович В.В. [2], Рудика П.А. [8], Деркача А.А., Исаева А.А., Решетень И.Н. [9] и других. Педагогическое мастерство специалиста физического воспитания основано на прочных знаниях теории физического воспитания, педагогики, психологии, высоких нравственных качествах, широкой эрудиции и на личном совершенстве в тех или иных видах спорта [6]. Таким образом, актуальным является научная и методическая разработка проблемы содержания подготовки будущих учителей физической культуры в вузе в контексте оценки успешности учебной деятельности по предмету «Физическая культура».

В качестве рабочей гипотезы нами предполагалось, что повышение успешности учебной деятельности обучающихся по предмету «Физическая культура» возможно, если будет разработана структура, содержание и способы совершенствования профессионального мастерства будущего педагога по физической культуре в вузе, а также определены методы оценки успешности учебной деятельности обучающихся по предмету «Физическая культура» и способы повышения педагогического мастерства будущего учителя.

Целью исследования явилось теоретическое обоснование возможности и необходимости разработки индивидуальной траектории профессионального роста будущего педагога по физической культуре, как фактора успешности учебной деятельности школьников. Для достижения поставленной цели решались следующие задачи исследования:

1. В ходе анализа литературы изучить понятие «педагогическое мастерство», дать характеристику его составляющим; определить место и значение педагогического мастерства будущего учителя физической культуры.
2. Раскрыть основные пути совершенствования профессионального мастерства будущего педагога по физической культуре как фактора повышения показателей успешности учебной деятельности школьников.
3. Подобрать и охарактеризовать информативные методы исследования и оценки педагогического мастерства учителей физической культуры, показателей успешности учебной деятельности их учеников.

Изложение основного материала статьи. Для решения первой и второй задачи исследования нами была проанализирована историческая, научная и методическая литература по вопросам становления и развития педагогического мастерства педагога в России. Было выявлено, что во все времена в области изучения педагогической науки актуальным являлось повышение качества учебно-воспитательного процесса. Одной из главных причин в решении вопроса повышения качества образования является повышение педагогического мастерства педагога. Вопросами повышения педагогического мастерства учителя занимались многие ученые во все времена. Теоретические и практические аспекты данного феномена рассматривали такие ученые, как И.Я. Зимняя, И.А. Мамаева, И.А. Зязюн, а также известные классики педагогической мысли: А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский и другие.

Проблема педагогического мастерства учителя не является новой для современного времени. Уже Сократ, в своих работах настаивал на том, что педагог не только должен обогащать своих учеников готовыми, имеющимися у учителя знаниями, а искусство учителя состоит и в том, чтобы разбудить в своем ученике способность самостоятельно мыслить и добывать знания из окружающей его действительности. Также в своих исследованиях и научных работах идею воспитания и педагогического мастерства рассматривал и великий Аристотель, который утверждал, что воспитание делает человека совершенным, только во взаимосвязи с природой и окружением.

Ценный вклад в изучение вопроса повышения педагогического мастерства внес известный педагог Я.А. Коменский. Его идея заключалась в поиске эффективных, наиболее коротких и простых путей в обучении. В его работах впервые был затронут вопрос о гуманном отношении к ребенку в процессе обучения, а также о формировании у него глубоких энциклопедических знаний и культуры. Я.А. Коменский говорил: «Лучшие из людей, пусть будут учителями». Данное утверждение легло в основу его знаний в области педагогического мастерства учителя. На рисунке 1 представлены качества личности, которые, по мнению, Я.А. Коменского, являются приоритетными.

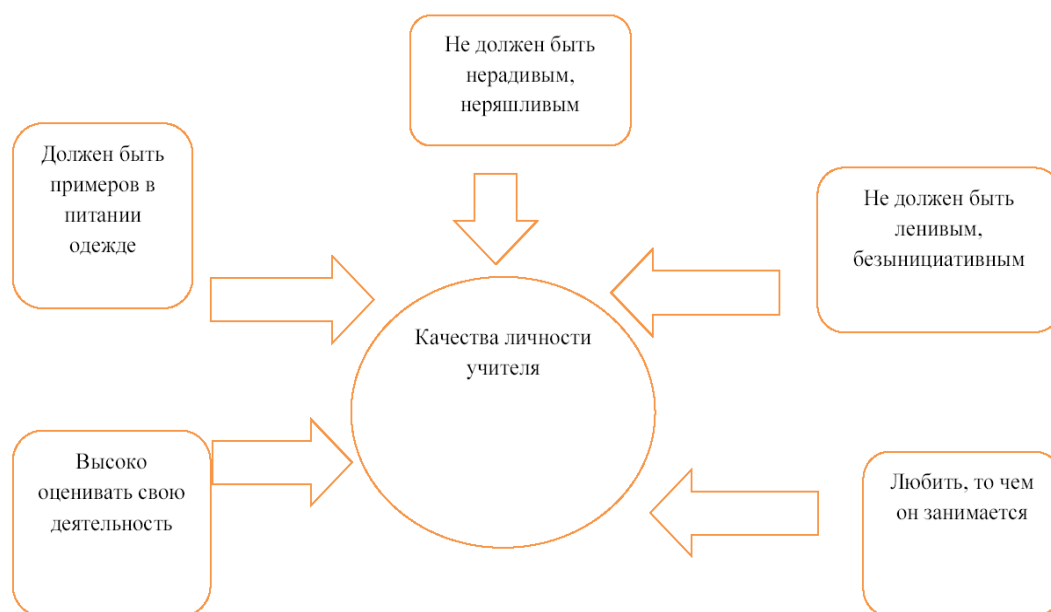


Рисунок 1. Качества личности учителя в теории Я.А. Коменского

Первый председатель Педагогического общества П.К. Редкин, охарактеризовал А. Дистервега, как передовика немецкой педагогики. Он писал: «Кроме того, что учитель должен хорошо знать свой предмет, он должен иметь способности, которые можно назвать нравственными, и состоят она в том, что учитель должен уметь общаться с учениками и выстраивать отношения. Как раз, выстраивать отношения с учениками, по мнению, Редкина П.К., является верным признаком образованности. А как, условие выстраивания таких отношений, Редкин П.К., называет любовь к детям.

Интерпретируя некоторые проблемы воспитания образования известный деятель педагогической мысли Доролубов Н.А. [3] также обращает внимание на образ наставника. По его мнению, в образе наставника должен видится нравственный закон, который подразумевает: «твердость и ясность убеждений, всестороннее развитие и широкие знания во всех областях наук». Добролюбов Н.А. в процессе своей научной педагогической деятельности настаивал на развитии идеи того, то на младшее поколение всегда оказывает влияние старшее, в тое время, время идет, и младшее поколение будет жить и развиваться тогда, когда мир будет иной.

Неоценимый вклад в развитие педагогической мысли, в том числе и педагогического мастерства привнес К.Д. Ушинский [12]. Он, говорил о том, что необходимо ценить роль педагога для общества. Ушинский писал «Воспитатель, который может идти с современным ходом воспитания, может ощущать себя действительным членом живого организма, который борется с пороками человечества и является посредником между всем, что является благородным и честным». По идее Ушинского были созданы первые педагогические факультеты, где обучались будущие учителя. Первая учительская семинария была создана в 1861 году. В проекте данной семинарии были разработаны требования к учителю. А в содержание подготовки вошли такие предметы как: основы педагогических знаний, психология, методика, как основа практических знаний. В результате вышеизложенного, можно заключить, что с идеями Ушинского впервые в России наметились пути развития и совершенствования педагогического мастерства.

Далее, в России, еще наблюдались последователи развития педагогической мысли и педагогического мастерства учителя. Одним из них был Л.Н. Толстой. Толстой Л.Н. [11] говорил, что для того, чтобы совершенствовать свое педагогическое мастерство необходимо использовать опыт других учителей и практиков. Своих работах он писал: «Каждый учитель должен понимать, что каждая методика, это только ступень, на которой учитель не должен останавливаться, иначе его преподавательское искусство остановится и развитие станет совершенно не достижимым».

Таким образом, отечественные русские педагогические мыслители, привнесли большой вклад в развитие педагогической мысли и рассуждений по поводу совершенствования педагогического мастерства учителя. Они оказали влияние не только на развитие отечественной педагогики, но и на развитие педагогической мысли за рубежом.

В период становления нового общества, после Великой октябрьской социалистической революции задачами педагогики являлись задачи строительства нового общества. К наиболее значимым педагогам того времен относят Сухомлинского В.А., Макаренко А.С., Шацкого С.Т. и других. Наибольший интерес представляет высказывания Макаренко А.С. к проблеме становления педагогического мастерства учителя. По его, мнению, чтобы быть учителем, необходимо иметь призвание. А мастерству можно научить.

Современник Макаренко А.С. Шацкий С.Т. (1878-1934 гг.), родоначальник русской и советской дошкольной педагогики, видел в учителе организатора, исследователя. Для его подготовки он предложил изменить систему педагогического образования. Его система подготовки учителей включала специальную программу, овладев которой, учителя могли решать организационные вопросы. Он писал: "Первая ступень в педагогическом деле - это ступень организационная. Мы ставим себе целью воспитать всех нас в навыках и понимании организации педагогической работы: с начала и до конца". Овладев этой первой ступенью, учителя, по его мнению, смогут разобраться в составлении научных программных и методических вопросов.

В 30-х годах возросла роль педагогического мастерства в развитии педагогической науки и образования. Возникла необходимость повышения качества не только образования, но и процесса воспитательной работы для формирования общественной полезной личности. Появляется понятие «педагогическая техника». Началось движение по передаче педагогического опыта – «педагогического мастерства». Разработали требования и внедрили звание учителя – отличника, за которое начали бороться учителя-новаторы.

В 50-х годах к проблеме становления «педагогического мастерства» подключились психологи. Среди педагогов, разрабатывающих эту проблему можно выделить Скаткина М.Н., Каирова М.А., Огородникова И.Т., Гоноблина Ф.Н., Николенко Д.Ф. и других.

Проблема педагогического мастерства тренера и учителя физической культуры разрабатывается в трудах Яковлева В.Т., Белинович В.В., Рудика П.А., Хана А.Н., Деркача А.А., Исаева А.А., Решетень И.Н., Михеева А.И., Репанченко Н.П. и других. Педагогическое мастерство специалиста физического воспитания основано на прочных знаниях теории физического воспитания, педагогики, психологии, высоких нравственных качествах, широкой эрудиции и на личном совершенстве в тех или иных видах спорта. Основными положительными качествами учителя физкультуры, по анкетным данным учащихся общеобразовательной школы, являются, прежде всего, любовь к своему делу, справедливое отношение к учащимся, требовательность, хорошее преподавание, организаторские способности.

В учебнике «Звонок на урок здоровья» автора М.М. Кондратьевой представлена работа учителей-новаторов, таких как Н.Г. Скрипко, А.Ф. Щенников, В.Н. Черновой и других. Автор отмечает, что педагогическое мастерство этих учителей представлено умением эффективно организовать учебный процесс так, чтобы он влиял на всестороннее и гармоничное развитие личности.

В результате анализа научной методической литературы, нами было выявлено, что в содержание понятия «педагогическое мастерство» на протяжении становления и развития педагогической мысли в России вкладывалось, как социальные и общеобразовательные знания в области преподаваемого предмета или дисциплины, так и профессиональные умения, такие как гностические, организаторские, исследовательские, а также высокую культуру и любовь к детям.

Следующей задачей исследования явился подбор и характеристика информативных методов исследования и оценки педагогического мастерства учителей физической культуры, показателей успешности учебной деятельности их учеников. С целью исследования и оценки педагогического мастерства учителя физической культуры мы подобрали наиболее на наш взгляд информативные, такие как: оценка профессиональной направленности личности учителя Е.И. Рогова; методика диагностики мотивационной структуры личности В.Э. Мильмана; методика выявления уровня педагогического мастерства; анкетирование («Какой Вы педагог»).

В предлагаемом опроснике по оценке профессиональной направленности личности учителя Е.И. Рогова (1999) заложена идея оценки и сравнения между собой различных типов педагогов. Опрос проводится индивидуально, на ответы на вопросы дается 30 минут. Инструкция: в данном опроснике перечислены свойства, которые могут быть присущи Вам в большей или меньшей степени. При этом возможно два варианта ответов:

- а) верно, описываемое свойство типично для моего поведения или присуще мне в большей степени;
- б) неверно, описываемое свойство нетипично для моего поведения или присуще мне в минимальной степени.

Методика диагностики мотивационной структуры личности В.Э. Мильмана, Ильина Е.П., [5]. Данная методика позволяет диагностировать *мотивационный* (МП) и *эмоциональный* (ЭП) профили личности. Педагогу предлагается 14 утверждений, касающихся их жизненных стремлений и некоторых сторон образа жизни. Необходимо высказать отношение к ним по каждому из 8 вариантов ответов (а, б, с, d, e, f, g, h), проставив в соответствующих клетках бланка ответов одну из следующих оценок каждого утверждения:

- «++» – да, согласен,
- «+» – пожалуй согласен,
- «=>» – когда как, согласен в некоторой степени,
- «->» – нет, не согласен,
- «?» – не знаю.

Методика выявления уровня педагогического мастерства В.Е. Жабакова [4]. Для экспертизы, которую проводит 2 педагога - эксперта предлагается 24 классических позиций по 1 баллу (всего – 24 балла) 12 современных позиций по 2 балла (всего – 24 балла) ИТОГО: 48 баллов. Необходимо оценить деятельность учителя по следующим основным позициям: I. Создание общих условий эффективности образовательного процесса. II. Профессиональная компетентность. III. Техника объяснения, IV. Учебные взаимодействия и другие. Анкетирование (Анкета «Какой Вы педагог»), автор Станкин М.И. [10].

Для оценки показателей успешности обучения по предмету «Физическая культура» нами были использован дневник контроля Кураповой Т.Ю., [7], в котором обучающиеся оценивали свои достижения по 10-балльной шкале по следующим критериям. К ним относятся: овладение сложным упражнением, изменение внешней привлекательности (фигуры), изменение уровня физической подготовленности, изменение уровня усилий при достижении результатов.

Также, для оценки достижений обучающихся использовалась система «Портфолио достижений учащегося». Нами было разработано «Портфолио достижений учащегося» по предмету «Физическая культура». Задачами составления Портфолио являются: поощрение активности и самостоятельности обучающихся, расширение возможностей обучения и самообучения; развитие навыков рефлексивной и оценочной (в том числе самооценочной) деятельности учащихся; формирование умения учиться – ставить цели, планировать и организовывать собственную учебную деятельность; учет возрастных особенностей развития универсальных учебных действий учащихся; укрепление взаимодействия с семьей ученика; повышение активности вовлечения учащихся и их родителей в оценочную деятельность на основе проблемного анализа, рефлексии и оптимистического прогнозирования.

Нами была разработана шкала оценки портфолио по дисциплине «Физическая культура», в котором отражены критерии, соответствующие оценке «отлично», «хорошо», «удовлетворительно», «неудовлетворительно». Так, например, для оценки «отлично», оодготовленное портфолио должно отражать

все виды деятельности обучающегося, материалы должны быть логично структурированы, отражают уровень владения современными технологиями и ресурсами. Представленные материалы свидетельствуют об активном участии обучающегося в процессе изучения всех тем учебной дисциплины. В подготовке портфолио автором использован творческий подход, предлагается иллюстрированный материал.

Выводы. Таким образом, в процессе исследования была раскрыта сущность понятия «успешность учебной деятельности», определено место и значение педагогического мастерства учителя физической культуры в процессе формирования успешности учебной деятельности у школьников. Раскрыты основные пути совершенствования профессионального мастерства педагога по физической культуре как фактора повышения показателей успешности учебной деятельности школьников. В процессе исследования подобраны и охарактеризованы информативные методы исследования и оценки педагогического мастерства учителей физической культуры, показателей успешности учебной деятельности их учеников.

Так, для оценки педагогического мастерства учителя физической культуры: были использованы: оценка профессиональной направленности личности учителя Е.И. Рогова, методика диагностики мотивационной структуры личности В.Э. Мильмана, методика выявления уровня педагогического мастерства, анкетирование («Какой Вы педагог»). Для оценки показателей успешности освоения школьниками учебного предмета «физическая культура» Для оценки показателей успешности обучения по предмету «Физическая культура» нами были использован дневник контроля, а также разработано портфолио по предмету «Физическая культура».

Литература:

1. Бирина О.В. Понятие успешности в обучении в современных педагогических теоретических теориях // *Фундаментальные исследования*. 2017. № 8-2. С. 438-443; URL: <http://fundamental-research.ru/ru/article/view?id=34575> (дата обращения: 01.03.2020).
2. Белинович В.В. Процесс разучивания двигательных действий // *Очерки по теории физического воспитания / иод общ. ред. А. Д. Новикова; Гос. Центр, ордена Ленина ин-т физ. культуры им. И.В. Сталина, каф. теории и методики физ. воспитания. М.: Физкультура и спорт. 1959.*
3. Добролюбов Н.А. О значении авторитета в воспитании. - *Антология педагогической мысли России первой половины XIX в. М.: Педагогика. 2017. 134 с.*
4. Жабаков В.Е. Педагогическое мастерство учителя физической культуры: учебное пособие. Челябинск: Изд-во Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета, 2016. 195 с.
5. Ильин Е.П. Психология физического воспитания: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. № 2114 «Физ. воспитание» / А.А. Трапезникова. М.: Просвещение, 1987. 287 с.: ил.
6. Косолапов В.В. Влияние педагогических стилей учителя физической культуры на успеваемость учащихся // *Аспекты и тенденции педагогической науки: материалы I Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, декабрь 2016 г.)*. СПб.: Свое издательство, 2016. С. 119-121.
7. Курапова Т.Ю. Критерии успешности обучения учащихся общеобразовательных школ // *Психология в России и за рубежом: материалы Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, октябрь 2018 г.)*. СПб.: Реноме, 2018. С. 106-109. URL <https://moluch.ru/conf/psy/archive/32/1092/> (дата обращения: 01.03.2020).
8. Рудик П.А. Игры детей и их педагогическое значение. М., 1948.
9. Решетень И.Н., Кобер И.Х., Прохорова М.В. Основы педагогического мастерства тренера // *Уч. пос. Малаховка: МОГИФК. 1986.*
10. Станкин М.И. Профессиональные способности педагога. М., 1998. 134 с.
11. Толстой Л.Н. Педагогические сочинения. М., 1953.
12. Ушинский, К.Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии / Издательство: ФАИР-ПРЕСС. 2004. 150 с.
13. Челнокова Е.А., Агаев Н.Ф., Тюмасева З.И. Формирование мотивации студентов к занятиям физической культурой и спортом в высшей школе // *Вестник Мининского университета. 2018. Том 6. №1*. URL: <http://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/755> (Дата обращения 12.10.2018)

Педагогика

УДК 373.62

кандидат педагогических наук, доцент Романова Мария Никифоровна

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

бакалавр Филиппова Сардаана Феоктистовна

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

ОСОБЕННОСТИ ТЕХНИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ УЧАЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ КРАЙНЕГО СЕВЕРА

Аннотация. В статье раскрывается авторская программа элективных курсов технического профиля. Отличительной чертой программы является теоретическое изучение и эксплуатация транспортных средств и оборудования, наиболее применяемые в сельской местности на крайнем Севере. Представлены результаты проведенного педагогического эксперимента на базе малокомплектной школы. Анализируются результаты реализации внеурочной работы по техническому образованию учащихся.

Ключевые слова: авторская программа, техническое образование, элективные курсы технического профиля.

Annotation. The article reveals the author's program of elective courses for a technical profile. A distinctive feature of the program is the theoretical study and operation of vehicles and equipment, which are most used in rural areas in the Far North. The results of the pedagogical experiment carried out on the basis of a small school are presented. The results of the implementation of extracurricular work on the technical education of students are analyzed.

Keywords: author's program, technical education, elective courses of a technical profile.

Введение. Актуальность исследования заключается в включении в содержание школьного трудового обучения, наряду с традиционными видами деятельности, также, изучение основных технических средств, широко используемых на Крайнем Севере.

В Улахан-Чистайской средней школе Республики Саха (Якутия) менее двухсот учащихся, более половины из них дети оленеводов. Школа агротехнологическая, и трудовое воспитание начинается с младших классов. Дети приобщаются различным видам труда: работа на учебно - производственном участке, трудовая практика, учебная и производственная практика в старших классах, регулярные трудовые десанты (осенние и весенние субботники по благоустройству территории школы и села, дежурство классов по школе). В летнее время дети трудятся вместе с родителями - оленеводами и отдыхают в палаточных лагерях «Оралчимна», «Хонтачан», трудовом лагере «Эрчим», трудовом-экологическом лагере Ойкос». Дети получают трудовые навыки в оленеводстве, сенокосении, выращивании овощных культур, разведении мелкого рогатого скота. Летним отдыхом было охвачено 90% детей [1].

В связи с внедрением техники и средств механизации в оленеводческих хозяйствах возникла необходимость всесторонне подготовленных оленеводов, умеющих обращаться со средствами транспорта и радиосвязи.

Изложение основного материала статьи. Современная механизация облегчает труд пастухов, рыбаков и охотников, помогает повышению производительности труда.

Но, вместе с тем, многие оленеводы не имеют достаточной квалификации для полноценного обслуживания современных транспортных средств. Все это свидетельствует об актуальности включения в содержание школьного трудового обучения школьников в условиях Крайнего Севера элективных курсов по изучению современной техники. При этом важнейшим фактором является реальная организация на базе школьных мастерских занятий по традиционным отраслям производства с включением элективных курсов по изучению бензопилы «Дружба», подвесного мотора «Вихрь», снегохода «Буран», построенного на основах традиционной деятельности и обладающего большим, но, к сожалению, недостаточно используемым сегодня, воспитательным потенциалом для развития личности школьников.

Наряду с введением обучения традиционным видам труда: оленеводству, рыболовству, охотоведению и коневодству, считаем приемлемым введение элективных курсов технического профиля для учащихся 5-9 классов. Привлекает то, что они не требуют ни специального помещения и площади, доступны для восприятия учащихся, обучение и ведется в классно-урочной системе во внеклассных занятиях. И польза очевидна, так как главной целью их является раннее и опережающее обучение детей правильной эксплуатации техники, ознакомление с правилами техники безопасности и безопасного движения, строгое привитие технических терминов и понятий, формирование технической грамотности и мышления.

Изучение технических средств основано на принципе от простого к сложному, и распределено следующим образом:

- Велосипед – 5 класс.
- Бензопила «Дружба-4м» - 6 класс.
- Мотоцикл «Минск» - 7 класс.
- Лодочный мотор «Вихрь 30» - 8 класс.
- Снегоход «Буран» - 9 класс.

Элективные курсы технического профиля для учащихся 5-9 классов предназначены для приобщения их к технике с учётом психофизиологических особенностей детей, привития и формирования политехнических общечеловеческих знаний, умений и навыков.

Спецкурсы технического профиля основываются на основные принципы дидактики: последовательность, систематичность, преемственность, непрерывность, наглядность, учёт жизненного опыта детей, принцип от простого процесса к сложному явлению.

Отличительной особенностью спецкурсов технического профиля являются их изучение на внеурочных занятиях. Главной целью спецкурсов являются раннее и опережающее обучение детей правильной эксплуатации и обслуживания техники, ознакомление с правилами техники безопасности и безопасного движения, строгое привитие технических терминов и понятий, формирование технической грамотности и мышления.

Обучение этих видов техники обусловлено, прежде всего, во-первых, доступностью восприятия для учащихся; во-вторых, удобством приобретения и создания материально-технической базы; в-третьих, не требуют специального помещения и площади.

Все спецкурсы являются практико-ориентированными. В тематические планы курсов включены вопросы по техническим характеристикам, назначению и общему устройству техсредства; основам машиноведения, теории механизмов; сборке и разборке, способам регулировки механизма, определению неисправностей, причин и методов их устранения.

Во время обучения нужно проводить практическое фигурное вождение велосипеда, мотоцикла, моторной лодки, снегохода «Буран» с соблюдением правил безопасности и безопасности дорожного движения; организовать походы и соревнования под строгим контролем руководителя спецкурса.

По окончании спецкурсов в каждом классе по виду изучаемой техники учащимся целесообразно после проверки теоретических знаний, основ эксплуатации и вождения выдавать удостоверения школьного образца. Такой подход повышает интерес и ответственность учащихся.

Обучение курса «Велосипед» предназначено для учащихся пятых классов и способствует их раннему приобщению к эксплуатации транспортного средства.

Организация и обучение велосипеда имеет большое значение в формировании первоначальных представлений о технике и обуславливает правильное понимание эксплуатации данного транспортного средства. Организация и проведение занятий по обучению велосипеда в школе является доступным средством в сельской местности.

Спецкурс проводится во внеурочное время 2 часа в неделю и рассчитан на обучение в течение полугода. В расчете часов количество недель на полгода составляет 17 недель. Всего получается 34 часа. На изучение теории отводится 11 часов, на практические занятия – 23 часа.

Во время обучения нужно проводить практическое вождение велосипеда, учитывая сезон; организовать походы и соревнования по фигурному вождению под контролем руководителя спецкурса. По окончании спецкурса целесообразно учащимся по результатам проверки теоретических знаний, основ эксплуатации велосипеда и вождения выдавать удостоверение школьного образца.

Курс «Бензопила «Дружба-4м» для учащихся шестых классов имеет свою специфику в том смысле, что учащимся впервые преподается агрегат с двигателем внутреннего сгорания. Таким образом, можно предположить, что мотивация у школьников будет высокой.

Задача руководителя состоит в том, чтобы с первых занятий сформировать правильное развитие у учащихся теоретических и практических умений и навыков, понятий и терминов. Большое внимание нужно уделять к понятийному аппарату и технической терминологии, этим обеспечивается техническая грамотность и инженерное мышление учащихся. Курс способствует приобщению учащихся к технике и привитию практических умений и навыков по обслуживанию бензопилы «Дружба».

Организация обучения и проведение занятий спецкурса «Бензопила «Дружба» формирует техническое мышление, расширяет технический кругозор и воспитывает правильное отношение к эксплуатации и обслуживанию бензопилы.

Бензопила с двигателем внутреннего сгорания широко применяется и используется и на производстве, так и в бытовых условиях. Поэтому является доступным и эффективным средством воздействия на развитие и техническую грамотность учащихся. Спецкурс проводится во внеурочное время два часа в неделю. На спецкурс в учебный год всего уделяется 68 часов. На учебный год в расчет взят 34 недели. В процессе обучения на теорию отводится 14 часов, а на практические занятия – 54 часа.

Курс «Мотоцикл» тоже является практико-ориентированным, предназначен для учащихся седьмых классов и способствует их раннему приобщению к эксплуатации мотоциклетного транспорта.

Мотоциклы являются распространенным транспортным средством в сельских местностях. В связи с этим, организация и обучение мотоцикла является необходимым, значимым фактором и формирует у подростков политехнические умения и навыки, техническую грамотность.

Организация и проведение занятий по обучению мотоцикла является доступным в сельской местности, т.к. основные узлы и механизмы мотоцикла можно приобрести сравнительно легким путем.

Спецкурс проводится во внеурочное время 2 часа в неделю. На спецкурс в учебный год всего уделяется 68 часов. В расчет на учебный год принимается 34 недели.

В процессе обучения на теорию отводится 28 часов, на практические занятия – 40 часов. Кроме того, вне сетки учебного времени проводится вождение одноместного мотоцикла в количестве 10 часов на каждого учащегося.

Во время обучения целесообразно проводить практическое фигурное вождение мотоцикла с соблюдением правил безопасности и безопасности дорожного движения; организовать соревнования под строгим контролем руководителя спецкурса.

Спецкурс «Лодочный мотор «Вихрь-30» предназначен для учащихся восьмых классов и способствует их раннему приобщению к эксплуатации маломерных судов.

Маломерные суда в отдаленных, бездорожных сельских местностях республики являются основным транспортным средством. Поэтому организация и обучение лодочного мотора является актуальным и обуславливает правильное понимание и эксплуатацию данного транспортного средства.

Организация и проведение занятий по обучению лодочного мотора в школе также доступно в сельской местности.

Спецкурс проводится во внеурочное время 2 часа в неделю. На спецкурс в учебный год всего уделяется 68 часов. В процессе обучения на теорию отводится 18 часов, на практические занятия – 50 часов. Кроме того, вне сетки учебного времени проводится вождение маломерного судна в количестве 6 часов на каждого учащегося.

Во время обучения нужно проводить практическое вождение маломерного судна, учитывая сезон. По окончании спецкурса целесообразно учащимся по результатам проверки теоретических знаний, основ эксплуатации судна и вождения выдавать удостоверение.

Спецкурс «Снегоход «Буран» предназначен для учащихся 9 классов и способствует их приобщению к эксплуатации и обслуживанию снегохода. Организация обучения и проведение занятий спецкурса «Снегоход «Буран» обусловлена необходимостью привлечения учащихся к этому виду транспорта, формированию технического мышления, расширению технического кругозора и правильной, грамотной эксплуатации и обслуживания снегохода в суровых, бездорожных, труднопроходимых условиях Севера.

В данное время снегоходы широко распространены и используются на производстве, так и в бытовых условиях, особенно в северных улусах.

Спецкурс проводится во внеурочное время 3 часа в неделю. На спецкурс в учебный год всего уделяется 102 часа на 34 недели.

В процессе обучения на теорию отводится 30 часов, на практические занятия – 72 часа. В теоретическом обучении предусмотрены правила дорожного движения - 9 часов и вождение снегохода - 6 часов. Кроме того, вне сетки учебного времени нужно проводить практические занятия по вождению снегохода в количестве 6 часов на каждого учащегося.

В процессе обучения нужно организовать походы и соревнования под строгим контролем руководителя спецкурса. По окончании спецкурса целесообразно учащимся по результатам проверки теоретических знаний, основ эксплуатации снегохода и вождения выдавать удостоверение на право вождения школьного образца.

Исследование было проведено среди учащихся пятых и девярых классов. Результаты оценивались по следующим критериям:

- 0-10 – низкий уровень овладения,
- 11 – 20 – средний уровень овладения,
- 21-30 – высокий уровень овладения.

Ответы учащихся и их практические умения оценивались по 5-бальной шкале.

Курсы «Велосипед» посещали учащиеся пятых классов, всего пять человек. Уровень владения практическими навыками вождения велосипеда мы определяли по результатам велогонки. В ходе

соревнований учащиеся имели возможность продемонстрировать и свои теоретические знания о велосипеде как техническом средстве.

Уровень знаний об устройстве велосипеда мы определили по следующим вопросам:

- рама;
- втулка переднего и заднего колеса;
- разборка и сборка колеса;
- особенности вождения велосипеда;
- регулировка натяжения цепи;
- ремонт колеса.

Результата анализа уровня овладения устройством велосипеда показали следующие результаты: наивысший балл у ученика 04 (26 баллов из 30 возможных), низкий балл – ученика 01 (21 балл из 30 возможных). Средний показатель по группе – 23,4. Высокие показатели получены по теме «Особенности вождения велосипеда», средний балл по группе - 4,6 из 5 максимальных баллов. Самые низкие – по темам «Втулка переднего и заднего колеса», «Разборка и сборка колеса», средний балл по группе - 3,6 из 5. Исходя из полученных результатов, можно увидеть, что, в основном, все учащиеся хорошо справились с заданием по определению особенностей вождения велосипеда. По одному ученику на «отлично» справились с заданиями: втулка переднего и заднего колеса; разборка и сборка колеса; регулировка натяжения цепи; ремонт колеса. В последующем, данные вопросы мы постарались раскрыть более подробно и доступно для пятиклассников.

На итоговых соревнованиях все учащиеся хорошо справились с заданиями. Наивысший балл у ученика 04 (30 баллов из 30 возможных), Средний балл у учащихся 02, 03, 05 – 28, 27 баллов, низкий балл у ученика 01- 25 баллов из 30 возможных. Средний показатель по группе – 27,4 балла.

Исследование по изучению снегохода «Буран» проведено среди учащихся девятого класса, всего пять человек. Кодовые номера 06, 07, 08, 09, 010.

Результаты уровня знаний устройства снегохода определили по следующим вопросам:

1. Двигатель. Кривошипно-шатунный механизм. Фаза газораспределения.
2. Ходовая часть. Гусеничный движитель.
3. Электрооборудование. Магдино, прерыватель, свеча зажигания.
4. Эксплуатация снегохода. Подготовка снегохода к выезду.
5. Неисправности и способы их устранения. Устранение неисправностей двигателя.

По третьему вопросу учащиеся показали самый низкий результат: 06 – 3 б, 07 – 4 б, 08 – 4 б, 09 – 3 б, 010 – 3 б. В среднем 3,4 балла. Также невысокий уровень знаний показали по первому вопросу: 06 – 3 б, 07- 4 б, 08 – 4 б, 09 – 4 б, 010 – 3 б. В среднем 3,6 баллов.

На четвертый и пятый вопросы, в среднем, получилось 4,0 балла. В четвертом вопросе 3 балла получил ученик 09, а пятом вопросе - 08.

Самый высокий средний балл получили по второму вопросу – 4,2 балла: 08, 09 – по 5 баллов, 06, 010 – 4 балла, 07 – 3 балла.

Шестое задание было практическим на вождение снегохода и движение по прямой и задним ходом. Пять баллов были выставлены ученикам 06, 010, остальным - 4 балла.

Если анализировать результаты каждого ученика по выделенным критериям, то все показали высокий уровень овладения, в среднем 23,6 балла. Три ученика – 07, 08, 010 – набрали 24 балла. Двое – 06, 09 – 23 балла.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что у учащихся 9 классов, занимающихся на элективном курсе «Снегоход «Буран»», высокий уровень овладения специальными знаниями и умениями.

Выводы. Из анализа и обобщения результатов исследования можно сделать следующие выводы:

1. Организацию и проведение трудовой и технической подготовки школьников нужно вести с учетом уклада жизни местного населения, производственного окружения школы.
2. Если ранее приемлемым было обучение учащимся традиционным видам трудовой деятельности жителей Крайнего Севера в естественных, реальных условиях, то в настоящее время возникла необходимость технического обучения.
3. Большое значение имеет современное оснащение материально-технической базы образовательного учреждения.
4. Технические знания, умения и навыки, которые учащиеся получали в ходе обучения на элективных курсах, связаны с традиционными видами труда, с укладом жизни местного населения, и понадобятся им в дальнейшей жизни.

Литература:

1. Публичный отчет директора школы Петровой А.П. О результатах работы школы. // https://b8763274-f5b9-49df-beca-21122539a99d.filesusr.com/ugd/e13735_faa8cf52e54641e998fac7a9b9e9d8d1.pdf

Педагогика

УДК 378.2

кандидат философских наук, доцент Саватеева Оксана Викторовна
Федеральное государственное образовательное учреждение высшего образования
«Мурманский арктический государственный университет» (г. Мурманск)

РОЛЬ СТРАТЕГИЙ ПЕРЕВОДА НАЦИОНАЛЬНЫХ РЕАЛИЙ В ФОРМИРОВАНИИ ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПЕРЕВОДЧИКА

Аннотация. В статье определены особенности передачи национальных американских реалий с английского на русский язык и рассмотрена возможность использования материала сериала «Все ненавидит Криса» для формирования лингвострановедческой компетенции переводчика.

Ключевые слова: иностранный язык, компетенция, переводчик, лингвострановедческая компетенция.

Annotation. The peculiarities of the interpretation of American realities from English into Russian are being discussed. The opportunity to use the series «Everybody hates Chris» in building linguo-cultural expertise is observed.

Keywords: foreign language, expertise, interpreter, linguo-cultural expertise.

Введение. Каждый язык мира обладает своим историческим, географическим и культурным прошлым. В каждом языке мы можем обнаружить множество элементов, которые невозможно сопоставить или найти им эквиваленты. Без языка невозможно само существование народа. Владение тем или иным языком, способность мыслить на определенном языке дает человеку возможность формировать определенную картину мира, привязанную к той или иной языковой форме. Все это также влияет на восприятие окружающего мира, позволяет оценивать различные жизненные ситуации. Здесь мы наблюдаем философское обоснование связи языковой и концептуальной картины мира. Однако для глубокого понимания подобных элементов языка недостаточно просто перевести что-то в текст или фразу. Необходимо понимать культуру народа, знать ее особенности.

Вопрос о стратегиях перевода национальных реалий на русский язык остается в теории перевода нерешенным. Однако общепризнанным является тот факт, что реалии – это яркий пример «непереводимых» элементов текста. Реалии – это слова, которые обозначают различные элементы быта и культуры, исторической эпохи и социального строя, государственного устройства и фольклора, то есть специфические особенности того или иного народа, страны, чуждые другим народам и странам [3, с. 6].

На протяжении более полувека одну из ключевых ролей в воспитании и формировании культурных ценностей нации играют средства массовой информации: телевидение, радио и, конечно, Интернет. Благодаря последнему нам доступен контент информационных потоков практически любой точки мира. Ярким примером таких информационных потоков можно назвать сериалы, которые сегодня стали неотъемлемой частью проведения досуга. Американская культура широко известна и распространена во всем мире, многие американские национальные реалии проникают в нашу жизнь через СМИ. Интерес к ним возрастает с каждым днем, как с лингвистической, так и с культурологической точки зрения.

В странахедении и переводоведении термин «реалия» трактуется по-разному. Например, С.И. Влахов и С.П. Флорин понимают термин «реалия» в значении «реалия-слово» и такой подход уже достаточно прочно укрепился в переводоведении. «Реалия» – это лексическая (или фразеологическая единица), а не обозначаемый ею объект (референт)» [3, с. 36].

Безусловно, реалии имеют много общего с безэквивалентной лексикой, но при этом обладают своими особенностями. Прежде всего, стоит отметить частотность их употребления в языке; они легко узнаваемы для носителей и одновременно чужды для представителей других культур. Нередко слова-реалии не соответствуют закрепившейся в языке литературной норме, они могут встречаться как среди общеупотребительной лексики, так и среди диалектизмов. При этом только небольшое количество реалий относится к жаргонизмам, сленгу и просторечию.

Часто мы встречаем реалии в так называемых «иноязычных вкраплениях», т.е. в словах и выражениях, которые автор оригинала дает на другом языке, в их исконном написании или транслитерации, то есть без каких-либо морфологических изменений. Переводчик, как правило, использует их в своем тексте также в иноязычном написании или транслитерации. В переводоведении определение реалий основано на национальной окрашенности их референтов, а также на безэквивалентности обозначающих их слов, которая выявляется в процессе перевода. Реалии понимаются как носители национального и/или исторического колорита. Они как не имеют точных соответствий (эквивалентов) в других языках, так и не поддаются прямому переводу на другие языки. С.И. Влахов и С.П. Флорин считают, что реалии – это «слова или словосочетания, называющие объекты, характерные для жизни одного народа и чуждые другому» [3, с. 55]. При их переводе необходимо применять особый подход, так как они имеют национальную и историческую окраску и не имеют прямого соответствия в других культурах и языках. Овладение таким подходом и дает возможность говорить о лингвострановедческой компетенции переводчика. По утверждению Г.Д. Томахина, отсутствие или недостаточность такой компетенции особенно затрудняют адекватность восприятия в межкультурной коммуникации, поскольку без знания лексики с национально-культурным компонентом семантики невозможно адекватное взаимопонимание между разноязычными коммуникантами [7]. На основании вышеизложенного становится очевидным, что основной задачей переводчика является обеспечение такого взаимопонимания.

Изложение основного материала статьи. Автор статьи разделяет мнение Я.Б. Емельяновой о том, что лингвострановедческая компетенция состоит из определенных компонентов. Одним из них является языковая компетенция, включающая знание лексических единиц с культурным компонентом, к которым, в том числе, относят и реалии [4]. По форме своего существования они ничем не отличаются от обычных слов в сознании двуязычного человека и выделяются только при сопоставлении языков и культур. Зачастую при изучении иностранного языка приходится овладевать не только новой лексической базой, но и новой базой понятий.

По характеру референтов реалии могут сближаться с локализмами и профессионализмами и даже с жаргонизмами, так как референты этих групп лексики носят уникальных характер. Однако в отличие от реалий, которые являются принадлежностью национального литературного языка, все вышеперечисленные группы относятся к нелитературной лексике, то есть они отличаются от реалий в стилистическом отношении.

Следует отметить, что намного сложнее определить различие некоторых реалий от терминов, потому что термины могут также соотноситься с уникальными референтами. Сходство реалии с термином велико, но следует отметить, что в отличие от многих лексических единиц, термины обозначают точно определенные понятия, предметы, явления. Если реалии относятся к безэквивалентной лексике, то термины принадлежат, в основном, к языковым единицам, которые имеют полное языковое покрытие в языке перевода. Термины распространяются в связи с их широким применением в процессе обмена научной информацией. Если термины принадлежат всему человечеству, то реалии являются достоянием того народа, в культуре и языке которого они появились и используются. Термины, как правило, не имеют ни стилистической, ни национальной окрашенности; реалии же, напротив, выражают эмоции, образность и имеют различные коннотации.

В Англии, США, Канаде, Австралии и других англоязычных странах, где английский язык является национальным, выделяется лексика, которая связана с реалиями этих стран (англицизмы, американизмы, австрализмы и т.д.). Главным объектом изучения в лингвострановедении США являются американизмы. Именно в них отражаются особенности жизни, культуры, экономики, быта и нравов американского общества. Поэтому можно говорить о том, что часто американизмы выражают:

1) слова и устойчивые словосочетания, которые полностью соответствуют аналогу другого варианта английского языка. К американизмам относятся слова, появившиеся в США и не получившие распространения в Англии;

2) лексические единицы, которые обозначают предметы или явления, характерные для американского варианта английского языка.

В данной статье больший интерес представляет вторая группа американизмов, поскольку именно они обозначают специфические особенности и реалии американской действительности, подчеркивают национальный колорит, который тесно связан с культурой США.

Е.М. Верещагин и В.Г. Костомаров считают, что экстралингвистическое содержание слова, которое относится к действительности, называют «культурным компонентом значения слова» [1, с. 53]. Этот «культурный компонент значения слова» является важной чертой безэквивалентной лексики, так как он отражает своеобразие культуры.

Следует отметить, что к числу реалий в лингвострановедении можно отнести и топонимы; антропонимы; этнографические реалии; общественно-политические реалии и др.

По словам С.И. Влахова и С.П. Флорина «деление реалий ... в значительной мере условно. Многие из них можно отнести одновременно к нескольким рубрикам предметной классификации, к различным ее делениям или к другим классам переводоведческих единиц» [3, с. 58].

В процессе перевода происходит изменение текста, которое зависит от особенностей получателя; текст адаптируется под определенные знания, менталитет, национально-культурные особенности [6, с. 264]. Из-за подобной адаптации и происходит изменение информации, которая содержится в тексте. Главное для переводчика – передача образа, а значит, в каждом конкретном случае решение о передаче реалии будет индивидуальным. Прежде всего, важно учитывать доминирующую функцию, ради которой создается образ. В большинстве случаев такой доминантой выступает эмоционально-экспрессивная функция, в то время как национально-культурные значения уходят на второй план. Однако необходимо учитывать, какая именно реалия «впишется» в язык перевода, а какая будет затруднять чтение, отвлекать от понимания смысла и восприятия образа.

Переводчику не всегда удастся сохранить реалию исходного текста или заменить ее эквивалентом по причине его отсутствия. При этом невозможно полностью отказаться от реалии во имя максимальной адаптации к получателю, т.к. это значительно снизит художественную ценность перевода.

Цель использования материалов сериала «Все ненавидят Криса» при формировании лингвострановедческой компетенции переводчика состоит в том, чтобы проанализировать адекватность перевода национальных реалий и попытку сопоставить американский стиль жизни с русским, заменяя имена, обычаи, предметы быта и обихода. Главной особенностью сериала, анализ которого представлен в данной работе, является перевод реалий, которые полностью или практически полностью были заменены на реалии страны языка перевода.

В ходе исследования было выявлено, что наиболее частые приемы для перевода реалий это трансформационный перевод (трансформация реалии в ту или иную форму), прием генерализации (замены единицы ИЯ единицей ПЯ с более широким значением) и прием замены реалии ИЯ на реалию ПЯ.

Например, в 3 серии первого сезона семья Криса ужинают за одним столом, Юрий (отец Криса) спрашивает:

- Anybody want some *Kool-Aid*?
- Кому-нибудь надо *газировки*?

Kool-Aid – это безалкогольный растворимый напиток, который практически неизвестен в России, однако очень популярен в США. *Kool-Aid* продается в виде порошка, который нужно растворить в воде. При переводе название данного напитка было заменено существительным «газировка», которое понятно и известно каждому человеку в нашей стране. Прием генерализации был успешно использован во избежание дополнительных объяснений.

Особое внимание необходимо уделить тому, как переводчик переложил американские имена и клички на русский язык. Существуют определенные правила, которым необходимо следовать при переводе американских имен и прозвищ, так как через имена собственные отражается культура и история народа. Чаще всего, при переводе имен используются приемы транскрипции и транслитерации. В данном случае переводчик не просто перевел имена, он попытался перенести их смысл на русский язык, сохранив похожее звучание и яркую форму. Разумеется, для достижения комического эффекта.

- Julius* – Юрий Антонович, Юра;
- Drew* – Андрей, Андрюха, Дрон;
- Rochelle* – Роксана;
- Yvette* – Света;
- Mario* – Мирон;
- Risky* – Ирискин;
- Mr. Jenkins* – Афанасий Зяськин;
- Mr. Parrish* – Некифор Попкин;
- Mr. Hutchins* – Геннадий Хренов.

Антропонимы занимают важное место в фоновых знаниях носителей языка и культуры. Многие шутки рассчитаны не только на правильный перевод, но и на понимание, о ком именно идет речь. Например, американскому зрителю хорошо известны и понятны люди, которых обсуждают в сериале, однако те же люди чужды и не знакомы зрителю из России. Перед переводчиком стояла сложная задача: не просто перевести имя известного американского политического деятеля, актера, певицы и т.д., но и донести смысл высказывания или шутки. Поэтому, было уделено особое внимание переводу имен различных звезд и знаменитостей. Используя трансформационный перевод, имена и прозвища известных личностей США были заменены на имена звезд русской эстрады и кино.

- Reggie Jackson* – Богдан Титомир;
- Diana Ross* – Ксюшечка Собчак;
- George Jefferson* – Игорь Верник;
- Flashlight Man* – Тимати;
- Boy George* – Сережа Лазарев;

The Don King – Иосиф Кобзон;
The Gang – Любэ;
Starsky and Hutch – Харламов и Батрудинов.

Часто в сериале упоминались топонимы (реки, озера, горы, города, парки и скверы, улицы, промышленные здания и т.д.), что снова могло затруднить понимание американского юмора для зрителя совершенно иной культуры. Обычно географические реалии переводятся с помощью приемов транскрипции, транслитерации и калькирования; часто встречаются смешанные способы перевода. Однако анализ исследуемого материала показал, что в данном случае, зачастую был использован метод замены реалии одной страны на реалию другой страны и поиск подходящих аналогов реалий из другой культуры. Подобный способ перевода используется достаточно редко, в данном случае он применялся для передачи не только понятия, предмета быта или другой реалии, а для изменения смысла:

In Brooklyn – на Тверской;
Little Italy – Измайлово;
Puerto Rican Harlem – Бирюлево;
Westside – Южное Бутово;
Park Slope – Бицковский Парк.

К переводческим навыкам и умениям, необходимым для реализации лингвострановедческой компетенции в письменном переводе, относятся, помимо прочих, навык распознавания лексических единиц, характеризующихся национально-культурной спецификой.

Выделяют две основные трудности передачи реалий при переводе:

1) отсутствие в ПЯ соответствия (эквивалента, аналога) из-за отсутствия у носителей данного языка обозначаемого реалией объекта (референта);

2) необходимость наряду с предметным значением (семантикой) реалии передать и колорит (коннотацию) – ее национальную и историческую окраску. [2, с. 27].

Выбор переводческого решения может осуществляться только с обязательным учетом трех составляющих – лингвистических знаний, когнитивного багажа и личного «эмоционального опыта» переводчика [8, с. 140].

Для понимания большей части реалий, использованных в сериале «Все ненавидят Криса», необходимо быть знакомым с культурой страны, ее историей, политической и экономической сферой. Изучая перевод сериала, будущие переводчики понимают, что часто приходится отказываться от истинного значения того или иного явления, чтобы сделать сериал понятным и смешным для русскоязычного зрителя. Однако отмечают, что есть случаи, когда замена реалии не всегда была выполнена удачно. Например, в 3 серии 4 сезона слово *drugstore* переведено привычным для русской аудитории словом *аптека*, хотя для американского человека это место, где можно купить не только аптечные товары, но также и перекусить. Таким образом, аналог при переводе часто имеет либо более широкое значение, либо более узкое, чем соответствующая реалия. Он условно приравнивается к реалии, так как имеет с ней общее семантическое ядро. Кроме того, были замечены и проанализированы не вполне удачные замены реалий, например, достопримечательности Вашингтона заменялись на достопримечательности Санкт-Петербурга, при этом видеоряд оставался с видами Вашингтона. Также следует отметить бессмысленность замены целого ряда антропонимов, в частности, имен знаменитостей мирового масштаба.

Выводы. Каждый язык создает своеобразную «языковую картину мира», что и приводит к решению одной из главных задач, возникающих при переводе: структура языка, безусловно, может определять возможные пути построения сообщений, организовывать определенным образом выражаемые мысли, иногда навязывать говорящим обязательное употребление тех или иных форм. При этом верно и то, что языковая форма высказывания не определяет однозначно содержание этого высказывания, которое появляется, исходя из интерпретации значений составляющих его единиц, она служит лишь начальной базой для понимания общего смысла. Один и тот же смысл может быть выведен из разных языковых структур, и, наоборот, одна и та же структура может служить основой для формирования и понимания сообщений. Зависимость выраженных мыслей от способа их языкового выражения оказывается относительной и ограниченной [5, с. 63]. Поэтому при обучении стратегиям перевода реалий, необходимо обращать внимание обучающихся на то, что реалии:

- 1) называют элементы жизни той или иной лингвокультурной общности;
- 2) имеют большее значение для понимания общего смысла текста, так как несут определенную страноведческую информацию;
- 3) требуют использования как двуязычных, так и толковых и лингвострановедческих словарей;
- 4) могут иметь общепринятый вариант перевода, который необходимо знать;
- 5) могут требовать прагматической адаптации для обеспечения семантической связности текста перевода.

Любые взгляды на жизнь в современном мире, связанные с политикой, культурой, историей и т.д., люди выражают при помощи родного языка. Общеизвестно о тесной связи языка и мышления. Все, даже мельчайшие изменения в жизненном укладе человека, находят свое отражение именно в языке. Благодаря национальным реалиям все эти изменения и взгляды можно проанализировать, сохранить и воспринять на всех уровнях познания и таким образом овладеть необходимой в работе переводчика лингвострановедческой компетенцией. Итак, использование лингвострановедческого подхода в обучении переводу способствует расширению языковых и фоновых знаний будущих переводчиков и позволяет подготовить их к межкультурному диалогу.

Литература:

1. Верещагин, Е.М. Язык и культура / Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров. – М.: Изд-во МГУ, 1973. – 53 с.
2. Владова, И. Перевод как межкультурная коммуникация / И. Владова. – М.: РЯ за рубежом, 2011. – 27 с.
3. Влахов, С.И. Непереводимое в переводе / С.И. Влахов, С. П. Флорин. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Р.Валент, 2006. – 448 с.
4. Емельянова, Я.Б. Процесс формирования лингвострановедческой компетенции переводчика / Я.Б. Емельянова // Ярославский педагогический вестник – 2011 – № 2 – Том II. – С. 67-71.

5. Комиссаров, В.Н. Слово о переводе (очерк лингвистического учения о переводе) / В.Н. Комиссаров. – М.: Международные отношения, 1973. – 194 с.
6. Сдобников, В.В. Теория перевода: учебник для студентов лингвистических вузов и факультетов иностранных языков / В.В. Сдобников, О. В. Петрова. – М.: АСТ: Восток-Запад, 2007. – 448 с.
7. Томахин, Г.Д. Фоновые знания как основной предмет лингвострановедения / Г.Д. Томахин // Иностр. яз. в школе. – 1980. – № 4. – С. 84-88.
8. Фененко, Н.А. Язык реалий и реалии языка / Н.А. Фененко; под ред. А.А. Кретьева. – М.: Вор. гос. университет, 2001. – 140 с.

Педагогика

УДК 372.881.161.1

доктор педагогических наук, профессор Самосенкова Татьяна Владимировна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Белгородский государственный национальный исследовательский университет» (г. Белгород);

кандидат педагогических наук, доцент Свойкина Людмила Федоровна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Белгородский государственный национальный исследовательский университет» (г. Белгород)

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ РЕЧЬ КАК СКВОЗНАЯ СИСТЕМА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ: СТРАТЕГИИ И ТАКТИКИ

Аннотация. Статья посвящена наиболее актуальной теме обучения иностранных студентов русскому языку как языку будущей профессии. Студенты приезжают в нашу страну с целью получения определенной специальности. Чему и как учить? Эти вопросы постоянно стоят перед преподавателями русского языка как иностранного. В статье процесс овладения профессиональным общением на иностранном (русском) языке рассматривается с позиции определенной этапности, также предлагаются соответствующие ей стратегии и тактики обучения. В представленной работе рассматривается соотношение таких аспектов, как работа с научным текстом, конспектирование первоисточников и функционирование профессиональной речи в её монологической и диалогической формах на всех этапах обучения. Обучение языку специальности присутствует в устной и письменной формах, но с переменной их приоритетностью. Отметим, что исследуя стратегии и тактики формирования профессиональной речи, авторы основываются на коммуникативном содержании обучения.

Ключевые слова: профессиональная речь, стратегии, тактики, язык специальности, этапы обучения, система.

Annotation. The article deals with the current topic of teaching foreign students Russian as the language of their future profession. Students come to our country for the purpose of obtaining a certain specialty. What and how to teach? These questions are constantly faced by lecturers of Russian as a foreign language. The article considers the process of mastering professional communication in a foreign (Russian) language from the position of a certain stage; it also offers appropriate training strategies and tactics. The article considers the correlation of such aspects as working with a scientific text, taking notes of primary sources, and the functioning of professional speech in its monological and dialogical forms at all stages of training. The training in the language of the specialty is available in oral and written forms, but with variable priority. Researching strategies and tactics for the formation of professional speech, the authors are based on the communicative content of training.

Keywords: professional speech, strategies, tactics, specialty language, stage of training, training system.

Введение. Процесс овладения профессиональным общением на иностранном (русском) языке имеет определенную этапность и соответствующие ей стратегии и тактики обучения. На всех этапах обучение профессиональному общению присутствует в устной и письменной формах, но с переменной их приоритетностью. В связи с этим мы рассматриваем соотношение таких аспектов, как работа с научным текстом, конспектирование первоисточников и функционирование профессиональной речи в её монологической и диалогической формах на всех этапах обучения. Отметим, что исследуя стратегии и тактики формирования профессиональной речи, мы рассматриваем все этапы с позиции коммуникативного содержания обучения.

Изложение основного материала статьи Стратегии и тактики обучения профессиональной речи, на наш взгляд, можно описать прежде всего через содержательную структуру целевых установок каждого этапа обучения, реализуемых посредством совокупности используемых в процессе обучения способов, приемов и форм.

Задача определения целей, стратегий и тактик обучения иноязычной речи неоднократно выдвигалась в научных работах, связанных с вопросами преподавания русского языка как иностранного нефилологам (О.Д. Митрофанова, С.Г. Борзенко, Л.И. Васецкая, Е.И. Гейченко, А.С. Иванова, Т.В. Самосенкова, Т.Т. Черкашина, Н.Н. Романова, И.А. Пугачев, В.Б. Куриленко, А.Б. Чистякова, Т.П. Скорикова, А.В. Межжерина и др.). Это связано с вниманием к вопросам профессиональной направленности обучения иностранных студентов.

Первый этап начинается на подготовительном отделении (1 сертификационный уровень владения языком). Это этап ознакомления с лексико-грамматическим минимумом научного стиля, его базовыми моделями на уровне простого предложения, формирование навыков чтения, понимания и воспроизведения научного текста. На данном этапе преимущественно отдается устной речи, причем подготовленной. Основной стратегией первого этапа становится обучение конструированию монолога на основе микротемы; основам элементарных речевых тактик диалога: запросу информации, реагированию на запрос информации и на её получение.

Второй этап (2 сертификационный уровень владения языком) базируется на усвоенной на подготовительном отделении функциональной языковой системе, на лексико-грамматических конструкциях научного стиля речи. Но, в отличие от задач начального этапа, где явление языка и речи объясняются на уровне изолированного предложения, основной этап имеет совершенно другие стратегии и тактики обучения.

Так, для овладения законами выражения научной мысли на иностранном языке недостаточно знать языковые средства, соотносимые с выражаемыми «смыслами» и ситуациями, нужно уметь оперировать более широким контекстом и правилами функционирования в нем самих этих средств и «смыслов» [5; с. 102]. На этом этапе обучения для достижения учебных целей используются общенаучные, профильные и узкопрофильные тексты. Иностранцев студентов обучают тому, как определить коммуникативные возможности текста. В этой работе на первый план выдвигается задача формирования новых коммуникативных действий, которые основываются на речемыслительном поиске коммуникативного содержания изучаемого текста. Этот поиск предполагает нахождение смысловых центров научного текста и усвоение способов и форм языкового выражения намерений и мыслей автора. Следует научить студента установлению связей между речевыми средствами и коммуникативным эффектом. А это содействует осознанию студентами коммуникативного смысла речевых интенций и языковых средств их выражения. Образцом моделирования таких связей служит текст из учебников профильных дисциплин. Именно подобный текст обеспечивает решение коммуникативных задач на практических занятиях по специальности на первом курсе. А взаимосвязь между структурой речевой интенции и структурой её языкового и речевого оформления раскрывается в процессе оперирования текстовым материалом учебника, способствующим усвоению и осмыслению грамматических правил на занятиях по иностранному (русскому) языку.

Основная стратегическая линия этого этапа – научить учащегося действовать на иностранном языке согласно профессиональным коммуникативным задачам. Последние ограничены коммуникативными возможностями изучаемого информационного материала (научным специальным текстом) и ситуацией учебно-профессионального речевого общения. Вслед за Т.М. Дридзе, Р.П. считаем, что необходимо научить студента выявлять структуры семантико-смыслового комплекса текста, его денотат. Эти денотаты могут быть использованы студентами в качестве смысловых и формально-структурных опорных речевых единиц для воспроизведения информации, извлекаемой из учебного текста. Однако задача осложняется еще и обеспечением понимания студентами-иностранцами речевых замыслов, выражаемых этими семантико-смысловыми структурами.

Для выработки тактики необходимо сформировать у студентов умения ориентироваться в предложенной речевой ситуации, самостоятельного поиска коммуникативного смысла, реализованного учебным текстом (лекционным материалом). Это содействует усвоению модификаций структурно-семантических речевых моделей с последующей их трансформацией, необходимой для осуществления речевого действия на занятиях в процессе учебно-профессионального общения. Таким образом, обучаемым нужно овладеть следующей тактикой: *понять коммуникативную установку → найти семантико-смысловую структуру, релевантную решению коммуникативной задачи → оформить её ответом на поставленный вопрос по микротеме – теме – мегатеме занятия.*

На этом этапе студенты овладевают также умением разноуровневой трансформацией: от трансформации в рамках языковой системы до речевой. Так, иностранные учащиеся должны уметь корректировать самостоятельно подготовленные сообщения с поставленной преподавателем на практическом занятии коммуникативной задачей, соблюдая интенционально-смысловую адекватность. Например, *на занятии по биологии рассматривается тема «Характеристика насекомых». Студент подготовил сообщение «Пищевая система насекомых» по предварительно предложенным вопросам, а преподаватель запросил информацию о разнице между пищевой системой клопа и слепня. Таким образом, от речевой задачи «описать» студенту необходимо перейти к реализации речевой задачи «сравнить». При этом у студента возникает потребность в выборе коммуникативной тактики: уточнить речевую задачу или реализовать её по собственной логико-интенциональной программе. В данной ситуации учащийся может прибегнуть к реализации схемы двух наиболее распространенных вариантов возникшего речевого намерения: сопоставить путем выделения только основных признаков или сравнить, используя всю известную ему информацию.*

Следовательно, задача преподавателя на данном этапе: обучить иностранного учащегося использованию логико-функциональных схем основных и самостоятельных речевых интенций. Эти логико-функциональные схемы помогут реализовать на практических занятиях профильных кафедр коммуникативные намерения вербального характера: *сообщить, описать, охарактеризовать, сопоставить, аргументировать/обосновать, установить/констатировать, сформулировать вывод.* Без овладения набором логико-функциональных схем речевых интенций весьма затруднено решать коммуникативные задачи на практических занятиях профильных дисциплин первого курса. Эти задачи реализуются набором логико-функциональных схем речевых интенций на различном содержательном материале конкретных дисциплин. Естественно, при обучении студентов уделяется внимание формам их языковой и речевой выраженности. Важным моментом при этом становится осознание учащимися необходимости овладения выделяемыми логико-функциональными схемами речевых интенций, формирование навыка установления для каждой из логико-функциональных схем речевых интенций подчиненности отношений. Например, для логико-функциональной схемы речевых интенций «аргументация» студент учится определять причинно-следственные и условно-следственные отношения между понятиями, явлениями, фактами и т.д. Иностранец учащийся должен также уметь устанавливать иерархичность видов связей: логических, обусловленных логикой предметного содержания или функциональных, выражающих определенные смыслы. Например, для речевой интенции «сообщение» характерны такие логические связи, как определение явления (предмета); характеристика по качественным и количественным признакам; функция или такие функциональные параметры, как сущность явления – механизм его протекания – связь данного явления с другим.

Для обучения профессионально-речевому общению необходимо также целенаправленно формировать основные приемы работы с текстом:

- 1) логико-смысловый анализ информации текста, определение его смысловых центров с последующим формулированием фразовых, абзачных, текстовых интенционально-семантических опор;
- 2) трансформация учебного научного текста в логико-смысловые схемы;
- 3) выделение и предъявление функционально-смысловых блоков и средств их выражения (лексико-синтаксических структур);
- 4) оценивание, эксплицируемое в элементарных стереотипных речевых моделях выражения собственного мнения: *по-моему, ...; по моему мнению, ...; я думаю, что...; мне кажется, что ...; я считаю, что ... и т.п., а также выражения согласия или несогласия: да, я согласен с ...; так – в значении «да»; нет, я не согласен с ...; нет и т.п.*

Формирование данных приемов осуществляется на каждом языковом занятии при обучении профессиональной речи. Это приводит к многократности повтора высказываний по единой логико-структурной схеме, но с различным содержанием, позволяет сформировать навыки профессиональной речи соответственно установленному на этом этапе обучения уровню коммуникативной компетенции.

Отметим, что необходимо учитывать и то, что студент первого курса самостоятельно работает с объектами изучения (исследования): демонстрационным специфическим материалом (клеткой; тканями, органами); частями биоорганизмов в целом и т.д. Это вынуждает его вербализовать свои наблюдения в устной/письменной форме или воспользоваться паралингвистическими средствами: схемами, таблицами, рисунками.

Невербальные коммуникативные установки (например, начертите, покажите, нарисуйте и т.п.) типичны для практических занятий по специальности. Однако в дальнейшем они требуют обязательной вербальной реализации в процессе учебно-профессионального общения. Именно дальнейшая вербальная реализация невербальных коммуникативных установок, как показывает наблюдение, требует от студента умения составлять сообщения о ходе эксперимента (исследования), о проведении наблюдения; речевого выражения идентификации демонстративного материала: констатации явления, процесса и т.д.; аргументации и формулирования вывода. При этом решение речевой задачи должно осуществляться в форме краткого или развернутого ответа: от слова-термина до текста. Проведение эксперимента, наблюдения за объектом исследования требует также сформированности умения комментирования, ранжирования информации, ее компрессии и оформления в виде схем, таблиц, формул и т.п.

Таким образом, студент – нефилолог на первом курсе нуждается в формировании навыков и умений различных форм *компрессии* текста:

1) сокращение информации предложения до информативного центра;

2) выделение главной информации абзаца, микротекста, текста, текстов; составление разных типов планов (назывного, вопросного, сводного), представление логико-смысловых схем, информационных опор. Названные умения обуславливают обучение способам перекодирования информации, то есть расшифровки различных форм компрессии в развернутые, адекватные коммуникативным установкам высказывания и их последующие модификации в зависимости от речевых задач учебно-профессионального общения.

На практических занятиях по специальности преподаватель часто ставит перед студентом проблемно-ситуативные задачи, решение которых требует понимания речевого намерения преподавателя, а также поставленной в задаче проблемы и ее вербального решения. Таким образом, иностранный учащийся должен не только участвовать в диалоге-расспросе, диалоге-беседе, адекватно реагируя на реплики преподавателя односложными репликами (слово, словосочетание), но и строить монологические высказывания (микро- и макротексты) неподготовленного характера.

Обобщая сказанное, отметим, что основные стратегии и тактики обучения профессиональной речи на основном этапе нацелены на формирование у иностранного студента, с одной стороны, соответствующих языковых и речевых навыков и умений, характерных для ситуаций учебно-профессионального общения, а с другой, – овладение иностранцем коммуникативными умениями.

На первом курсе это такие навыки и умения, как *строить сообщение* по тексту (микротексту), по микротеме – теме – мегатеме, применяя релевантные коммуникативным установкам речевые тактики; *запрашивать* необходимую информацию; *трансформировать письменную* форму речи в *устную* и осуществлять обратную трансформацию: схема (рисунок, таблица) → письменный текст → устный текст; *вербализовать* полученные экспериментальным путем *результаты*; *вербально идентифицировать* исследуемый объект по его признакам, особенностям, характеристикам; *осуществлять кодирование* информации в разных формах и её *расшифровку* в виде высказывания, реализующего коммуникативную установку речевой ситуации.

К коммуникативным умениям на этом этапе относятся *тактики речевого поведения* коммуникантов. Все коммуникативные тактики данного этапа обучения целесообразно объединить в *группу* так называемой *речевой перестройки*, а именно: изменение своей интенционально-смысловой программы (коммуникативные программы) в зависимости от смены коммуникативных установок (ситуационно-речевых задач); реализация интенционально-смысловых программ в различных вариантах: от ответа одним словом до развернутого ответа (сообщения, описания, рассуждения); переход от подготовленного к неподготовленному высказыванию.

Системность и преемственность в обучении позволяет сохранить и расширить систему обучения диалогу и монологу на втором курсе – *третий этап*. Обучение монологу и диалогу на первом и втором курсе отличается лишь количественными показателями, тематико-ситуативной наполняемостью, логико-структурной и структурно-грамматической усложненностью базового текстового материала. Расширение коммуникативного содержания профессионального общения за счет ввода со второго семестра на втором курсе новых учебных дисциплин обуславливает использование новых стратегий и тактик, постановку новых коммуникативных целей обучения на этом этапе и усложнение прежних, поставленных на первом курсе.

На данном этапе появляются новые реальные ситуации общения (практика, общение с коллегами). В этих ситуациях студент выступает в новых социальных ролях (агроном-практикант, консультант, коллега). Данные ситуации выдвигают такие коммуникативные установки, которые требуют от студента иной системы речевых действий, чем в ситуациях общения на первом курсе, как в устной, так и письменной формах. Таким образом, стратегической задачей обучения на втором курсе является формирование у студента следующих навыков и умений: устанавливать контакт с коллегами, подчиненными; запрашивать специальную информацию (уточнять, переспрашивать и т.п.); аргументировать и комментировать специальную информацию (повторять, переспрашивать, резюмировать, подтверждать, выражать собственное мнение, присоединяться к другому мнению, акцентировать внимание, опровергать т.п.); сообщать специальную информацию (дополнять сказанное, уточнять); составлять и оформлять специальные документы.

Коммуникативные тактики в ситуациях профессионального общения на этом этапе сводятся к построению, с одной стороны, собственной интенционально-смысловой программы высказывания, а с другой, - тактик ведения профессионального диалога с будущими коллегами.

На третьем курсе (*четвертый этап*) иностранный учащийся овладевает еще одной разновидностью коммуникации - научно-профессиональной. Внимание на этом этапе акцентируется на таком аспекте научно-профессионального общения, как участие студента в научно-исследовательской работе профильных кафедр

вуза. Результатом такого участия является выступление на научной конференции с сообщением (докладом). Отсюда дополняем список целей обучения профессиональной речи задачами формирования таких навыков и умений: составлять краткое сообщение в форме тезисов; реферировать научные источники; писать доклад на научную тему.

Основные коммуникативные тактики этого этапа, которые выносятся на обучение, - это публичное выступление, участие в диалоге-дискуссии. Для участия иностранного студента-третьекурсника в учебно-профессиональном и собственно профессиональном общении необходимо совершенствовать его навыки и умения, сформированные на первом и втором курсах основного этапа обучения, за счет усложнения и расширения структурных компонентов освоенных им коммуникативных программ.

Выводы. Итак, вычлененные и описанные нами стратегии и тактики обучения профессиональной речи являются основополагающим и перспективным моментом при создании программ и учебников по обучению иноязычной речи. Конкретные цели проблемного обучения профессиональной речи предполагают и определенную стратегию обучения, направленную: во-первых, на ориентацию студента в том, чего и как он достигнет при изучении иностранного языка в учебно-профессиональной, собственно профессиональной и научно-профессиональной сферах общения; во-вторых, на разработку преподавателем четких критериев уровневой оценки коммуникативной компетенции иностранных студентов - агрономов в профессиональной сфере общения; в-третьих, на обоснование модели обучения профессиональной речи на всех этапах преподавания иностранного языка как целостной сквозной системы обучения; и, наконец, на обеспечение авторов учебников ориентирами, позволяющими осуществлять отбор, презентацию материала и определять приемы и методы работы с ним.

Литература:

1. Гейченко Е.И., Васецкая Л.И. Первые ключи в профессию: Учебник русского языка / Е.И. Гейченко, Л.И. Васецкая. – Запорожье, 2004. – 220 с.
2. Дридзе Т.М. Текстовая деятельность в структуре социальной коммуникации / Т.М. Дридзе – М.: Наука, 1985.
3. Иванова А.С. Роль и место прагматического подхода при обучении языку специальности на первом сертификационном уровне / А.С. Иванова // Русское слово в мировой культуре. В 4х т. - СПб.: Политехника, 2003. - Т.4; Проблемы преподавания русского языка: обучение и контроль. - С. 137-140.
4. Межжерина А.В. Координация системного и функционального уровней при обучении РКИ / А.В. Межжерина // Изучение и преподавание филологических дисциплин в техническом вузе. - К., 1997. - С. 81-83.
5. Митрофанова О.Д. Научный стиль речи: Проблемы обучения / О.Д. Митрофанова - 2-е изд., перераб. и доп. - М.: Рус. яз., 1985. – 128 с.
6. Митрофанова О.Д. Нефилологическая аудитория как субъект учебного процесса и объект лингвистического воздействия / О.Д. Митрофанова // Русское слово в мировой культуре. В 4х т. - СПб.: Политехника, 2003 - Т.4.: Проблемы преподавания русского языка: обучение и контроль. - С. 173-179.
7. Чистякова А.Б. Организация обучения языку иностранных учащихся в вузе / А.Б. Чистякова - Харьков: Константа, 2005. – 127 с.

Педагогика

УДК 37.014

доктор педагогических наук, профессор Санина Елена Ивановна

Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

Московской области «Академия социального управления» (г. Москва);

инструктор физической культуры Дегтярев Евгений Анатольевич

Автономная некоммерческая образовательная организация «Физтех-лицей»

имени П.Л. Капицы (г. Долгопрудный)

ПРОФИЛАКТИКА КИБЕРБУЛЛИНГА КАК ЦЕЛЬ СОЦИАЛИЗАЦИИ ПОДРОСТКОВ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОЙ СРЕДЫ

Аннотация. Подростки выступают наиболее уязвимой группой для кибербуллинга. Интернет и социальные сети — еще одно пространство, где дети сталкиваются с агрессией и другими вызовами нашего времени, с которыми им приходится встречаться и в реальной жизни. Социализация детей в условиях цифровой среды – это помощь семьи и педагогов в том, чтобы дети безопасно осваивались в цифровом пространстве. В связи с чем, очевидна необходимость активизации воспитательного потенциала школы по профилактике кибербуллинга в детской среде. Образовательная организация имеет особый статус для решения проблемы кибербуллинга в подростковой среде. Важно отметить, что эта работа должна содержать не систему мер по профилактике, а представлять собой стратегию действий всех сфер деятельности школы, воспитательный потенциал которой направлен на качественно новый уровень профилактики буллинга и кибербуллинга в подростковой среде.

Ключевые слова: социализация, кибербуллинг, профилактика, стратегия образовательной организации.

Annotation. Teenagers are the most vulnerable group for cyberbullying. The Internet and social networks are another space where children face aggression and other challenges of our time, which they have to face in real life. Socialization of children in a digital environment is the help of families and teachers to ensure that children learn safely in the digital space. In this regard, there is an obvious need to activate the educational potential of the school to prevent cyberbullying in the children's environment. The educational organization has a special status for solving the problem of cyberbullying in the adolescent environment. It is important to note that this work should not contain a system of measures for prevention, but should represent a strategy for all areas of school activity, the educational potential of which is aimed at a qualitatively new level of prevention of bullying and cyberbullying in the adolescent environment.

Keywords: socialization, cyberbullying, prevention, educational organization strategy.

Введение. В условиях цифровизации общества социализация детей и подростков как целевая задача образовательной организации имеет особое значение в связи с привлечением интернета и социальных сетей в образовательный процесс школы. Цифровая среда, с одной стороны, обладает уникальным потенциалом обеспечения равных возможностей для получения доступного и качественного образования, свободного выбора личностью обучающихся курсов, как в нашей стране, так и за рубежом. С другой стороны, интернет и социальные сети являются пространством, где агрессивное поведение проявляется в новом виде школьного насилия – кибербуллинга.

Изложение основного материала статьи. Интернет обладает свойством сохранять информацию продолжительное время, непроверенная стигматизирующая (от греч. — «ярлык, клеймо») информация может храниться в интернет - пространстве неограниченное время. Возрастные и психофизиологические особенности детей и подростков, в силу отсутствия у них жизненного опыта, не позволяют им оценивать и прогнозировать ситуацию, к которой может привести информация, представленная ими в социальных сетях. В каких целях может быть использована информация представленная о себе в информационном пространстве. Персональная информация может быть использована третьими лицами и нести интернет – угрозу. Анонимность, непрерывность угроз, отсутствие обратной связи – особенности кибербуллинга, которые ведут к тревожному и депрессивному состоянию ребёнка. Кибербуллинг может выходить за пределы Интернета в реальную жизнь в виде других проявлений травли, когда агрессор и объект травли находятся в одной школе или в одном городе [5].

Цифровая среда является дополнительным пространством для реализации угроз и травли, но не является самостоятельным фактором их возникновения. Высокая пользовательская активность детей в социальных сетях и их слабая информированность об опасностях Интернет-пространства приводит к повышенной тревожности детей, повышает риск суицидального поведения. В связи с чем, очевидна необходимость активизации воспитательного потенциала школы по профилактике кибербуллинга в детской среде.

Образовательная организация имеет особый статус для решения проблемы кибербуллинга в подростковой среде, с одной стороны, общество ставит задачи по управлению и разрешению конфликтов в информационно-образовательной среде, с другой, родители возлагают ответственность за сохранение психофизического здоровья подростков. Важно отметить, что эта работа должна содержать не систему мер по профилактике, а представлять собой стратегию действий всех сфер деятельности школы, воспитательный потенциал которой направлен на качественно новый уровень функционирования всего образовательного процесса. Профилактика буллинга и кибербуллинга, очевидно, должна содержать управленческие элементы планирования первоочередных и долгосрочных задач, решать технические вопросы, расширять возможности психологической поддержки детей и подростков.

В научной литературе проблема школьного буллинга и кибербуллинга отражена в человековедческих концепциях педагога и теоретико - прикладных исследованиях в области педагогической конфликтологии. Основы конфликтологии в современной школе раскрываются в работах С.В. Баныкиной, А.С. Белкина, Е.В Гребенкова, В.И. Жаворонковой, Е.И. Степанова и др.

Рост травли детей в Интернете - общемировая тенденция, но для того, чтобы минимизировать риски общения школьников в Сети, прежде всего, необходимо упорядочить педагогическое сопровождение в школах, чтобы учителя, дети и родители могли совместно работать над снижением рисков инновационного способа насилия над ребенком [5].

Целью стратегии развития воспитывающего потенциала образовательной организации в обеспечении профилактики и предупреждения кибербуллинга в подростковой среде является благополучие детей и подростков в психологическом, физическом, правовом и общечеловеческом смысле жизни, в первую очередь в семье. Цель эта долгосрочная и может быть достигнута во взаимодействии школы и семьи.

Родители, в настоящее время, имеют не достаточно знаний о понятии «кибербуллинга», и не всегда могут помочь ребёнку защититься от интернет – угроз, поэтому первоочередная задача по профилактике и предупреждению кибербуллинга должна начинаться с правового просвещения родителей. Родительская эмоциональная поддержка может быть актуальной и своевременной, главное, объяснить ребёнку, как защитить себя от кибербуллинга. Запрет и ограничения использования отдельных сервисов оказываются неэффективными, нужны знания о компьютерных технологиях, обеспечивающих онлайн - безопасность их ребенка.

Среди общепринятых рекомендаций, можно выделить следующие:

- не выставляйте в социальной сети персональные данные (номер мобильного, адрес почты, другие);
- для безопасного общения в интернете, заходите в онлайн, включив VPN;
- обращайтесь к администрации сайта, если кибербуллинг происходит в социальной сети;
- не замалчивайте происходящее, напишите заявление в полицию.

Е.И. Беспалов отмечает, что «при обсуждении гипотетического поведения при возникновении неприятной ситуации в Интернете 77% 6-9-летних детей отвечают, что обратятся за помощью к родителям, а среди 15-17-летних 54% планируют справиться с проблемой самостоятельно, при этом, не указывая, как именно» [1].

Второе важное направление работы школы подготовка специальных кадров - социальных педагогов и психологов - по профилактике буллинга и кибербуллинга в подростковой среде. Статистика доказывает, что кибербуллинг наносит жертве опасную психологическую травму, с которой иногда самостоятельно справиться не удастся. Несчастный случай – разовое явление, с которым сталкивается человек, например, смертью близких, потеря здоровья и другие жизненные обстоятельства, а кибербуллинг происходит в течение длительного времени, изо дня в день. Понятие кибербуллинг объединило в себе два английских слова (cyber + bullying), что в переводе означает цифровая травля. В основном это происходит в социальных сетях или чатах. Иногда даже на форумах, где создаются агрессивные темы.

Определение травли в детской и подростковой среде дал в 1993 году норвежский психолог D. Olweus: «буллинг (травля) — это преднамеренное систематически повторяющееся агрессивное поведение, включающее неравенство власти или силы» [7] Эта тема стала одной из самых обсуждаемых в контексте детских коллективов в начале 21 века [2].

Появление Интернет-площадки, быстро распространило новый вид травли, где стало возможным осуществлять насилие над личностью, не взаимодействуя со своей жертвой непосредственно, а общаясь в

виртуальном пространстве. Агрессивное преследование человека приобрело новые формы с применением разнообразных современных технологий [3].

Опасность кибербуллинга заключается в том, что в процесс травли могут вовлекаться другие люди, не всегда с их согласия. Кибербуллинг имеет разновидности. «Прямой кибербуллинг — это целенаправленная компания, развернутая одноклассниками: травля ребенка в пространстве современных технологий через письма или сообщения. Распространение как правдивой, так и ложной информации о человеке с целью дискриминации и унижения его достоинства и др. При косвенном - в процесс травли жертвы вовлекаются другие люди (как дети, так и взрослые), массированная атака сообщениями по мобильному телефону с угрозами. Преследователь может взломать аккаунт жертвы и, мимикрируя под хозяина, рассылать с этого аккаунта сообщения знакомым жертвы, разрушая коммуникативное поле жертвы и порождая сомнение в его моральных качествах» [3].

С появлением кибербуллинга, травля приобрела практически круглосуточный характер, так как человек попадает под бомбардировку сообщений, постов в социальных сетях и по месту учебы, и дома. Отсюда — столь трагические последствия. Целью кибербуллинга является ухудшение эмоционального состояния жертвы и/или разрушение ее социальных отношений [4, 6].

Педагогам и психологам необходимы дополнительные знания о факторах, снижающих тревожность, депрессивность и суицидальное поведение детей и подростков. К ним относятся такие факторы, как общая удовлетворенность жизнью, особенно в семье; психоэмоциональное здоровье ребенка, общение с одноклассниками; стабильная самооценка и академические достижения; уверенность в будущем, признание его успешности со стороны одноклассников и педагогов.

В вопросах профилактики кибербуллинга в воспитательном и образовательном процессе школы необходимо повышение цифровой грамотности и правовой культуры школьников. Цель эта долгосрочна. Важным моментом профилактики буллинга и кибербуллинга является индивидуально-личностная и психофизическая характеристика подростка.

Цифровые технологии стали неотъемлемой частью среды, в которой живёт человек. Риски, связанные с интернет — угрозами, нельзя устранить целиком. Безопасное непрерывное освоение цифрового пространства пользователем цифровых технологий в любой области его деятельности и в разные возрастные периоды жизни, диктуют общие правила для работы в интернете: осведомлённость о потенциальных рисках и способах совладания с ними, знания о защите персональной информации и т.д.

Стратегия работы образовательной организации включает и создание службы по информационной безопасности. Цифровые платформы служат для личного распространения эмоций и одновременно можно изучать коллективные реакции. По цифровым средам можно исследовать тревожность и депрессию детей и подростков. Данное исследование поможет предсказать и предупредить о неблагоприятных последствиях психоэмоционального состояния ребёнка.

Подростки выступают наиболее уязвимой группой для кибербуллинга. Интернет и социальные сети — еще одно пространство, где дети сталкиваются с агрессией и другими вызовами нашего времени, с которыми им приходится встречаться и в реальной жизни. Социализация детей в условиях цифровой среды — это помощь семьи и педагогов в том, чтобы дети безопасно осваивались в цифровом пространстве.

Средний школьный возраст (11-15 лет) самый активный перестроечный период всех систем организма ребёнка. Изменения в психоэмоциональной сфере могут привести к грубости, жестокости, агрессивности. Именно в это время, усвоив определенные нормы поведения, подросток может следовать им всю последующую жизнь. В этот период происходит относительно осознанное и произвольное становление нравственности подростков в процессе общения. Для профилактики буллинга и кибербуллинга в подростковой среде необходимо повышать уровень коммуникативной компетентности детей [4].

Выводы. Анализ отечественной и зарубежной философской, социологической, психологической и педагогической литературы по проблеме буллинга и кибербуллинга в подростковом возрасте, позволил сформулировать основные направления стратегии образовательной организации по профилактике и киберсоциализации подростков в цифровой среде:

- повышение психолого-педагогической компетенции педагогов в профилактике буллинга и кибербуллинга;
- индивидуальные консультации детей специалистами школьных психолого-педагогических служб;
- формирование основ положительных эмоциональных отношений детей и подростков в классе;
- правовое просвещение детей их родителей и учителей;
- создание службы по информационной безопасности.

Правовая помощь является важным направлением работы образовательного учреждения. Во всём мире до начала 2000-х годов не существовало законов, которые бы регулировали вопросы кибербуллинга. В настоящее время преступления против достоинства личности также перешли в новый формат.

В силу возрастных особенностей подростков, противоречивости мироощущения развивающейся личности школьника в условиях современного мира, профилактика кибербуллинга среди детей — является актуальной в практике работы образовательных организаций.

Литература:

1. Беспалов, Е.И. Результаты онлайн-исследования «Юный интернет-пользователь» в 2010 году. Режим доступа: <http://www.friendlyrunet.ru/files/281/110530-otchet.pdf>
2. Бочавер, А.А., Хломов, К.Д. Буллинг (травля) как объект исследований и культурный феномен. // Психология. Журнал Высшей школы экономики, 10 (3), 2013. — С. 149-159.
3. Бочавер А.А., Хломов К.Д. Кибербуллинг: травля в пространстве современных технологий // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2014. Т. 11 № 3. С. 178-191.
4. Королева, Д.О. Всегда онлайн: использование мобильных технологий и социальных сетей современными подростками дома и в школе // Вопросы образования. 2016. № 1. С. 205-224.
5. Kizilcec R.F., Saltarelli A.J., Reich J., Cohen G.L. (2017). Closing globalachievement gaps in MOOCs // Science. 2017. Vol. 355. No. P. 251-252.
6. Kim J., Walsh E., Pike K., Thompson E.A. Cyberbullying and victimization and youth suicide risk: the buffering effects of school connectedness // The Journal of School Nursing. 2019. P. 251-257.
7. Olweus, D. Bullying at school: What we know what we can do. / New York: Blackwell. - 1993.

УДК 378.2

аспирант Себельдина Елена Владимировна

Частное образовательное учреждение высшего образования
«Вятский социально-экономический институт» (г. Киров)**ФОРМИРОВАНИЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ ОПЫТНЫХ
СОТРУДНИКОВ К НАСТАВНИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

Аннотация. Статья посвящена изучению проблемы готовности опытных сотрудников к наставнической деятельности, главная задача которой помочь начинающим специалистам преодолеть трудности в процессе профессиональной адаптации. Целью исследования является выяснить, готовы ли специалисты с большим опытом работы к наставнической деятельности. Для достижения этой цели был проведен качественный анализ пролонгированного педагогического наблюдения, который показал, что не все опытные работники имеют психологическую готовность передавать свой опыт новым коллегам и выполнять педагогические функции наставников. Кроме того, нами были выделены аспекты, компоненты и уровни готовности к наставнической деятельности. Данное исследование может стать одним из этапов разработки курса психолого-педагогической подготовки наставников в условиях учебного центра.

Ключевые слова: наставничество, психолого-педагогическая готовность, педагогическая компетентность, психолого-педагогическая подготовка наставников, учебный центр.

Annotation. The article is devoted to the study of the problem of readiness of experienced employees for mentoring, the main task of which is to help novice specialists overcome difficulties in the process of professional adaptation. The purpose of the study is to find out whether specialists with extensive experience are ready for mentoring. To achieve this goal, a qualitative analysis of prolonged pedagogical observation was conducted, which showed that not all experienced employees have the psychological readiness to transfer their experience to new colleagues and perform pedagogical functions as mentors. In addition, we identified aspects, components, and levels of readiness for mentoring. This research can become one of the stages of developing a course of psychological and pedagogical training of mentors in a training center.

Keywords: mentoring, psychological and pedagogical readiness, pedagogical competence, psychological and pedagogical training of mentors, training center.

Введение. Наставничество является важным инструментом профессиональной адаптации персонала в тех сферах, где специалисту необходимо пройти входное обучение на новом месте работы. Специфика сферы деятельности определяет содержание обучения начинающего специалиста, не имеющего опыта работы в данной области. В производственной сфере специфика деятельности осваивается в процессе корпоративного обучения начинающих работников на предприятии. Профессиональные умения и навыки формируются непосредственно с наставником, который сопровождает «освоение оптимальных приемов выполнения» профессиональных действий [6, с. 71]. Наставничество на производстве определяется как «непрофессиональная педагогическая сфера деятельности, осуществляемая на общественных началах людьми, не имеющими специального педагогического образования» [7, с. 28].

На государственной службе специфика деятельности обусловлена органами исполнительной власти. Для полноценного вхождения в должность наставничество закреплено на законодательном уровне постановлением Правительства Российской Федерации от 7 октября 2019 г. № 1296, также Минтрудом России подготовлен Методический инструментальный по осуществлению наставничества на государственной гражданской службе Российской Федерации (версия 2.0), регламентирующий подходы к организации и технологии осуществления наставничества [10].

В сфере предоставления услуг наставничество также призвано способствовать адаптации персонала на ранней стадии работы в компании. Рассматриваемый нами на примере сферы предоставления государственных услуг населению процесс адаптации, принятия в коллектив и эффективного включения в работу нового сотрудника, важен для профессионального обучения начинающих специалистов, а также способствует развитию их лояльности и удержанию в компании с целью «ускоренного освоения норм и требований, вхождения в полноценный рабочий режим» [4, с. 94]. От выполнения данного условия зависит, какой промежуток времени потребуется новым сотрудникам, чтобы начать работать самостоятельно. В то же время специфика каждой сферы деятельности уникальна, имеет свои особенности, которые в полной мере освоены опытными специалистами в данной сфере услуг. Работодатель заинтересован в том, чтобы вновь принятый сотрудник быстро освоил особенности профессии, успешно адаптировался и качественно оказывал государственные услуги, для этого необходимо заинтересовать и научить опытного сотрудника передавать совокупность знаний и умений коллегам, начинающим профессиональную деятельность.

Изложение основного материала статьи. Наставничество рассматривается нами как важная составляющая входного обучения вновь принятого работника, проводимая опытным сотрудником с целью выработки профессиональных навыков и допуска начинающего специалиста к самостоятельной работе в установленный срок. Наставник в качестве провожатого в информационном поле освоения профессии создает атмосферу вовлеченности новых сотрудников. Начинающий специалист заинтересован в том, чтобы его обучили особенностям профессиональной деятельности в сжатые сроки, и он смог оказывать услуги качественно. Проходя входное обучение, он осваивает много теоретического материала по каждой услуге, проходит тестирование. Но, сталкиваясь с нестандартными ситуациями в процессе работы, делает ошибки, так как не имеет практического опыта предоставления услуг. Этого не происходит, если «выполнение рабочих задач сопровождается поддержкой наставника, который информирует, отслеживает, обучает, контролирует, дает обратную связь и мотивирует, воодушевляет своего подопечного» [4, с. 95].

Готовность к деятельности мы понимаем, как согласие сделать что-нибудь, желание содействовать чему-нибудь [11]. Готовность передать свои знания, умения и навыки начинающему коллеге – непростая задача для опытного сотрудника. Понятие хороший специалист не всегда тождественно понятию хороший наставник. Данный феномен обусловлен тем обстоятельством, что высокий профессионализм и экспертность в профессии не обладают педагогической направленностью. Процесс обучения начинающего специалиста включает взаимодействие с ним, объяснение особенностей оказания государственной услуги, ожидание,

когда неловкие попытки превратятся в начальные умения и допустимые для самостоятельного выполнения работы навыки у нового сотрудника. Зачастую опытный сотрудник не заинтересован в развитии нового сотрудника. Он доволен своей квалификацией, качественно обслуживает посетителей, его уважают коллеги, руководство, заявители, он не стремится к дополнительной нагрузке. Поэтому не каждый эксперт психологически готов к выполнению педагогических функций в качестве наставника. В то же время «введение наставничества без подготовки участников взаимодействия, учета их особенностей, снижение требований к личностным качествам наставников приведет к формализации и непродуктивности этого вида профессиональных отношений» [9, с. 6].

В процессе исследования нами выявлено противоречие между высоким профессионализмом опытных сотрудников в различных сферах деятельности и их нежеланием обучать других, передавать опыт, то есть низкой готовностью выполнять педагогические функции совместно с основной профессиональной деятельностью. Необходимость разрешения данного противоречия определила проблему формирования психолого-педагогической готовности опытных сотрудников к наставнической деятельности.

Для решения данной проблемы использованы эмпирические методы исследования: беседа, наблюдение и обобщение педагогического опыта наставничества, направленные на выявление компонентов психолого-педагогической готовности опытных сотрудников к наставнической деятельности. Сочетание наблюдения и беседы позволило накопить большой эмпирический материал для дальнейшего качественного анализа.

Пролонгированное педагогическое наблюдение в течение года за процессом входного обучения специалистов по предоставлению государственных услуг наставниками в многофункциональных центрах «Мои документы» позволило выявить факторы, которые влияют на успешность наставничества:

- личность и характеристики наставника – профессионализм, наличие мотивации, наличие педагогической компетенции.
- личность и характеристики наставляемого – образование, опыт работы, способности к обучению;
- организационные моменты – характеристики рабочего места, дополнительные затраты времени на наставничество, наличие календарного плана и учебно-методического материала, система поощрения наставников.

Результаты качественного анализа эмпирического материала, полученного в ходе наблюдения за наставниками, сведены в таблицу 1 «Психолого-педагогическая готовность к наставнической деятельности». Нами выделено три аспекта готовности опытных сотрудников к наставнической деятельности. Психологический аспект готовности к наставнической деятельности отвечает на вопрос: «Как заинтересовать опытного сотрудника стать наставником?» и охватывает три важных компонента: мотивация наставников, ценности наставничества и отношения наставников и наставляемых. Каждый компонент требует особого внимания для формирования готовности к наставнической деятельности.

Таблица 1

| Психолого-педагогическая готовность к наставнической деятельности | | |
|--------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------|---------------------------------------------------|
| Психологический аспект | Педагогический аспект | Организационный аспект |
| Мотивация наставников | Программа психолого-педагогической подготовки наставников | Организация рабочего места |
| Ценности наставничества | Учебно-методические материалы для наставников | Календарный план наставнической деятельности |
| Отношения «наставник – наставляемый» | Сопровождение наставников в процессе деятельности | Общий чат наставников для общения в сети Интернет |
| | Семинары наставников Кейсы успешного опыта | Таблицы Google Forms для отчетности |
| | | Система поощрений наставников |

Педагогический аспект готовности к наставнической деятельности отвечает на вопрос: «Как научить наставника передавать опыт?» и предполагает создание программы психолого-педагогической подготовки наставников, разработку учебно-методических материалов для наставнической деятельности. Также к данному аспекту относятся сопровождение наставников в процессе деятельности и семинары наставников для обмена опытом.

Организационный аспект готовности к наставнической деятельности отвечает на вопрос: «Как регламентировать и организовать процесс подготовки наставников и процесс наставничества с целью получения одинаково стабильного результата?». Он включает организацию рабочего места наставника и начинающего сотрудника для лучшего взаимодействия в процессе наставничества. Кроме того, нами разработан календарный план (дорожная карта) наставничества на период адаптации начинающего сотрудника. Для оперативного общения наставников предусмотрен общий чат в телекоммуникационной сети Интернет. Таблицы Google Forms необходимы для сбора отчетных данных о процессе наставничества. Система поощрения наставников разрабатывается с целью придания значимости наставнической деятельности в организации.

На следующем этапе исследования нами были определены три уровня психолого-педагогической готовности к наставнической деятельности по каждому аспекту в разбивке по компонентам в диапазоне от 1 до 10 баллов. Низкий уровень готовности оценивается от 0 до 3 баллов, средний уровень готовности – от 4 до 6 баллов, высокий – от 7 до 10 баллов. Данная градация является частью диагностического инструментария для определения эффективности процесса формирования готовности к наставнической деятельности.

На основе компонентов психолого-педагогической готовности к наставнической деятельности нами разрабатывается анкета для проведения опроса опытных сотрудников на предмет выявления отношения к работе наставника, трудностей в работе, качества организации наставничества на рабочих местах. Проведение и анализ опроса поможет выявить специалистов с высоким уровнем готовности к наставнической деятельности с целью дальнейшей психолого-педагогической подготовки наставников в условиях учебного центра.

Выводы. Проанализировав результаты исследования, можно сделать вывод о том, что процесс наставничества как непрофессиональная педагогическая деятельность, выполняемая на общественных началах, не всегда эффективен в исполнении опытными сотрудниками, назначенными работодателем обучать начинающих специалистов, так как их готовность к наставнической деятельности низкого уровня по трём аспектам: психологическому, педагогическому, организационному. Из чего следует, что важно мотивировать опытных сотрудников быть наставниками, необходимо обучать наставников педагогической компетенции, обеспечивать учебно-методическими материалами, сопровождать в процессе наставничества, а также регламентировать и организовывать процесс наставничества, чтобы удовлетворить потребность работодателей в формировании и повышении психолого-педагогической готовности опытных сотрудников к наставнической деятельности.

Литература:

1. Батышев С.Я. Основы педагогической деятельности наставника. – М.: Знание, 1977. – 63 с.
2. Блинова А.А. Характеристика основных методик исследования эффективности наставника. // Инновации в образовании №11, М.: Издательство СГУ, 2012. С. 5.
3. Игнатъева Е.В. Исследование готовности преподавателей университета к осуществлению наставнической деятельности / Е.В. Игнатъева, Ю.В. Рябкова // Перспективы науки и образования. 2018. №4(34). С. 45-51.
4. Кларин М. В. Современное наставничество: новые черты традиционной практики в организациях XXI века // Экономическая теория, анализ, практика. – 2016. – № 5. – С. 92-112.
5. Масалимова А.Р. Корпоративная подготовка специалистов технического профиля к осуществлению наставнической деятельности в условиях современного производства: дис. ...д-ра пед. наук. – Уфа, 2014. - 428 с.
6. Масалимова А.Р. Содержание и технологии корпоративной подготовки наставников: педагогическая составляющая: Учебно-методическое пособие. – Казань: «Изд-во КФУ», 2015. – 123 с.
7. Осипов П.Н. Роль С.Я. Батышева в развитии в стране института наставничества. // Профессиональное образование: отечественный опыт и международные практики // Сборник статей VII междунар. науч. чтений / Под науч. ред. Т.Ю. Ломакиной. – М.: ФГБНУ «Институт стратегии развития РАО», 2015 – С. 24-31.
8. Осипов П.Н., Ирисметова И.И. Наставничество как объект научных исследований // Профессиональное образование и рынок труда. 2020 – №2. – С. 109-115.
9. Чарина Е.В. Отношения в системе "наставник-молодой специалист" в процессе профессионализации: автореферат дис. ... кандидата психологических наук: 19.00.03 / Моск. гос. ун-т им. М.В. Ломоносова. - Москва, 2004. – 24 с.
10. Наставничество на государственной гражданской службе – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://mintrud.gov.ru/ministry/programms/gossluzhba/16/7>.
11. Толковый словарь Ушакова – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://diclist.ru/slovar/ushakova/g/gotovnost.html>.

Педагогика

УДК 373.1

доктор педагогических наук, доцент, главный научный сотрудник Сергеева Марина Георгиевна
Федеральное казенное учреждение
«Научно-исследовательский институт Федеральной службы исполнения наказаний России» (г. Москва)

МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ В КОНТЕКСТЕ ДЕЙСТВУЮЩИХ ФЕДЕРАЛЬНЫХ ГОСУДАРСТВЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. При разработке программы формирования исследовательских компетенций и интеграции их в учебный план необходимо учитывать не только виды деятельности, типы задач профессиональной деятельности, но и другие важные положения ФГОС СПО и ФГОС ВО. Если содержание подготовки в действующих стандартах полностью определяется на уровне задач профессиональной деятельности, общекультурных (ОК), общепрофессиональных (ОПК) и профессиональных компетенций (ПК), то актуализированные ФГОС СПО и ФГОС ВО оставляют разработку содержания образования за образовательной организацией. Тем самым они открывают дополнительные возможности для самостоятельного формулирования ПК и трактовки универсальных (УК) и общепрофессиональных компетенций, а фактически - возможность самим определять содержание подготовки исследователя.

Ключевые слова: федеральные государственные образовательные стандарты, профессиональное образование, исследовательские компетенции, профессиональная деятельность.

Annotation. When developing a programme for the development of research competencies and their integration into the curriculum, it is necessary to take into account not only activities, types of professional tasks, but also other important provisions of GEF ACT and GEF WO. If the content of training in the existing standards is fully determined at the level of professional activities, general cultural (CR), general professional (CR) and professional competencies (CR), then the updated GEF ACT and GEF WO leave the development of the content of education to the educational organization. Thus, they open up additional opportunities for the independent formulation of PC and the interpretation of universal (CC) and general professional competencies, and in fact - the ability to determine the content of the researcher's training.

Keywords: federal state educational standards, vocational education, research competencies, professional activities.

Введение. При выборе типов задач профессиональной деятельности, ориентированных на формирование исследовательских компетенций, организация при разработке ОПОП фактически любые общие и профессиональные компетенции. Помимо компетенций, в новой версии стандартов образовательные

организации получили возможность самостоятельно устанавливать и индикаторы достижения этих компетенций в соответствии с теми, которые установлены в ПООП. В случае с ОПК и УК это означает возможность выбирать те дескрипторы, которые способны осуществить сопряжение данных компетенций с исследовательским видом деятельности. Поскольку обязательный характер ПООП ни в стандартах нового поколения, ни в других нормативных актах на данный момент не закреплен, вузам дается возможность значительной вариативности в подготовке выпускников-исследователей, позволяя им в большей степени, чем прежде, опираться на собственные научно-образовательные традиции [5].

Аналогичные возможности в обновленных стандартах открываются перед вузами и в отношении практик, роль которых в формировании исследовательских компетенций особенно велика. Обе версии образовательных стандартов позволяют организациям выбирать практики и устанавливать дополнительные.

Однако ФГОС 3++ дает более четкие установки на этот счет, позволяя вузам выбирать не менее одного типа практики из каждого вида, установленных во ФГОС СПО, и далее действовать по собственному усмотрению, в то время как в действующих ФГОС СПО формулировка «организация выбирает типы практик в зависимости от вида (видов) деятельности, на который (которые) ориентирована программа» менее определена. В дополнение к этому в актуализированных ФГОС СПО организация имеет право самостоятельно устанавливать объемы практик, необходимые для формирования искомых компетенций. Единственная сложность, которую обязательно следует учитывать при подготовке к исследованиям в рамках актуализированных ФГОС СПО, - место преддипломной практики, которая, как следует из логики изложения этого положения во ФГОС 3++, превращается в один из видов производственной практики без указания ее нацеленности на выполнение выпускной квалификационной работы (ВКР) [2].

Дополнительные ресурсы для формирования исследовательских компетенций дает появление в актуализированных стандартах факультативных курсов, которые находятся за пределами общего объема образовательной программы, а также отсутствие в новой версии ФГОС противопоставления дисциплин по выбору и элективных курсов.

Изложение основного материала статьи. Особо следует остановиться на таком положении актуализированных ФГОС СПО, как необходимость установления образовательной организацией ориентации программы на направленность (профиль), который «соответствует направлению подготовки в целом или конкретизирует содержание программы в рамках направления подготовки путем ориентации ее на: область профессиональной деятельности и сферу профессиональной деятельности выпускников; тип (типы) задач и задачи профессиональной деятельности выпускников» [11].

Ввиду отсутствия особых пояснений на этот счет образовательная организация должна учитывать, что в случае отсутствия профилизации ориентация программы на общий профиль может означать необходимость для организации реализовывать все обозначенные во ФГОС типы задач профессиональной деятельности. В этой связи при подготовке к исследовательскому виду деятельности целесообразнее ориентироваться на любой профиль, связанный с проведением исследований.

Отдельное внимание при разработке ОПОП следует уделить отсутствию в актуализированных ФГОС разделения на программы академического и прикладного СПО и бакалавриата и необходимости ориентации отныне только на области и типы задач профессиональной деятельности. В действующих ФГОС наличие этого разделения предполагало обязательную ориентацию на исследования в рамках академического СПО и бакалавриата и рекомендательную в рамках прикладного. Отсутствие этого положения позволяет, на наш взгляд, усилить практическую ориентацию в программах фундаментальной подготовки и добавить фундаментальности в прикладные программы [7].

Иначе говоря, для разработчиков ОПОП открывается возможность более чуткого реагирования на запросы и условия рынка труда и общества, заинтересованного сегодня в подготовке специалиста более широкого профиля, способного включиться в реализацию разных программ и проектов, готового к продолжению обучения. Для этого, в том числе, актуализированные ФГОС вводят обязательность участия в реализации программ СПО и бакалавриата и магистратуры представителей рынка труда, численность которых должна составлять не менее 5% от численности педагогических работников организации, участвующих в реализации программы, и лиц, привлекаемых организацией к реализации программы [1].

Проблема непрерывности формирования научно-исследовательских компетенций студентов в условиях трехуровневой системы высшего образования давно привлекает внимание преподавателей и исследователей [3, 6, 9, 10]. Реализация принципа преемственности в рамках подготовки исследователя требует выработки условий и технологий поэтапного и последовательного их формирования на всех уровнях высшего образования. В случае выбора образовательной организацией научно-исследовательского вида деятельности (ФГОС СПО 3+) или научно-исследовательского типа задач деятельности (ФГОС СПО 3++).

Это предполагает формирование всех исследовательских компетенций - общих (универсальных) и универсальных и профессиональных, но с учетом уровня и объема подготовки. То же самое касается научно-просветительского вида деятельности. Полноценная научно-просветительская деятельность возможна только тогда, когда человек уже состоялся в науке и получил собственный научный результат [8]. Между тем умение и готовность представлять научную информацию с учетом целевой аудитории, а также понимание правовых, этических, культурных норм общения с этой аудиторией должны закладываться намного раньше - на первых двух уровнях образования, когда обучающийся выступает с разного рода учебно-научными сообщениями.

Выпускник аспирантуры, наряду с этим, может опираться уже не только на чужие, но и на свои научные результаты. Принимая во внимание тот факт, что бакалавры сегодня имеют право преподавать в школе, а магистры - в вузе, сформированность научно-просветительских компетенций целесообразно сочетать с подготовкой к педагогическому виду деятельности и проверять во время практик.

Труднее всего гуманитарии видят себя в инновационной деятельности, тем более на первых двух ступенях образования, когда обучающиеся еще только осваивают основы научной деятельности. В их работах и тем более в работах аспирантов присутствует научная новизна, но назвать ее инновацией вряд ли возможно. Здесь мы упираемся в старую дискуссию о разграничении понятий «новизна» и «инновация». Под новизной в гуманитарных исследованиях понимается либо обнаружение нового объекта, либо (чаще) обнаружение новых характеристик существующих объектов [4]. При этом новизна отличается от нововведения, потому что последнее связано с воплощением новации в какой-то результат / продукт. Что касается инноваций, то под ними понимаются достижение такого результата, благодаря которому происходит системный сдвиг и рождается новое качество. В рамках образовательного процесса в гуманитарной сфере

такая инновация действительно практически невозможна. Но включение обучающихся в проекты, в которых они могут выполнять отдельные работы по освоению научных результатов и разработке нововведений, может стать хорошей школой для будущей инновационной деятельности. Таким образом, с учетом этой специфики гуманитарной сферы обязательный характер подготовки к инновационной деятельности может распространяться только на аспирантуру.

Основой для всех этих видов / типов задач профессиональной деятельности является научно-исследовательская, остальные выступают по отношению к ней как надстроечные и должны опираться на нее в процессе формирования компетенций. Например, бакалавр гуманитарной сферы может обобщать информацию, представлять ее целевой аудитории или выполнять отдельные виды заданий по освоению научных результатов только в том случае, если у него есть понимание профессиональной области и он умеет осуществлять и оформлять результаты отдельных исследовательских задач по заданным параметрам. Магистр демонстрирует уже не просто понимание, а широкое понимание профессиональной области, умеет применять знания и умения в области научной специализации, решать исследовательские задачи и представлять их результаты в профессиональной среде. А выпускник аспирантуры показывает глубокое понимание профессиональной области, готов к частично самостоятельному проведению исследований, оценке чужих и собственных научных результатов, и способов их практического применения. Таким образом, научно-исследовательская деятельность по мере продвижения по уровням образования как бы «обрастает» новыми гранями и аспектами.

Аналогичным образом, с расширением и возрастанием требований от одного уровня к другому формируются общие (универсальные) компетенции исследователя, составляющие основу умения учиться и совершенствоваться через усвоение нового социального опыта. Владение этими компетенциями, вбирающими в себя ряд однородных или близкородственных знаний и умений в разных сферах, не только обеспечивает успешность обучения студента в вузе, но и является залогом его будущих успехов в науке и профессии.

Каждая из этих общих компетенций, так или иначе, корреспондирует с универсальными компетенциями ФГОС СПО, то есть в данном случае речь идет о спецификации этих компетенций при подготовке к исследовательскому виду деятельности. Так, например, при формировании способности обучающегося к критическому мышлению, поиску, анализу и синтезу информации при постановке и решении задач следует иметь в виду, что у бакалавра, еще не занимающегося собственно научной деятельностью, должна сформироваться способность к рациональному (что не равно научному) осмыслению проблем познания, жизни человека и общества. Для этого ему необходимо знать специфику рациональной деятельности, логические правила и принципы построения суждений, умозаключений, оценок, умение сформулировать проблему и предложить способ ее решения, анализировать информацию из различных источников и т.д.

В отличие от бакалавра магистр должен демонстрировать способность уже к научному осмыслению проблем познания, жизни и общества, а значит, знать специфику не только рационального, но и научного мышления, научной рациональности, способы работы с научной информацией, иметь навыки научной рефлексии и т.д.

На уровне аспирантуры приобретенные на предыдущих уровнях образования способности лягут в основу умения аспиранта критически анализировать научные достижения в процессе проведения собственного научного исследования. Для этого эта компетенция должна пополниться системой знаний о теоретико-методологическом аппарате исследования и специфике его применения в конкретной научной области, умением осуществлять критическую рефлексию хода научного исследования и при необходимости корректировать его, владением методами анализа и оценки современных научных достижений.

Общая компетенция, определяющая способность осуществлять коммуникацию в сфере научных исследований, в том числе в межкультурном контексте, на уровне СПО и бакалавриата предполагает готовность к письменной и устной коммуникации в профессиональном общении; на уровне магистратуры - как способность осуществлять уже профессиональное взаимодействие, в том числе в межкультурном контексте; на уровне аспирантуры - как умение осуществлять научную коммуникацию, в том числе на русском и иностранном языках.

Исходя из этого, на уровне СПО и бакалавриата востребовано знание особенностей письменных текстов и устных выступлений; умение выбирать адекватные средства общения для решения учебных и профессиональных задач, ясно и точно выражать свои мысли в процессе научной коммуникации, аргументированно отстаивать свою позицию.

На уровне магистратуры - знание специфики научной коммуникации; умение вести академическую переписку, следуя социокультурным нормам; владение научным языком для осуществления профессиональной коммуникации и навыками обсуждения научной тематики. На уровне аспирантуры приобретенные на предыдущих образовательных ступенях знания и умения позволяют освоить специфику и нормы научной коммуникации на русском и иностранном языках.

Способность работать в команде для решения исследовательских задач является сегодня одной из наиболее востребованных общих компетенций исследователя. На уровне бакалавриата данная компетенция выражена в способности реализовывать свою роль в команде в ситуациях научного взаимодействия; на уровне магистратуры - в способности работать в научном коллективе с учетом норм научно-профессионального общения; на уровне аспирантуры - в способности работать в составе российских и международных исследовательских коллективов для решения научных и научно-образовательных задач. В свою очередь, на уровне СПО и бакалавриата это предполагает знание правил взаимодействия в научном коллективе и умений воспринимать работу в команде как эффективный способ решения исследовательских задач, контролировать собственное поведение во время работы в команде, вносить свой вклад в работу научного коллектива, выполняя отдельные поручения.

На уровне магистратуры на этой основе формируются осознание ценности командной работы для достижения научных результатов, умение корректировать свое поведение во время работы в научном коллективе, взаимодействовать с членами команды для достижения научных результатов, соблюдать нормы научно-профессионального общения. На уровне аспирантуры - это готовность делиться информацией, знаниями и опытом, участвуя в работе научного коллектива, брать на себя ответственность за достижение результатов в научном коллективе в оговоренный срок и с необходимым уровнем качества, варьировать свое

поведение в команде в зависимости от ситуации при выборе оптимальных способов решения задач, участвовать в работе российских и международных исследовательских коллективов.

Компетенция, определяющая способность к лидерству в сфере научных исследований, на уровне СПО и бакалавриата реализуется в способности понимать значение лидерских качеств для работы научного коллектива; на уровне магистратуры - в способности развивать лидерские качества в процессе работы в научном коллективе; на уровне аспирантуры - в способности демонстрировать лидерские качества в процессе работы в научном коллективе. Соответственно, на уровне СПО и бакалавриата актуализируются знания о роли лидерства в командной работе; умение проявлять инициативу в ходе работы в научном коллективе; стремление к успеху в командной работе.

На этой основе на уровне магистратуры оказывается возможным решение задач, связанных с формированием знания о разных стилях лидерства; способности к организации и планированию; умения поддерживать в команде дух сотрудничества, стремления работать эффективно, показывать каждому участнику ценность его вклада. На уровне аспирантуры приобретенные на предыдущих уровнях образования компетенции преобразуются в способность принимать решения и проявлять ответственность за качество научных результатов, планировать последовательность шагов для достижения данного результата, мотивировать других членов научного коллектива к решению задач.

Способность выстраивать, реализовывать и корректировать траекторию саморазвития на основе принципов образования в течение всей жизни на уровне СПО и бакалавриата может выражаться в понимании ценности самообразования на основе личной и профессиональной саморефлексии; на уровне магистратуры - в демонстрации готовности к саморазвитию и самоорганизации; на уровне аспирантуры - в умении планировать и решать задачи собственного профессионального и личностного развития.

Выводы. Бакалавр должен научиться осознавать спектр собственных умений; анализировать возможности своего личностного и профессионального роста; проявлять последовательность и настойчивость при выполнении работы, приобретать новые знания, используя современные образовательные и информационные технологии. В свою очередь, магистр должен осознавать границы собственных знаний и опыта и стремиться к их расширению; управлять собственным временем для решения исследовательских задач, осуществлять самооценку собственной деятельности, понимать необходимость постоянного саморазвития. Аспирант, как человек, который выбрал для себя путь исследователя, должен быть готов к образованию на протяжении всей жизни; постановке задач, соответствующих собственным возможностям, уметь видеть и намечать пути профессиональной самореализации, воспринимать сложные и новые ситуации как мотивацию к действию.

Общая компетенция, определяющая приверженность этическим нормам и ценностям научной деятельности, на уровне СПО и бакалавриата предполагает способность осознавать роль этики в научных исследованиях; на уровне магистратуры - демонстрировать исследовательскую честность при работе с исследовательскими данными и информацией; на уровне аспирантуры - соблюдать правовые и другие ограничения при работе с исследовательскими данными и информацией. В свою очередь, у бакалавров это выражается в знании этических норм научной деятельности и следовании правилам научного цитирования. У магистрантов на этой основе формируется представление об авторских правах и готовность к их соблюдению; понимание ценности открытого доступа к исследовательским данным; у аспирантов - базовые правовые знания о проведении научных исследований и приверженность этическим нормам и ценностям научной деятельности.

Сравнение общих компетенций, общекультурных и универсальных компетенций ФГОС СПО, ФГОС ВО версий 3+ и 3++ позволяет сделать вывод об их сопряженности и частичном наложении друг на друга. То же самое касается профессиональных исследовательских компетенций, которые в тех или иных формулировках представлены во ФГОС СПО в виде общепрофессиональных или профессиональных компетенций.

Литература:

1. Караваева Е.В. Квалификации высшего образования и профессиональные квалификации: сопряжение с напряжением // Высшее образование в России. 2017. № 12. С. 5-12.
2. Мухин М.И. Вектор развития образования в XXI столетии // Образовательное пространство в информационную эпоху: Сборник научных трудов международной научно-практической конференции. 2018. С. 32-43.
3. Мухин М.И., Мошнина Р.Ш., Фоменко И.А. Профильное обучение как стратегическое направление модернизации образования // Профильное обучение: вопросы теории и практики. Сборник статей. Москва, 2005. С. 5-21.
4. Мухин М.И., Олиференко Л.Я., Щуркова Н.Е. Ценностные ориентации школьников на этапе становления новой школы // Воспитание школьников. 2012. № 1. С. 3-11.
5. Складенко А.Н. Технология формирования компетенций: Методические рекомендации для преподавателя. М.: МЮИ, 2011. 213 с.
6. Соколова Н.Л. К проблеме определения и классификации антонимов и их стилистического использования // Филологические науки. 1977. № 6. С. 60.
7. Соколова Н.Л. О компонентах значения единиц речевого этикета // Филологические науки. 2003. № 5. С. 95.
8. Соколова Н.Л., Цибизова Т.Ю. Построение профессиональной карьеры в условиях непрерывного образования // Научный диалог. 2018. № 1. С. 295-299.
9. Татаренкова Н.А. Формирование исследовательских компетенций студентов в условиях становления современной модели образования // Филологические науки. Вопросы теории и практики Тамбов: Грамота, 2016. № 4(58): в 3-х ч. Ч. 1. С. 209-212.
10. Щуркова Н.Е., Арапова П.И., Баранова Е.Ф., Мухин М.И., Попова С.И. Речь педагога: учебное пособие. Москва, 2019. 114 с.
11. Щуркова Н.Е., Мухин М.И. Педагог нового воспитания: Монография. Москва, 2014. 264 с.

УДК 373.1

доктор педагогических наук, доцент, главный научный
сотрудник Сергеева Марина Георгиевна
Федеральное казенное учреждение
«Научно-исследовательский институт Федеральной службы
исполнения наказаний России» (г. Москва)

МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ АРТ-ТЕРАПЕВТИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ

Аннотация. Необходимость реформирования образовательной системы России признается если не всеми, то подавляющим большинством страны. Изменения проникли во все структуры образовательной системы, и высшая школа не оказалась исключением. Переход на новую, двухуровневую систему высшего образования повлек за собой актуализацию компетентного подхода в подготовке будущих педагогических кадров, в том числе в рамках среднего профессионального образования. Реализация данного подхода невозможна без современных образовательных технологий. Социальный запрос на высокий профессионализм педагогов выразился в предъявляемой обществом системе требований к личностным и деятельностным проявлениям компетентности и профессионализма будущих учителей. В подтверждение этому стоит вспомнить ворвавшийся в сферу образования, компетентностный подход и совершивший целую революцию фундаментальных основ высшей школы. Потребности в высоком качестве профессиональной деятельности, стремление к педагогическому самосовершенствованию, эффективному использованию творческого потенциала в решении значимых профессиональных задач и продуктивному функционированию, должны стать ведущими в системе профессионального развития педагога.

Ключевые слова: современные технологии обучения, профессиональное образование, профессиональная деятельность.

Annotation. The need to reform the educational system of Russia is recognized, if not by all, then by the overwhelming majority of the country. Changes penetrated all structures of the educational system, and higher school was no exception. The transition to a new, two-tier system of higher education has led to the mainstreaming of a competent approach in the training of future teachers, including in secondary vocational education. Implementation of this approach is impossible without modern educational technologies. The social demand for high professionalism of teachers was expressed in the system of requirements presented by society for personal and activity manifestations of the competence and professionalism of future teachers. In support of this, it is worth recalling the competent approach that broke into the field of education and made a whole revolution in the fundamental foundations of higher education. The needs for a high quality of professional activity, the desire for pedagogical self-improvement, the effective use of creative potential in solving significant professional tasks and productive functioning should become leading in the system of professional development of the teacher.

Keywords: modern learning technologies, vocational education, professional activities.

Введение. По мнению подавляющего большинства ученых, критическое мышление и умение найти выход из любой сложившейся ситуации – это неотъемлемые части механизма под названием педагогическое творчество [2, 5, 8, 11]. Учителю современной школы необходимо чувствовать не только методическую и организационную сторону предмета, но и сопровождать развитие и становление личности каждого ребенка, приучая его быть мобильным и прогрессивным в постоянно меняющемся мире и развивающемся обществе.

Помимо всего прочего педагогу необходимо обладать умениями помогающими найти подход к каждому ученику, суметь понять и определить наиболее проблемные области в обучении детей [3]. Также стоит отметить, что посредством творчества учителю необходимо суметь заинтересовать учащихся, вызвать у них желание и достаточный уровень мотивации, для того, чтобы запоминать теоретический материал и не ограничиваться сухой отметкой при замере уровня знаний вследствие изучения предмета, а креативно подойти к данному вопросу.

В системе высшего и профессионального образования наметилась тенденция расширения арсенала образовательных технологий, которые помогут сформировать профессиональные компетенции будущего педагога в соответствии с принятыми стандартами. В список этих технологий включены арт-педагогические. Данные технологии интегрируют в себе педагогику и искусство. В образовательном процессе их коррекционные и развивающие функции и возможности достаточно широки. Использование арт-педагогических технологий поможет развить такие характеристики как: критическое мышление в нестандартных педагогических ситуациях, интеграция различных методов обучения, эмпатия педагога, стрессоустойчивость и др. [1].

Тем самым, творческая составляющая в подготовке будущих специалистов является неотъемлемой частью образовательного процесса. Современные профессиональные стандарты требуют доминирования творческих компетенций у молодых педагогов, что возможно при использовании арт-терапевтических технологий.

Изложение основного материала статьи. В течение 2019-2020 учебного года на базе кафедры «Педагогика, психология, право, история и философия» ФГБОУ ВО «Московский государственный технический университет имени Н.Э. Баумана (национальный исследовательский университет)» проводилась диагностика уровня творческого развития студентов. В обследовании приняло участие 3 группы. Группа № 3 выступила в качестве экспериментальной группы.

Модель диагностического обследования

| Компонент | Диагностируемые показатели | Диагностический инструментарий |
|----------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------|
| Когнитивный | склонность к риску; любопытность; сложность; Воображение. | Тест «Диагностика личной креативности», Е.Е. Туник. |
| Мотивационный | стремление к совершенствованию; волевые качества личности; лидерский потенциал. | Опросник «Личная склонность к творчеству», Г. Дэвис. |
| Деятельностный | Степень проявления творчества в разных сферах жизни: семья, работа, досуг, межличностные взаимоотношения, учебная деятельность, внеучебная деятельность. | Опросник «Проявление творчества в разных сферах жизни». |

Цель обследования: выявление уровня творческого развития будущих преподавателей колледжа. Характеристика выборки: общая численность составила 57 человек, студенты первого курса, обучающиеся по направлению «Профессиональное обучение».

Для диагностики каждого из компонентов творческого развития студентов нами были выбраны определённые методики.

Когнитивный компонент исследовался при помощи методики личной креативности Е.Е. Туник. Для выявления уровня мотивационного компонента использовался опросник личной склонности к творчеству по Г. Дэвису [4].

Для диагностики деятельностного (поведенческого) компонента нами был составлен опросник, выявляющий степень использования творчества в различных сферах жизнедеятельности, а именно: семья (включает в себя проведение семейных праздников, игр, мероприятий, поддержание семейных традиций); работа (использование различного рода творчества в своей трудовой деятельности); досуг (дополнительные занятия творческими видами деятельности в порядке увлечения или владения профессиональным уровнем мастера, например: вокал, танцевальная деятельность, прикладное творчество, и участие в конкурсах); межличностных взаимоотношения (совместная творческая деятельность с друзьями, коллегами, одноклассниками и т.п.); учебная деятельность (участие в научно-практических конференциях, круглых столах, семинарах); внеучебная деятельность (участие в творческих фестивалях, молодежных форумах, общественных движениях и объединениях) [6].

Достоверность полученных результатов обеспечивается репрезентативностью выборки и валидностью диагностических методик.

Актуальный уровень развития когнитивного компонента творчества студентов. Методика креативности Е.Е. Туник позволяет определить четыре особенности творческой личности: любопытность, воображение, сложность и склонность к риску. По результатам диагностики по данным критериям мы выделили преобладающий фактор творчества для каждой учебной группы.

Таблица 2

**Результаты диагностики когнитивного компонента творческого развития студентов
n – 57 человек, октябрь 2019 г.**

| Факторы креативности | Группа № 1 | Группа № 2 | Группа № 3 |
|----------------------|------------|------------|------------|
| | n=19 | n=17 | n=21 |
| Любопытность | 5 | 7 | 8 |
| Воображение | 7 | 6 | 7 |
| Склонность к риску | 4 | 3 | 4 |
| Сложность | 3 | 1 | 2 |

Проанализировав полученные данные по методике Е.Е. Туник «Диагностика личной креативности» мы пришли к выводу, что преобладающими факторами творческого развития будущих учителей является любопытность и воображение. Третьим по значимости фактором для учащихся оказался – склонность к риску, что говорит об отсутствии желания отстаивать свои идеи, большей подверженности мнению со стороны окружающих и отсутствии готовности рискнуть ради реализации какой-либо задуманной идеи или цели.

Фактор «сложность» оказался для студентов наименее приоритетным, что свидетельствует в пользу отсутствия желания, со стороны обучающихся, познавать сложные явления, интересоваться сложными идеями и вещами, ставить перед собой серьезные цели, самостоятельно изучать что-либо, а также отсутствием настойчивости в достижении поставленных задач или выбором более легкого пути их достижения.

Актуальный уровень развития мотивационного компонента творчества студентов. Опросник «Личная склонность к творчеству» (Г. Дэвис) предназначен для выявления склонности к творческому поведению в повседневной жизни. Личностные признаки креативности содержат в себе: любопытство, самодостаточность,

чувство гармонии и красоты, альтруизм, стремление к риску, принятие беспорядка, потребность в активности и ряд других [10].

Таблица 3

**Результаты диагностики мотивационного компонента творчества студентов,
n – 57 человек, октябрь 2019 г.**

| Уровень склонности к творчеству | Группа № 1 | Группа № 2 | Группа № 3 |
|---------------------------------|------------|------------|------------|
| | n=19 | n=17 | n=21 |
| низкий | 8 | 6 | 7 |
| средний | 8 | 7 | 10 |
| высокий | 3 | 4 | 4 |

Уровни склонности к творчеству определялись по возрастным нормативным диапазонам. Так, студенты, набравшие от 0 до 11 баллов, имеют низкий уровень склонности к творчеству, что свидетельствует в пользу того, что учащиеся не используют творчество при выполнении какого-либо вида деятельности и не проявляют творческой инициативы.

12 до 16 баллов – средний уровень, что говорит об имеющихся творческих способностях, но отсутствии достаточной мотивации и стремления их проявлять и использовать при выполнении какой-либо деятельности. Творческая инициатива проявляется только тогда, когда этого требует актуальная сложившаяся ситуация (например, заданное преподавателем домашнее задание, предполагает использование элементов творчества при его выполнении).

Высокий уровень, диапазон которого варьируется от 17 до 21, характеризуется наличием творческих способностей и стремлением их использовать. В данном случае можно говорить о том, учащиеся не только обладают творческими способностями, но и желанием проявлять собственную инициативу, предлагать идеи и самостоятельно вносить элементы творчества в выполнение какой-либо деятельности.

Таким образом, полученные результаты по данной методике свидетельствуют о том, что преобладающим уровнем склонности к творчеству среди студентов являются низкий и средний, что говорит о том, что учащиеся не стремятся проявлять творческую инициативу и использовать творческие способности при выполнении какого-либо рода деятельности. Среди большинства студентов предпочтение отдается в пользу выбора наиболее легких путей решения задач и достижения поставленных целей.

Актуальный уровень развития деятельностного компонента творческого развития студентов. Для диагностики данного компонента мы разработали опросник, в котором указаны сферы жизни (семья, работа, досуг, межличностные взаимоотношения, учебная деятельность, внеучебная деятельность) [7].

Студентам необходимо было оценить степень использования творчества предложенных в опроснике сферах жизни. Полученные результаты представлены в таблице 4.

Таблица 4

**Результаты диагностики деятельностного компонента творческого развития студентов
n – 57 человек, октябрь 2019 г.**

| Сфера жизни | Группа № 1 | Группа № 2 | Группа № 3 |
|-------------------------------|------------|------------|------------|
| | n=19 | n=17 | n=21 |
| Семья | 3 | 3 | 4 |
| Работа | 4 | 5 | 6 |
| Досуг | 5 | 6 | 5 |
| Межличностные взаимоотношения | 5 | 3 | 6 |
| Учебная деятельность | 0 | 0 | 0 |
| Внеучебная деятельность | 2 | 0 | 0 |

Степень проявления творчества в той или иной сфере жизни определялась с помощью следующих показателей [7]:

- «1» – не использую вообще;
- «2» – использую редко;
- «3» – использую иногда;
- «4» – использую периодически;
- «5» – использую часто.

Анализ полученных результатов позволяет нам говорить о том, что чаще всего студенты используют творчество в таких сферах жизни как: работа, досуг и межличностные взаимоотношения, что свидетельствует о том, что творчество используется при исполнении трудовых обязанностей, (если этого требует сфера трудовой деятельности учащегося).

Также творчество используется в досуговой сфере жизни, что означает занятия дополнительными видами творчества (вокалом, танцевальной деятельностью, ИЗО, игрой на музыкальном инструменте и т.п.), профессионально, либо в качестве хобби.

Еще одним преобладающим показателем выступает «межличностные взаимоотношения», для которого характерно использование творчества в отношениях со своими друзьями, коллегами, родственниками (тематические вечера, креативные традиции, совместное времяпрепровождение с использованием творческих элементов).

Менее приоритетными сферами жизни выступили, учебная и внеучебная. Говоря об учебной деятельности, можно сделать вывод о том, что студенты в большинстве случаев не принимают участия в различных семинарах, круглых столах, научно-практических конференциях. Отсутствие творчества во внеучебной деятельности, констатирует тот факт, что учащиеся не состоят в каких-либо молодежных движениях, общественных объединениях, не принимают участия в различных конкурсах, фестивалях и не оказывают содействие в их организации в рамках института или университета.

Обобщенный анализ полученных результатов по всем методикам, позволяет говорить о том, что большая часть опрошенных студентов не использует творчество при выполнении какого-либо вида деятельности. В учебной деятельности творчество используется только лишь, если этого требуют программные требования выполнения самостоятельной работы, а рамках изучаемой дисциплины. Преобладающими факторами склонности к творчеству являются любознательность и воображение, но стоит отметить, что при этом игнорируемые остаются такие факторы как, «склонность к риску» и «сложность», что означает отсутствие желания достигать сложных и замысловатых целей, прилагая к этому креативный и творческий подход [2, 9].

Выводы. Арт-педагогический подход в образовании является молодым, но достаточно эффективным и прогрессивно развивающимся в рамках педагогической науки. Требования, выдвигаемые современным рынком труда, стремятся формировать в выпускнике педагогического вуза, специалиста способного быть мастером учительского дела и мыслить креативно, чтобы суметь воспитать в ребенке творческую личность способную приспосабливаться к условиям постоянно меняющегося современного общества.

Арт-педагогика способна актуализировать и запустить механизм творческого развития будущего учителя, тем самым способствуя адаптации молодых педагогов в профессиональной педагогической среде.

Инструментом актуализации механизма творчества будущих педагогов, в нашем исследовании выступила арт-педагогическая технология. Интегрировав структуру творческой и педагогической деятельности, интрапсихических фаз протекания творческого процесса, изучение специфики и особенностей использования арт-педагогических средств и методов, а также анализ опыта апробирования образовательных технологий, мы разработали арт-педагогическую технологию.

Проведенное нами констатирующее исследование показало, что преобладающими показателями креативности выступают любознательность и воображение, тогда как сложность и склонность к риску игнорируются; сформированность личной склонности к творчеству находится на среднем и низком уровне, а наиболее приоритетными сферами жизни, в которых творчество используется наиболее часто, оказались межличностные взаимоотношения, затем досуговая деятельность и на последнем месте работа, абсолютно отвергаемыми выступили учебная и внеучебная деятельность. Таким образом полученные результаты констатирующего исследования обусловили необходимость апробирования арт-педагогической технологии.

Литература:

1. Князева, Е.И. Использование арт-педагогических приемов в образовательном процессе / Феномен творчества в образовательном процессе: материалы VIII науч.- метод. конф. – Минск, БГУ. – 2011. – С. 60-62.
2. Ильин, И.П. Психология творчества, креативности, одаренности / И.П. Ильин. – СПб: Питер, 2009. – 448 с.
3. Мухин М.И. Вектор развития образования в XXI столетии // Образовательное пространство в информационную эпоху: Сборник научных трудов международной научно-практической конференции. 2018. С. 32-43.
4. Мухин М.И., Мошнина Р.Ш., Фоменко И.А. Профильное обучение как стратегическое направление модернизации образования // Профильное обучение: вопросы теории и практики. Сборник статей. Москва, 2005. С. 5-21.
5. Мухин М.И., Олиференко Л.Я., Щуркова Н.Е. Ценностные ориентации школьников на этапе становления новой школы // Воспитание школьников. 2012. № 1. С. 3-11.
6. Сергеева, Н. Ю. Арт-педагогика: решение педагогических задач средствами искусства [Текст] / Педагогический потенциал искусства: материалы Международной научно-практической конференции. – Чебоксары: Чуваш. гос. пед. ун-т, – 2009. – С. 55-58.
7. Соколова Н.Л. К проблеме определения и классификации антонимов и их стилистического использования // Филологические науки. 1977. № 6. С. 60.
8. Соколова Н.Л. О компонентах значения единиц речевого этикета // Филологические науки. 2003. № 5. С. 95.
9. Соколова Н.Л., Цибизова Т.Ю. Построение профессиональной карьеры в условиях непрерывного образования // Научный диалог. 2018. № 1. С. 295-299.
10. Щуркова Н.Е., Арапова П.И., Баранова Е.Ф., Мухин М.И., Попова С.И. Речь педагога: учебное пособие. Москва, 2019. 114 с.
11. Щуркова Н.Е., Мухин М.И. Педагог нового воспитания: Монография. Москва, 2014. 264 с.

УДК 373.1

доктор педагогических наук, доцент, главный научный
сотрудник Сергеева Марина Георгиевна
Федеральное казенное учреждение
«Научно-исследовательский институт Федеральной службы
исполнения наказаний России» (г. Москва)

МЕТОДИКА РАЗВИТИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Существует два основных подхода к преподаванию - дисциплинарный и метапредметный. Дисциплинарный предусматривает последовательное освоение дисциплин с акцентом на подробную детализацию внутри каждой дисциплины. В рамках такого подхода целостная картина научной дисциплины, как правило, не формируется; полученные в рамках разных дисциплин знания раскладываются в головах студентов в виде отдельных фрагментов, никак или мало связанных друг с другом. Фундаментализация же рассматривается как увеличение количества курсов или их объемов за счет механического добавления нового содержания. При этом разные гуманитарные дисциплины, с одной стороны, и социальные и естественнонаучные, с другой, мыслятся как разделенные друг от друга естественными барьерами. Другими недостатками такого подхода являются: уверенность в автоматизме формирования гуманитарного мышления путем получения гуманитарного образования; отсутствие интереса к теории и методологии гуманитарного знания и некоторые др.

Ключевые слова: исследовательская компетентность, профессиональная подготовка, будущий специалист, методический подход.

Annotation. There are two main approaches to teaching - disciplinary and metapedetic. Disciplinary provides for the consistent development of disciplines with a focus on detailed detailing within each discipline. As part of this approach, a holistic picture of scientific discipline is usually not formed; the knowledge obtained in the framework of different disciplines is laid out in the heads of students in the form of separate fragments, in no way or not connected with each other. Fundamentalization is seen as an increase in the number of courses or their volumes through the mechanical addition of new content. At the same time, different humanitarian disciplines, on the one hand, and social and natural sciences, on the other, are thought of as separated from each other by natural barriers. Other disadvantages of this approach are confidence in the automatism of humanitarian thinking through humanitarian education; lack of interest in the theory and methodology of humanitarian knowledge, and some others.

Keywords: research competence, training, future specialist, methodological approach.

Введение. Метапредметный подход, ориентированный на построение содержательных, теоретико-методологических и междисциплинарных мостов, во многом преодолевает эти недостатки, делая упор на теоретико-методологические особенности развития гуманитарного знания в целом и отдельных дисциплин в частности; смену и сосуществование разных типов рациональности; специфику гуманитарной культуры и гуманитарного мышления и особенности присутствия их в культуре общества - другими словами, на все то, что имманентно существует и специфическим образом проявляется в каждой дисциплине [5, 8].

Тем самым, с одной стороны, формируется общая научная картина, и дисциплины начинают работать друг на друга, с другой - происходит значительная экономия учебного времени. Такую «сборку» представлений, в принципе, можно проводить в рамках любого курса, но особое место отводится либо курсам теоретико-методологической направленности, либо спецкурсам, которые часто читаются как элективные или факультативные.

Поскольку в настоящее время стремительно нарастают процессы конвергенции наук и технологий, особенно в прорывных областях трансдисциплинарного научного знания, в том числе конвергенции гуманитарного и негуманитарного знания, это следует учитывать при внесении изменений в профессиональные образовательные программы, в том числе в учебный план и содержание рабочих программ. Необходимо обратить внимание на [6]:

- а) междисциплинарную и трансдисциплинарную основу подготовки исследователя-гуманитария,
- б) «математизацию» гуманитарных дисциплин, в том числе это касается изучения гуманитариями математических методов исследования в рамках математической статистики, математического моделирования и принятия решений,
- в) знакомство студентов-гуманитариев с научно-исследовательскими коллективами, в которых работают представители разных научных дисциплин и областей знания; по возможности на базе таких коллективов целесообразно организовывать исследовательские практики и/или проводить научно-исследовательские семинары, а также планировать и реализовывать совместные межвузовские научно-исследовательские проекты.

Большая роль в такой подготовке исследователей отводится разнообразным педагогическим технологиям, которые следует понимать широко - в единстве их концептуального, содержательного и технологического компонентов [3]. Особое место среди них принадлежит так называемым технологиям активного обучения, предполагающим постоянную включенность и активность студента. Например, помимо традиционных видов лекций эксперты предлагают обратить внимание на большой потенциал так называемой бинарной лекции, или лекции вдвоем - предъявляемой студентам профессиональной дискуссии двух преподавателей или преподавателя и подготовленного студента по одной или нескольким актуальным проблемам современной науки [10].

Изложение основного материала статьи. Весьма эффективной формой учебных занятий сегодня эксперты считают эссе, которые, по их мнению, позволяют не только проводить исследование, но и рефлексировать над процессом его создания, а также предлагать собственное видение прочитанного.

Практически все эксперты отмечают значение междисциплинарного научного семинара при формировании исследовательских компетенций, который на младших курсах может идти по направлению подготовки, а на третьем и четвертом курсе - по профилю подготовки [1, 4, 11]. Основная задача такого семинара - развить самостоятельность и научить правилам научного мышления.

Другим вариантом исследовательского семинара для магистрантов и аспирантов являются занятия, в ходе которых магистранты и аспиранты учатся работать с понятийным аппаратом исследования, частями будущей квалификационной работы, а также писать тезисы, аннотации, ключевые слова и т.д.

В университетах Британии существуют две формы подготовки студентов к научно-исследовательской деятельности: лекции по теории научно-исследовательской деятельности и семинары. Продолжительность такого курса - 1 год, и ведут его разные преподаватели, а не один. В США практикуется и так называемый «Исследовательский курс», в рамках которого магистранты и аспиранты учатся писать научные работы и по результатам которого они представляют некий итоговый вариант [9].

Философы и историки указывают на большую продуктивность такой традиционной формы привлечения студентов к научно-исследовательской деятельности, как научный исследовательский кружок, в рамках которого происходит привлечение студентов к разработке конкретной темы, решению конкретных исследовательских задач (правда, отмечают, что эта форма работы сегодня практикуется в незначительном числе вузов). В результате студент погружается в атмосферу исследования, видит, как делают это другие, понимает, как осуществляется научно-исследовательская деятельность, а в конечном итоге получает тему, которая разрабатывается им на протяжении многих лет [2]. В некоторых вузах кружки могут даже косвенно повлиять на реализацию образовательной программы, потому что позволяют вырабатывать какие-то предложения по новым специальным курсам, которые могли бы быть внедрены той или иной кафедрой, и выносить их на рассмотрение руководства факультета. Не менее интересные формы и технологии обучения были выделены экспертами на уровнях магистратуры и аспирантуры. По сути, все они так или иначе представляют собой виды научных семинаров, обучающих студентов разным аспектам исследовательской деятельности. Одна из них - работа в малых группах.

Еще одной инновационной формой (и одновременно технологией) развития научно-исследовательской компетенции у обучающихся является методология экспертного анализа текста [7]. Ее использование в образовательном процессе не зависит от предметной области изучения и направлено на анализ текста как такового. У этой методологии есть несколько довольно значимых отличительных черт, благодаря которым она заметно выделяется на фоне других широко известных методик развития интеллектуальных ресурсов, что способствует развитию коммуникативных навыков, риторических умений.

Второе отличие состоит в развиваемых приемах мышления. Вначале вводятся этические правила, затем организационные. Само обсуждение носит игровой характер, то есть базируется на различии «действующих лиц» и «исполнителей», которые могут в любой момент времени поменяться ролями. Рефлексивность предполагает готовность пересмотреть собственные суждения и умозаключения, отнестись к ним с должным уровнем научного скептицизма, выявить их основания и спрогнозировать возможные следствия.

Третьей отличительной чертой этой методологии является ее прочная связь с логикой и эпистемологией. Непременным условием исследования любого текста (философского, исторического, филологического) является определение понятийно-категориального аппарата. Наконец, предлагаемый метод отличается ориентацией на практику. Это достигается за счет следующих особенностей:

1) весь запас фундаментальных знаний, который актуализируется в ходе работы над текстом, переводится в формат проектной работы, у студентов формируются навыки понимания сути и целей проектного мышления;

2) наряду с аналитическими студенты приобретают также управленческие знания, умения и навыки, что для нынешнего времени также представляется весьма актуальным;

3) полученные навыки позволяют студентам выходить за рамки изученных в вузе дисциплин и применять методы экспертного анализа текстов всюду, где это требуется [2].

Показательно, что российские эксперты, рассуждая о разных формах образовательной деятельности, подчеркнули роль таких форм обучения, которые предполагают контактную работу с преподавателем, и выступили против засилья дистанционных форм. Они акцентировали внимание на том, что в процессе обучения передаются не только знания, но и опыт, и даже «душа», а «душу по Интернету передать нельзя, можно слова передать, можно взгляд передать, но душу передать нельзя».

Признавая важность коллективных форм работы, эксперты, тем не менее, оказались единодушны в оценке роли индивидуальной работы особенно с магистрантами и аспирантами. Коллективные и индивидуальные формы работы, по мнению экспертов, направлены на решение разных задач. Коллективные особенно важны для формирования личностных и коммуникативных умений, в то время как индивидуальная работа позволяет прежде всего развивать исследовательские умения, передавать ремесло, что называется, из рук в руки.

Приходится с сожалением констатировать, что введение для обучающихся режима исследовательской деятельности, реализация принципа индивидуализации и использование проблемно-ориентированных форм и методик наталкиваются сегодня на ряд преград. Среди них:

а) чрезмерная нагрузка преподавателей, не позволяющая им полноценно заниматься исследовательской работой и экспериментировать с педагогическими технологиями,

б) устаревшие нормативы и стандарты оценки учебно-методической работы,

в) сокращение норм времени на руководство курсовыми работами, практиками, научно-исследовательской, самостоятельной работой,

г) отсутствие возможности повышения квалификации за пределами собственного вуза и т.д. Это вопросы, которые требуют серьезного обсуждения и принятия адекватных решений на уровне Министерства образования и науки РФ [6].

Отдельно следует остановиться на такой важной задаче подготовки современного исследователя, как развитие его би(поли)лингвальной культуры. Это позволяет исследователю ориентироваться в иноязычных информационных потоках Сети, осуществлять их анализ и выступать с результатами этого анализа как на родном, так и иностранном языках, общаться устно и письменно с представителями других культурно-языковых сообществ в сферах научного и научно-делового общения на обоих языках, представлять результаты индивидуальной или коллективной научно-исследовательской и/или экспертной деятельности на русском, английском и других иностранных языках. Однако это требует существенной перестройки вузовского языкового образования в целом и обучения иностранным языкам в частности.

В связи с этим желательно, *во-первых*, в рамках проведения практических курсов по иностранному языку (ИЯ) осуществлять обучение нормам международного общения в академической, научно-исследовательской,

профессионально-производственной и инновационных сферах межкультурной коммуникации, обеспечивая уровень владения первым иностранным языком по общеевропейской шкале не ниже B2 в бакалавриате, C1 в магистратуре и аспирантуре (если иностранный язык изучается в специальных целях) и C2 (если язык изучается как специальность, например, при подготовке лингвистов и филологов).

Одновременно необходимо готовить выпускников к выполнению социальной роли медиатора, способного устранять барьеры, которые препятствуют эффективному взаимодействию и сотрудничеству участников профессиональной межкультурной коммуникации в академической сфере. Это предполагает создание учебной литературы для курсов по иностранным языкам, ориентированным на профессиональное общение, методическое обеспечение не только языкового образования, но и самообразования, построение системы оценивания уровня коммуникативной компетенции в соответствии с общеевропейской шкалой владения языком и ее профилизации в соответствии с направлением и направленностью подготовки вузовских обучающихся.

Во-вторых, билингвальная модель исследовательской подготовки студентов в вузе предполагает расширение вузовского иноязычного пространства за счет:

- чтения лекций не только на родном, но и иностранных языках по новым направлениям развития гуманитарной науки;

- дистанционного посещения студентами лекций и вебинаров ведущих зарубежных ученых, а также выступлений ведущих отечественных ученых на иностранном языке за рубежом посредством использования современных ИКТ-возможностей;

- использования тандем-метода при чтении лекций на русском и иностранном языках по соотносимой / сходной тематике или проблематике, но отличающихся по обсуждаемой научной информации (бакалавриат), или по концептуальным доминантам (магистратура и аспирантура) с последующим их обсуждением на русском языке и обобщением на английском языке;

- включения англоязычных исследовательских материалов (а также результатов исследований, изложенных на других языках) для обсуждения актуальных проблем развития гуманитарной науки;

- стимулирования участия студентов в научных мероприятиях (конференциях, форумах, молодежных исследовательских платформах, профессиональных и исследовательских конкурсах) на иностранном языке в России и за рубежом;

- активного использования в вузе зарубежных публикаций ведущих представителей научных школ, в частности, на английском языке, критического осмысления студентами переводов фундаментальных российских трудов на английский язык;

- технологического и технического обеспечения подключения образовательной и самообразовательной деятельности студентов к иноязычным ресурсам «Открытой науки»;

- дистанционного ознакомления с зарубежными магистерскими и докторскими диссертациями, процедурами их подготовки и защиты;

- создания профильно-ориентированного языкового портфолио (включающего согласно общеевропейским требованиям языковую биографию, систематизирующую опыт использования разных языков в профессиональных целях; шкалы для самооценки уровня владения билингвальной коммуникативной компетенцией в профессиональных целях; досье, детализирующее опыт использования иностранного языка как инструмента профессиональной межкультурной коммуникации) для каждого из уровней высшего образования [10].

Приходится, однако, признать, что и качественная языковая подготовка будущих исследователей, и расширение вузовского иноязычного пространства опять упираются в ту же проблему недостаточного финансирования российских университетов, особенно тех из них, которые не имеют статус федерального или национально-исследовательского вуза.

Наконец, уровень исследовательской подготовки студентов в значительной мере зависит от качества проведения практик. На колоссальный потенциал учебных и производственных практик при подготовке исследователей указали все проинтервьюированные эксперты.

Выводы. В число задач научно-исследовательской практики в гуманитарных областях научного знания входят:

- расширение представлений обучающихся об общем и специфическом в деятельности исследователя при выполнении теоретических и прикладных гуманитарных исследований;

- углубление представлений практикантов о современных задачах и содержании индивидуальной и коллективной научной работы и ознакомление с порядком и содержанием аттестации научных работников в НИИ РАН и РАО;

- ознакомление с ведущими научно-исследовательскими центрами в России и за рубежом, задействованными в выполнении международных, национальных и региональных научных и научно-методических проектов;

- приобретение опыта в осуществлении научно-исследовательской, научно-просветительской, научно-экспертной деятельности, а также по возможности подключение к инновационной деятельности научного учреждения;

- совершенствование умений проектировать, организовывать, реализовывать и оценивать результаты научного исследования с использованием современных методов науки, а также информационных и инновационных технологий (включая умения эффективно использовать интернет-ресурсы и ИКТ для решения научных задач и при выполнении конкретной научной работы);

- формирование ценностных и мотивационных ориентаций успешной профессиональной деятельности исследователя в гуманитарной сфере;

- ознакомление с методами оценки научных достижений и ранжирования научного труда в гуманитарной области знания, в том числе в контексте глобального общеевропейского направления «Открытое образование. Открытая наука. Открытые инновации. Открытость миру»;

- совершенствование умений взаимодействовать с сотрудниками в научно-исследовательском коллективе, планировать и осуществлять индивидуальную исследовательскую деятельность в рамках единой научной проблематики;

- ознакомление со стратегией и формами научного и научно-делового сотрудничества с различными социальными партнерами (в том числе с зарубежными), а также способами поиска новых социальных

партнеров при решении актуальных исследовательских задач. Важным моментом при организации научно-исследовательской практики является место ее проведения. Она может осуществляться на кафедрах и в лабораториях вуза или в сторонних организациях, обладающих необходимым кадровым и научным потенциалом.

Литература:

1. Захарова А.В., Суворова Ю.А. Моделирование процесса формирования исследовательских компетенций: содержание, этапы, условия // *Alma mater (Вестник высшей школы)*. 2015. № 10. С. 71-80.
2. Идиятов И.Э. Формирование исследовательской компетенции студентов в процессе проблемного обучения: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Идиятов Ильяс Эльбрусевич; [Место защиты: «Казанский (Приволжский) федеральный университет»]. Казань, 2016. 191 с.
3. Макаров А.В. Моделирование системы формирования исследовательских умений у студентов как условие повышения эффективности образовательного процесса в вузе: дис. канд. пед. наук по специальности 13.00.01. Общая педагогика, история педагогики и образования. 2007. 186 с.
4. Мухин М.И. Вектор развития образования в XXI столетии // *Образовательное пространство в информационную эпоху: Сборник научных трудов международной научно-практической конференции*. 2018. С. 32-43.
5. Мухин М.И., Мошнина Р.Ш., Фоменко И.А. Профильное обучение как стратегическое направление модернизации образования // *Профильное обучение: вопросы теории и практики*. Сборник статей. Москва, 2005. С. 5-21.
6. Мухин М.И., Олиференко Л.Я., Щуркова Н.Е. Ценностные ориентации школьников на этапе становления новой школы // *Воспитание школьников*. 2012. № 1. С. 3-11.
7. Соколова Н.Л. К проблеме определения и классификации антонимов и их стилистического использования // *Филологические науки*. 1977. № 6. С. 60.
8. Соколова Н.Л. О компонентах значения единиц речевого этикета // *Филологические науки*. 2003. № 5. С. 95.
9. Соколова Н.Л., Цибилова Т.Ю. Построение профессиональной карьеры в условиях непрерывного образования // *Научный диалог*. 2018. № 1. С. 295-299.
10. Щуркова Н.Е., Арапова П.И., Баранова Е.Ф., Мухин М.И., Попова С.И. *Речь педагога: учебное пособие*. Москва, 2019. 114 с.
11. Щуркова Н.Е., Мухин М.И. *Педагог нового воспитания: Монография*. Москва, 2014. 264 с.

Педагогика

УДК 373.1

доктор педагогических наук, доцент, главный научный сотрудник Сергеева Марина Георгиевна

Федеральное казенное учреждение

«Научно-исследовательский институт Федеральной службы исполнения наказаний России» (г. Москва);

кандидат технических наук, доцент кафедры «Педагогика, психология, право, история и философия» Салун Сергей Николаевич

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Московский государственный технический университет имени Н.Э. Баумана (национальный исследовательский университет)» (г. Москва);

преподаватель кафедры «Физическая культура и спорт» Савенкова Галина Ивановна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Московский государственный технический университет имени Н.Э. Баумана (национальный исследовательский университет)» (г. Москва)

МЕТОДИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ РАЗРАБОТКИ МНОГОКОМПОНЕНТНОЙ ОРГАНИЗАЦИОННОЙ СТРУКТУРЫ СИСТЕМЫ НЕПРЕРЫВНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Возникающие в современном обществе социальные потребности в переосмыслении квалификации работников определяют необходимость пересмотра роли и места профессионального развития в педагогической практике. Процесс профессионального саморазвития отличается цельностью и преемственностью. Это выражается, с одной стороны, в устойчивой и скоординированной связи и в непрерывности функций различных форм повышения квалификации, с другой - в сочетании эмпирической деятельности с коллективной методической работой и самообразованием. Это диктует необходимость переноса основного акцента в работе педагога с позиции функционального исполнителя на развитие творческих сторон педагогической работы и совершенствование самых различных аспектов его деятельности, в особенности в контексте внедрения инноваций в учебный процесс, что невозможно без профессионального саморазвития педагога и без вовлеченности в научно-исследовательскую деятельность, способствующую совершенствованию профессиональных навыков и умений и создающую условия для саморазвития и самообразования.

Ключевые слова: непрерывное образование, педагогическая подготовка, современные технологии профессионального обучения.

Annotation. The social needs arising in modern society in rethinking the qualifications of workers determine the need to review the role and place of professional development in pedagogical practice. The process of professional self-development is characterized by integrity and continuity. This is expressed, on the one hand, in a stable and coordinated connection and in the continuity of functions of various forms of advanced training, on the other hand, in a combination of empirical activity with collective methodological work and self-training. This dictates the need to shift the main emphasis in the work of the teacher from the position of a functional performer to the development of the creative aspects of pedagogical work and the improvement of various aspects of his activities, especially in the

context of introducing innovations into the educational process, which is impossible without the professional self-development of the teacher and without involvement in scientific and research activities, promoting improvement of professional skills and abilities and creating conditions for self-development and self-education.

Keywords: continuing education, teacher training, modern vocational training technologies.

Введение. Актуальность исследования обусловлена недостаточной разработанностью отдельных прикладных и теоретических аспектов построения эффективной системы дополнительного профессионального образования в современных условиях, в особенности это касается дополнительного педагогического образования (далее ДП(п)О), в силу того, что данное направление развивается наиболее динамично (в силу своей востребованности) и требует для достижения эффективности взаимодействия самых разных факторов, влияющих на профессиональный рост педагога. В частности, одной из самых важных задач является обеспечение непрерывного развития педагога, чему должно способствовать и современное ДП(п)О, как элемент системы непрерывного педагогического образования [3].

Основными детерминантами, обуславливающими необходимость перехода к непрерывному образованию в первую очередь стало следующее [10]: быстрое устаревание знаний, навыков и умений, которым через каждые несколько лет необходимо обновление; изменение в сфере труда и занятости, требующие от работников периодической смены профессии и соответствующего переобучения.

Исходя из актуальных на данный момент оценок бурный рост информационной среды приводит к тому, что раз в 5-7 лет почти полностью обновляется от 5% до 25% теоретических и практических профессиональных знаний, в особенности в областях деятельности человек-человек [9]. Это с одной стороны диктует необходимость непрерывности образования, что становится базовым компонентом конкурентоспособности в современных условиях, с другой же стороны это требует модульности образования, т.е. гибкости различных элементов системы образования и их способности адаптироваться к насущным потребностям к профессии. Именно вышеописанные тренды, т.е. модульность и непрерывность являются ключевыми для ДП(п)О.

Изложение основного материала статьи. Для того, чтобы в полной мере описать ключевые направления развития ДП(п)О необходимо обратить внимание на условия развития данного феномена. Так с переходом к рыночным отношениям значительно изменились условия деятельности системы дополнительного профессионального образования, в особенности это касается сферы педагогического образования.

Прежде всего, сформировался рынок услуг в сфере дополнительного профессионального образования, где действует большое число организаций различных форм собственности, на основании чего создается сильная конкуренция [2]. В данных условиях максимальный учет влияния факторов внешней среды на деятельность центров дополнительного профессионального образования, а также выбор стратегии управления, представляет важность для обеспечения их успешного развития и выживания, фактически эффективность таких центров на рынке образовательных услуг обеспечивается в большей степени не качеством предоставляемых услуг, а эффективностью управления и маркетинга. Таким образом, дополнительное профессиональное образование выступает в качестве одного из эффективных способов осуществления принципа непрерывности, за счет своей гибкости, возможности быстро предоставить необходимые образовательные услуги для заинтересованных лиц. Потребителем образовательных услуг дополнительного профессионального образования является, как каждый отдельно взятый специалист, так и организация в лице работодателя, который заинтересован в обучении своего персонала. Исходя из оценки потребности населения, можно сделать вывод о том, что спрос на обучение по программам дополнительного образования увеличивается. Чтобы тенденция сохранялась, российские компании стремятся ориентироваться на зарубежный опыт управления системой ДП(П)О, где акцент сделан прежде всего на развитии высокой степени конкуренции и обратной связи между поставщиками и потребителями образовательных услуг [11].

Вышесказанное подтверждается исследованием, проведенным в ВШЭ, по изучению проблемы репрезентации взрослых в системе непрерывного образования (рис. 1). Россия в этом вопросе далека от лидерских позиций. Показатель участия населения составил 25%. В Австрии 89%, Швейцарии 68%, Франции 51%, Германии 42%, Великобритании 38%, Испании 25% [5].

Исходя из данной оценки, целесообразно рассмотрение опыта реализации систем и форм организации ДП(П)О, успешно функционирующих за рубежом.

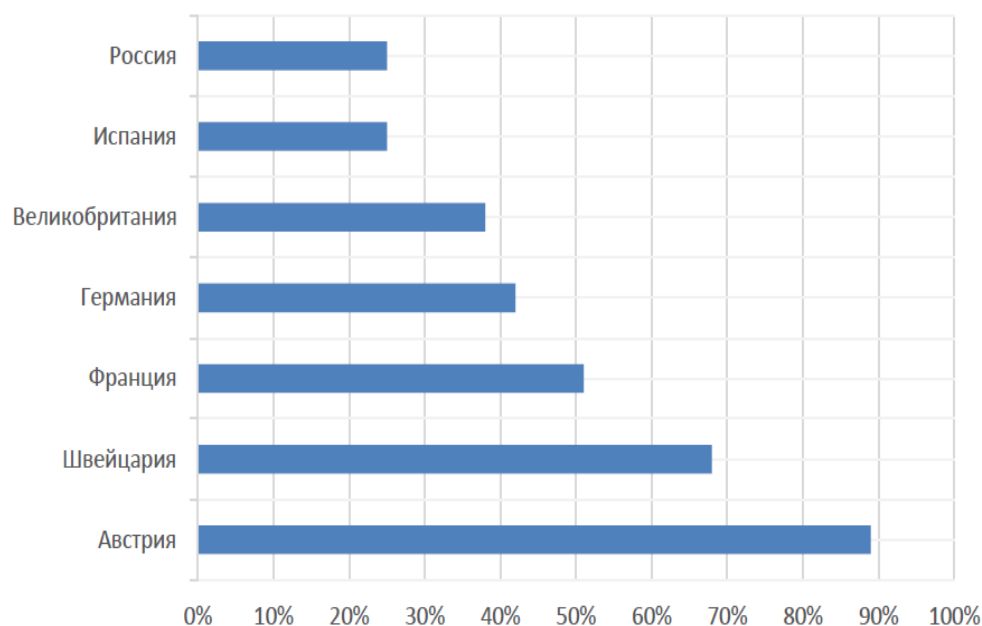


Рисунок 1. Участие населения в непрерывном образовании по странам, %

Так, например, образовательная система Австрии, как и в России, подчиняется не только общеевропейским законам, но и традиционно австрийским, которые эффективно функционируют уже больше полувека и представлены тремя ступенями образования. Эффективность проявляется самым низким уровнем безработицы среди молодежи, самым низким процентом бросивших учебу в высших учебных заведениях и одним из самых высоких показателей эффективности поствузовского образования в ЕС [9].

В качестве основных особенностей системы образования в Швейцарии выступают: разнообразие, широкая свобода выбора и гибкость. Существуют различные возможности получения образования или профессиональной подготовки, а также доступа к различным типам учебных программ и школ в Швейцарии. Правительство Швейцарии несет ответственность за образование на кантональном и на федеральном уровне. Обязательное образование финансируется и управляется местными муниципалитетами и кантонами. В обязательном образовании федеральные власти и кантоны делают свои обязанности. Ученик в возрасте 15-16 лет по окончании обязательного образования может подать заявку на ученичество. Две трети молодых людей в Швейцарии используют эту форму обучения. Она сочетает неполный учебный день в классе профессиональной школы со стажировкой в тренинговой компании [4]. Такая форма полного среднего образования называется системой двухканального обучения. Ее длительность составляет около 3-4 лет и предоставляет студентам возможность получить теоретические знания и в то же время практиковаться. Многие специальности в Швейцарии можно получить на этапе полного среднего образования, в то время как в других странах таким профессиям обучают на высшем уровне образования.

Ученичество представляет собой важную особенность и преимущество швейцарской системы образования. Школы профессионального образования и обучения (ПОО) занимаются подготовкой молодых специалистов, получающих определенные знания в конкретной области. Система двухканального образования способствует появлению молодых работников с определенными навыками, которые способны выполнять задачи, решая различные потребности отраслей экономики [6]. Также данная система помогает сократить безработицу среди молодежи Швейцарии. Непрерывное обучение является неотъемлемой частью развития личности и многих профессиональных областей. Это служит причиной тому, что большинство людей в Швейцарии посещают курсы непрерывного образования и обучения (НОО).

Однако одним из наиболее успешных явлений в сфере дополнительного образования на текущий момент является распространение массовых открытых онлайн-курсов (МООК). МООК - это интернет-курс с интерактивным участием и открытым доступом, одна из наиболее эффективных форм реализации дистанционных образовательных технологий [8].

МООК представлены в форме электронных онлайн-курсов, учебно- методических комплексов, которые включают текстовые конспекты лекций, видео-лекции, домашние задания, промежуточные тесты и итоговые экзамены. Авторами курсов выступают преподаватели образовательных организаций. За рубежом массовые онлайн-курсы давно стали трендом. МООК постепенно заменяют очное образование. Ведущие университеты США и Европы включают в образовательные программы открытые онлайн-курсы [7].

МООК в настоящее время активно используются в образовательном процессе с различными целями: как новая форма дистанционного обучения; для интеграции в очные программы обучения по различным предметным областям; для интеграции с программами дополнительного профессионального образования, в том числе для повышения квалификации научно-педагогических работников [1]. Эксперты включили массовые открытые онлайн-курсы в число наиболее перспективных тенденций в развитии образовательной сферы до 2028 года, которые раскрывают новые возможности в области дистанционного образования. МООК обладают глобальным характером, поскольку устраняют временные и территориальные барьеры, увеличивают уровень самостоятельности и мотивации обучающихся в получении навыков профессиональной деятельности в глобальном цифровом мире. МООК ориентированы на активное участие и взаимодействие обучающихся между собой и с преподавателями. Еще одной важной характеристикой является наличие у каждого слушателя персональной учебной среды. Число зарегистрированных на различные МООК студентов варьируется от нескольких сотен до десятков и сотен тысяч. По окончании онлайн-курса возможно

получение официального сертификата. По мнению разработчиков платформ, с момента своего появления MOOK собрали большое число положительных отзывов и охватили многомиллионную аудиторию со всего мира. На 2017 год количество пользователей составляет около 11 млн. человек, средний возраст которых 35 лет [1].

Среди MOOK-платформ, наиболее востребованной на сегодняшний день является Coursera. По данным платформы, Россия входит в топ 10 стран, в которых наивысший интерес жителей к онлайн обучению. Через данную платформу за последние 5 лет по всему миру записались на обучение более 23 млн. человек. Платформа Coursera представляет собой портал для формирования образовательных сетей и обучения. На данный момент на сайте Coursera представлено свыше 1500 курсов, 860 из которых являются бесплатными. С ресурсом работает 161 партнёр, из них 149 представлены учебными организациями из 29 стран мира, и Россия входит в их число. Один из минусов работы с данной платформой - это отсутствие на сайте русскоязычной версии, поэтому для пользователей, не владеющих языком, возникает трудность в понимании представленной информации организационного характера (запись на курс, стоимость обучения, получение сертификата и иная информация).

На втором месте среди платформ бесплатного онлайн-образования находится EDx, число зарегистрированных пользователей которой составляет около 10 млн. Также в число ведущих платформ входят FutureLearn, XuetangX и Udacity [5]. Из пяти крупнейших провайдеров единственная платформа не англоязычная - XuetangX, Китай (рисунок 2).

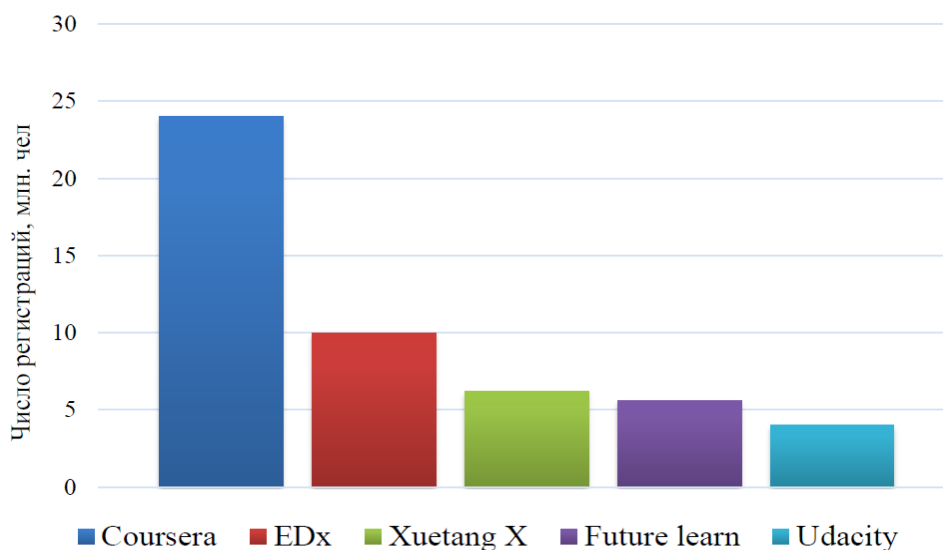


Рисунок 2. Топ провайдеров MOOK по числу регистраций, млн. чел.

В 2016 году было разработано более 2 600 новых курсов, в 2015 году - число курсов составляло - 1 800. К 2017 году общее количество курсов по системе MOOK достигло 6 850 (рисунок 3). Их представляют более 700 университетов [1]. В это число входит Оксфордский университет.

Важной особенностью MOOK является открытость и высокая актуальность получаемой информации, нацеленность на получение конкретных компетенций, высокий уровень обратной связи, широчайший диапазон курсов, в особенности это касается курсов для педагогов, самого разного содержания, что позволяет повысить эффективность системы непрерывного педагогического образования, за счет того, что педагог может выстроить свою индивидуальную образовательную траекторию исходя из текущих образовательных потребностей.

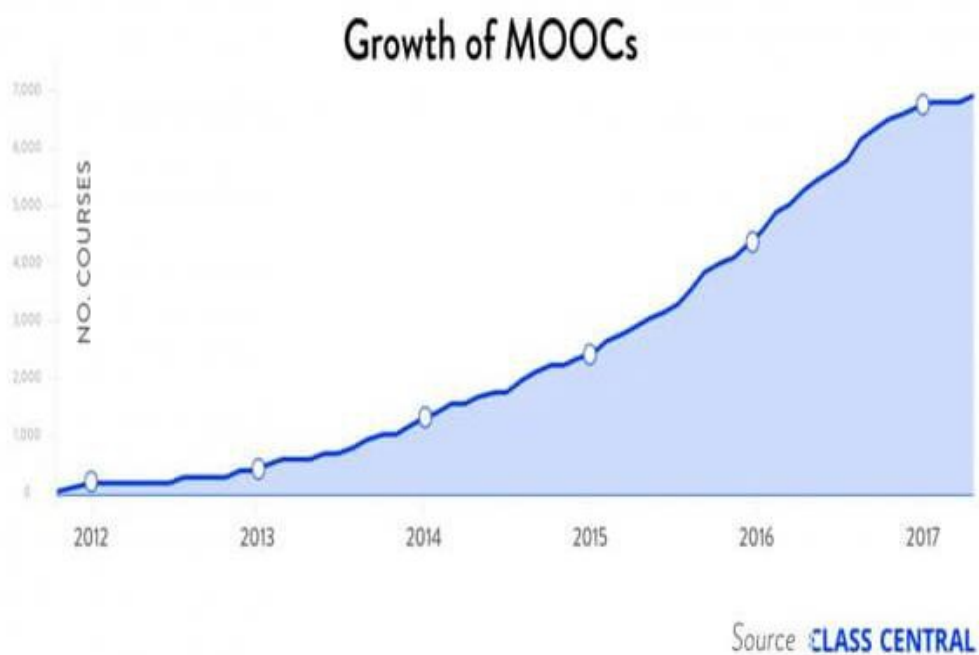


Рисунок 3. Рост курсов по системе MOOC, ед.

Структура направлений обучения представлена на рисунке 4. В 2018 году предлагается больше обучающих программ связанных с развитием самых востребованных навыков в бизнесе и технологиях [1].

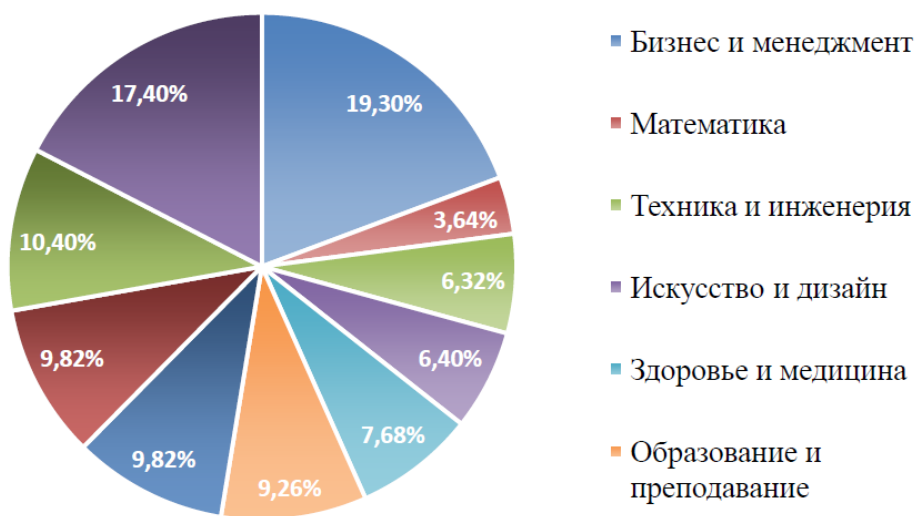


Рисунок 4. Распределение курсов по направлениям обучения, %

В России широкое использование MOOC началось в конце 2013 года, наибольшая активность наблюдалась в 2014-2015 годах. В настоящее время в Российские MOOC-платформы существуют следующие: Открытое образование, OpenProfession, Образование на русском; Stepic, Универсарium, Лекториум, GeekBrains, Университет без границ, Открытый Политех, Нетология, СДО LAN, НЦЭО. По данным аналитиков, количество российских онлайн-курсов стремительно увеличивается [1]. Чтобы слушатели имели возможность пользоваться многообразием курсов, сравнивать и выбирать наиболее подходящие и интересные для себя образовательные программы, был создан проект «Современная цифровая образовательная среда Российской Федерации». Он объединяет в одном месте множество образовательных платформ и онлайн- курсов, а также предоставляет к ним доступ по принципу «одного окна». В каталоге собрана достаточно полная и актуальная информация обо всех онлайн- курсах. Автоматизированный обмен информацией с образовательными платформами и информационными системами образовательных учреждений способствует своевременно узнавать о доступности онлайн-курсов для обучения или о каких-либо изменениях.

Выводы. Таким образом, как за рубежом, так и в Российской практике наблюдается увеличение числа участников открытых онлайн-курсов и, как следствие, повышение интереса к данному виду обучения. Это обусловлено тем, что массовые открытые онлайн-курсы предлагают широкие возможности для обучения людей разных возрастов, территориальное расположение которых также различно. Интерес к MOOC также

проявляют образовательные организации, которые стремятся к постоянному развитию существующего потенциала и использованию современных способов обучения, которые влияют в последствии на эффективность деятельности.

Литература:

1. Институт развития дополнительного профессионального образования [Электронный ресурс] // Министерство науки и образования РФ – Режим доступа : <http://www.irfpo.ru/>.
2. Мухин М.И. Вектор развития образования в ххi столетии //Образовательное пространство в информационную эпоху: Сборник научных трудов международной научно-практической конференции. 2018. С. 32-43.
3. Мухин М.И., Мошнина Р.Ш., Фоменко И.А. Профильное обучение как стратегическое направление модернизации образования // Профильное обучение: вопросы теории и практики. Сборник статей. Москва, 2005. С. 5-21.
4. Мухин М.И., Олиференко Л.Я., Щуркова Н.Е. Ценностные ориентации школьников на этапе становления новой школы // Воспитание школьников. 2012. № 1. С. 3-11.
5. Серякова, С.Б. Дополнительное профессиональное образование в России и странах Западной Европы: сопоставительный анализ: Монография [Электронный ресурс]: монография / С.Б. Серякова, В.В. Кравченко. – Москва: МПГУ, 2014. – 180 с. – Режим доступа: <https://e.lanbook.com/book/70066>.
6. Соколова Н.Л. К проблеме определения и классификации антонимов и их стилистического использования // Филологические науки. 1977. № 6. С. 60.
7. Соколова Н.Л. О компонентах значения единиц речевого этикета // Филологические науки. 2003. № 5. С. 95.
8. Соколова Н.Л., Цибизова Т.Ю. Построение профессиональной карьеры в условиях непрерывного образования // Научный диалог. 2018. № 1. С. 295-299.
9. Тарханова, И.Ю. К вопросу о социализации взрослых средствами дополнительного профессионального образования // Карьерный успех: формирование кадрового потенциала: Материалы конференции. / Ответственный редактор Е.А. Ободкова. – Ярославль: Академия Пастухова, 2014. – С. 86-96.
10. Щуркова Н.Е., Арапова П.И., Баранова Е.Ф., Мухин М.И., Попова С.И. Речь педагога: учебное пособие. Москва, 2019. 114 с.
11. Щуркова Н.Е., Мухин М.И. Педагог нового воспитания: Монография. Москва, 2014. 264 с.

Педагогика

УДК 373.1

доктор педагогических наук, доцент, главный научный сотрудник Сергеева Марина Георгиевна

Федеральное казенное учреждение

«Научно-исследовательский институт Федеральной службы исполнения наказаний России» (г. Москва);

кандидат технических наук, доцент кафедры «Педагогика, психология, право, история и философия» Салун Сергей Николаевич

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Московский государственный технический

университет имени Н.Э. Баумана (национальный исследовательский университет)» (г. Москва);

преподаватель кафедры «Физическая культура и спорт» Гришина Наталья Валерьевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Московский государственный технический

университет имени Н.Э. Баумана (национальный исследовательский университет)» (г. Москва)

МЕТОДИКА ПРОВЕДЕНИЯ ДИАГНОСТИКИ ОПРЕДЕЛЕНИЯ ИСХОДНОГО УРОВНЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА

Аннотация. В современных условиях развития отечественного образования чрезвычайно важно понять, как именно должна измениться профессионально-педагогическая деятельность, поскольку именно педагог является основным субъектом изменений в образовании и без его активного участия прогрессивные изменения невозможны. Чрезвычайно важным становится вопрос, как именно должна измениться профессионально-педагогическая деятельность, чтобы обеспечить новое качество образования, отвечающее вызовам времени.

Ключевые слова: структурные изменения, педагогическая деятельность, профессиональная подготовка, модернизация образования.

Annotation. In the modern conditions of the development of domestic education, it is extremely important to understand exactly how vocational and pedagogical activities should change, since it is the teacher who is the main subject of changes in education and without his active participation progressive changes are impossible. The question of how professional and pedagogical activities should change in order to ensure a new quality of education that meets the challenges of time becomes extremely important.

Keywords: structural change, teaching, training, modernization of education.

Введение. Актуальность проблемы указывает на необходимость проведения диагностики с целью выявления исходного уровня профессиональной подготовки педагога-психолога как специалиста помогающих профессий, которые определяются в соответствии с разработанными критериями, показателями, уровнями [3, 6, 7].

В своей профессиональной деятельности педагог- психолог выполняет следующие основные виды работ: психологическое просвещение, психологическую профилактику, психологическую диагностику, психологическую коррекцию, психологическое консультирование. Каждый из этих видов работы может быть основным в зависимости от той проблемы, которую решает педагог-психолог, от специфики того учреждения, где он работает. Профессиональное призвание – это сложное явление, которое характеризуется

комплексом личностных качеств специалиста, его социально- психологической готовностью к реализации функций педагога-психолога как специалиста помогающих профессий [8]. Если рассмотреть профессиональную деятельность педагог-психолог как специалист помогающих профессий то по нашему мнению она представляет собой один из самых многоплановых и трудоемких видов профессиональной деятельности, отличается разнообразием решаемых проблем и задач.

Изложение основного материала статьи. Экспериментальное исследование проводилось на базе кафедры «Педагогика, психология, право, история и философия» Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Московский государственный технический университет имени Н.Э. Баумана (национальный исследовательский университет)».

Анализ таблицы 1 дает возможность говорить о преобладании низких уровней профессиональной подготовки (примерно три четверти студентов 2-3 курса). Однако результаты данной таблицы показывают, что у студентов 2-3 курса по сравнению со студентами 1-2 курса идет постепенное повышение средних уровней профессиональной подготовки и постепенное снижение низких уровней по всем компонентам. Это говорит о том, что процесс профессиональной подготовки происходит, но этот процесс идет очень медленными темпами. Следует также отметить, что у студентов 2 курса по мотивационному компоненту наблюдается повышение достаточного уровня и понижение низкого уровня. У студентов растет интерес к профессии педагога- психолога как специалиста помогающих профессий [1], и это очень хорошо, поскольку позволяет использовать эти ресурсы в свою пользу – усилить мотивацию студентов и направить ее на профессиональную подготовку.

Таблица 1

Результаты диагностики уровней профессиональной подготовки студентов 2-3 курса 2018-2019 учебный год (констатирующий эксперимент)

| Составляющие ПП СПП | Компонент | Уровень, % | | | | | | | |
|-------------------------------------|-----------------------|------------|----|-------------|------|---------|------|--------|------|
| | | высокий | | достаточный | | средний | | низкий | |
| | | КГ | ЭГ | КГ | ЭГ | КГ | ЭГ | КГ | ЭГ |
| Специальная подготовка | Мотивационный | | | 25,0 | 24,6 | 47,0 | 47,1 | 28,0 | 28,3 |
| | Гностический | | | | | 20,4 | 17,4 | 79,6 | 82,6 |
| | Процессуальный | | | | | 15,1 | 13,0 | 84,9 | 87,0 |
| | Оценочно-рефлексивный | | | | | 12,5 | 13,0 | 87,5 | 87,0 |
| Подготовка к общению | Мотивационный | | | 26,5 | 26,1 | 47,0 | 47,1 | 26,5 | 26,8 |
| | Гностический | | | | | 25,0 | 23,9 | 75,0 | 76,1 |
| | Процессуальный | | | | | 15,9 | 16,3 | 84,1 | 83,7 |
| | Оценочно-рефлексивный | | | | | 13,6 | 13,0 | 86,4 | 87,0 |
| Индивидуально-личностная подготовка | Мотивационный | | | 25,8 | 26,1 | 48,4 | 48,5 | 25,8 | 25,4 |
| | Гностический | | | | | 22,7 | 21,7 | 77,3 | 78,3 |
| | Процессуальный | | | | | 13,6 | 13,0 | 86,4 | 87,0 |
| | Оценочно-рефлексивный | | | | | 14,8 | 14,1 | 85,2 | 85,9 |

Результаты диагностики профессиональной подготовки студентов 3-4 курса, отраженные в таблице 2 наглядно демонстрируют низкий, средний и в отдельных случаях достаточный уровни профессиональной подготовки. Рассмотрим каждую составляющую профессиональной подготовки педагога-психолога как специалиста помогающих профессий [4].

**Результаты диагностики профессиональной подготовки студентов 3-4 курса 2018-2019 учебный год
(констатирующий эксперимент)**

| Составляющие ПП СПП | Компонент | Уровень, % | | | | | | | |
|--------------------------------------------|---------------------------|------------|----|-------------|------|---------|------|--------|------|
| | | высокий | | достаточный | | средний | | низкий | |
| | | КГ | ЭГ | КГ | ЭГ | КГ | ЭГ | КГ | ЭГ |
| Специальная подготовка | Мотивационный | | | 32,6 | 31,8 | 45,4 | 46,2 | 22,0 | 22,0 |
| | Гностический | | | 9,1 | 11,4 | 59,1 | 59,1 | 31,8 | 29,5 |
| | Процессуальный | | | 6,1 | 7,6 | 45,4 | 43,9 | 48,5 | 48,5 |
| | Оценочно- рефлексивный | | | | | 40,9 | 42,0 | 59,1 | 58,0 |
| Подготовка к общению | Мотивационный | | | 34,1 | 33,3 | 46,2 | 47,0 | 19,7 | 19,7 |
| | Гностический | | | 11,4 | 11,4 | 65,9 | 61,4 | 22,7 | 27,2 |
| | Процессуальный | | | 7,9 | 6,8 | 54,6 | 53,4 | 37,5 | 39,8 |
| | Оценочно- рефлексивный | | | | | 43,2 | 40,9 | 56,8 | 59,1 |
| Индивидуально- личностная подготовка | Мотивационный | | | 31,1 | 32,6 | 47,7 | 47,0 | 21,2 | 20,4 |
| | Гностический | | | 9,1 | 9,1 | 63,6 | 59,1 | 27,3 | 31,8 |
| | Процессуальный | | | 9,1 | 8,0 | 55,7 | 56,8 | 35,2 | 35,2 |
| | Оценочно- рефлексивный | | | | | 44,3 | 44,3 | 55,7 | 55,7 |

Анализ позволяет говорить о преобладании низкого и среднего уровней профессиональной подготовки к общению. Низкий уровень компонентов подготовки к общению по мотивационному, гностическому, процессуальному, оценочно-рефлексивному компонентам составляет 19,7%, 22,7%, 37,5%, 56,8% в контрольной и 19,7%, 27,2%, 39,8%, 59,1% в экспериментальной группах соответственно.

Средний уровень по мотивационному, гностическому, процессуальному и оценочно-рефлексивному компонентам составляет 46,2%, 65,9%, 54,6%, 43,2% в контрольной и 47,0%, 61,4%, 53,4%, 40,9% в экспериментальной группах соответственно. Достаточный уровень представлен только по мотивационному, гностическому и процессуальному компонентам, в контрольной группе выражен у 34,1%, 11,4%, 7,9% в экспериментальной группе – у 33,3%, 11,4%, 6,8% испытуемых.

Индивидуально-личностная подготовка также представлена низкими и средними уровнями. Так по мотивационному компоненту низкий уровень составляет 21,2% в контрольной группе и 20,4% в экспериментальной группе, средний уровень – 47,7% и 47,0%, достаточный уровень – 31,1% и 32,6% соответственно. По гностическому компоненту низкий уровень представлен у 27,3% студентов контрольной группы и у 31,8% студентов экспериментальной группы; средний уровень – 63,6% и 59,1% соответственно, достаточный уровень – 9,1% в обеих группах испытуемых.

По процессуальному компоненту низкий уровень составляет 35,2% в контрольной группе и 35,2% в экспериментальной группе, средний уровень – 55,7% и 56,8%, достаточный уровень – 9,1% и 8,0% соответственно. По оценочно-рефлексивному компоненту низкий уровень обнаружен у 55,7% студентов и контрольной группы, и у студентов экспериментальной группы; средний уровень выявлен у студентов контрольной группы 44,3%, такой же результат наблюдается и у студентов экспериментальной группы.

По итогам полученных результатов вышеприведенной таблицы можно сделать вывод о том, что у студентов предвыпускного курса превалирует по всем компонентам, кроме оценочно-рефлексивного компонента средний уровень. Однако весомый процент составляет низкий уровень, он присутствует по всем компонентам. И этостораживает, поскольку явно недостаточно будущему педагогу-психологу как специалисту помогающих профессий тех знаний и умений, которые на данный момент есть у них для осуществления профессиональной деятельности.

И лишь у незначительной части испытуемых можно проследить достаточный уровень по гностическому и процессуальному компонентам. Несмотря на то, что студенты 3-4 курса прошли практику и освоили солидную часть психолого-педагогических дисциплин, у них все же имеет место низкий и средний уровни профессиональной подготовки по гностическому и процессуальному компонентам, и только у незначительной части студентов наблюдается достаточный уровень.

Приблизительно у одной трети студентов 3-4 курса по мотивационному компоненту наблюдается достаточный уровень. Это говорит о постепенно растущем интересе к профессиональной деятельности и желаниии работать в этой сфере. Но присутствуют и низкие уровни, примерно у одной пятой части студентов 3-4 курса. Возможно, это объясняется разочарованием в выбранной специальности, несоответствием себя этой профессии. Нами не обнаружен достаточный уровень по оценочно-рефлексивному компоненту. По этому компоненту перевес берет низкий уровень. Это свидетельствует о том, что студенты слабо подготовлены к самооценке и рефлексии собственных профессиональных действий, профессионального общения. Они необъективны и не критичны к себе, во-первых, как к человеку, а, во-вторых, как к специалисту.

Данные таблицы 3 свидетельствуют о преобладании среднего уровня профессиональной подготовки 4 курса и начинающих педагогов психологов.

Анализируя специальную подготовку можно сказать, что превалирует средний уровень и составляет по мотивационному, гностическому, процессуальному, оценочно-рефлексивному компонентам – 45,6%, 63,0%, 62,3%, 53,3% в контрольной и 44,2%, 65,2%, 63,8%, 52,2% в экспериментальных группах соответственно. Низкий уровень специальной подготовки по мотивационному, гностическому, процессуальному, оценочно-рефлексивному компонентам представлен 19,6%, 19,6%, 24,7%, 41,3% в контрольной и 19,6%, 15,2%, 24,6%, 41,3% в экспериментальных группах соответственно. Достаточный уровень выявлен также по всем компонентам: мотивационному, гностическому, процессуальному, оценочно-рефлексивному и выражен 34,7%, 17,4%, 13,0%, 5,4% в контрольной и 36,2%, 19,6%, 11,6%, 6,5% в экспериментальных группах соответственно.

Анализ также дает возможность говорить о низком, среднем и достаточном уровнях подготовки к общению. Низкий уровень подготовки к общению по мотивационному компоненту включает 16,7% и 19,5%, по гностическому и процессуальному компонентам – 17,4% в обеих группах испытуемых, по оценочно-рефлексивному компоненту включает 39,1% в контрольной и 38,1% в экспериментальной группах соответственно.

Средний уровень по мотивационному, гностическому, процессуальному и оценочно-рефлексивному компонентам составляет 47,1%, 63,0%, 67,4%, 53,3% в контрольной и 42,8%, 60,9%, 66,3%, 55,4% в экспериментальных группах соответственно. Достаточный уровень представлен по мотивационному, гностическому, процессуальному и оценочно-рефлексивному компонентам и выражен 36,2%, 19,6%, 15,2%, 7,6% в контрольной и 37,7%, 21,7%, 16,3%, 6,5% в экспериментальных группах соответственно. Что касается индивидуально-личностной подготовки, то также, как и по двум другим составляющим в этом случае имеет место преобладание среднего уровня. Низкий уровень по мотивационному компоненту составляет 17,4% и 19,5%, по гностическому компоненту – 17,4% и 13,0%, по процессуальному компоненту – 20,7% в обеих группах, по оценочно-рефлексивному компоненту – 36,9% в контрольной и 37,0% в экспериментальных группах соответственно.

Таблица 3

Результаты диагностики профессиональной подготовки студентов 4 курса и начинающих педагогов психологов 2018-2019 учебный год (констатирующий эксперимент)

| Составляющие ПП СПП | Компонент | Уровень, % | | | | | | | |
|-------------------------------------|-----------------------|------------|----|-------------|------|---------|------|--------|------|
| | | высокий | | достаточный | | средний | | низкий | |
| | | КГ | ЭГ | КГ | ЭГ | КГ | ЭГ | КГ | ЭГ |
| Специальная подготовка | Мотивационный | | | 34,7 | 36,2 | 45,6 | 44,2 | 19,6 | 19,6 |
| | Гностический | | | 17,4 | 19,6 | 63,0 | 65,2 | 19,6 | 15,2 |
| | Процессуальный | | | 13,0 | 11,6 | 62,3 | 63,8 | 24,7 | 24,6 |
| | Оценочно-рефлексивный | | | 5,4 | 6,5 | 53,3 | 52,2 | 41,3 | 41,3 |
| Подготовка к общению | Мотивационный | | | 36,2 | 37,7 | 47,1 | 42,8 | 16,7 | 19,5 |
| | Гностический | | | 19,6 | 21,7 | 63,0 | 60,9 | 17,4 | 17,4 |
| | Процессуальный | | | 15,2 | 16,3 | 67,4 | 66,3 | 17,4 | 17,4 |
| | Оценочно-рефлексивный | | | 7,6 | 6,5 | 53,3 | 55,4 | 39,1 | 38,1 |
| Индивидуально-личностная подготовка | Мотивационный | | | 36,2 | 37,7 | 46,4 | 42,8 | 17,4 | 19,5 |
| | Гностический | | | 17,4 | 17,4 | 65,2 | 69,6 | 17,4 | 13,0 |
| | Процессуальный | | | 13,0 | 14,1 | 66,3 | 65,2 | 20,7 | 20,7 |
| | Оценочно-рефлексивный | | | 8,7 | 7,6 | 54,4 | 55,4 | 36,9 | 37,0 |

Средний уровень в контрольной и экспериментальной группах представлен следующим образом: по мотивационному компоненту – 46,4% и 42,8%, по гностическому компоненту – 65,2% и 69,6%, по процессуальному компоненту – 66,3% и 65,2%, по оценочно-рефлексивному компоненту – 54,4% и 55,4% соответственно. Достаточный уровень в контрольной и экспериментальной группах выявлен по всем критериям: по мотивационному компоненту – 36,2% и 37,7%, по гностическому компоненту – 17,4% и 17,4%, по процессуальному компоненту – 13,0% и 14,1%, по оценочно-рефлексивному компоненту – 8,7% и 7,6% соответственно.

Результаты таблицы свидетельствуют о том, что подавляющая часть выпускников имеет средний уровень профессиональной подготовки студентов. И это притом, что эти студенты 4 курса и начинающие педагоги психологи освоили программу бакалавриата по специальности «Педагогика и психология», прошли производственную практику, занимаются написанием дипломных работ.

Однако имеется небольшая часть студентов-выпускников, у которой отмечен достаточный уровень профессиональной подготовки. Этих студентов-выпускников можно назвать профессионально компетентными [2], они являются подготовленными к профессиональной деятельности. Почти столько же

выпускников имеют низкие уровни профессиональной подготовки, которые могут быть отнесены к группе неподготовленных к профессиональной деятельности. Следует также отметить, что по мотивационному компоненту почти у трети студентов 4 курса наблюдается достаточный уровень, почти у половины – средний уровень.

Это говорит о том, что у испытуемых есть желание и стремление повышать профессиональную подготовку, не останавливаясь на достигнутом, продолжать совершенствоваться в выбранной профессии. По оценочно-рефлексивному компоненту [5] лишь незначительная часть показывает достаточный уровень, подавляющее большинство – средний и низкий уровни. Это позволяет судить о том, что очень мало студентов-выпускников обладает рефлексией и умеют объективно оценивать свои сильные и слабые стороны, самостоятельно искать пути совершенствования профессиональной подготовки.

Выводы. Таким образом, проведенная диагностика исходного уровня профессиональной подготовки студентов-выпускников, обучающихся по направлению подготовки 44.03.04 «Профессиональное обучение», показала ее недостаточный уровень: средний, низкий, достаточный. Диагностика позволила также установить низкий и средний уровень профессиональной подготовки и у студентов третьего курса, и лишь незначительная часть показала достаточный уровень. У подавляющей части второкурсников выявлен низкий уровень, в то время как лишь незначительная часть продемонстрировала средний уровень.

Результаты первого курса не удивительны – почти у всех зафиксирован низкий уровень профессиональной подготовки.

В результате проведенной диагностики нами не обнаружен высокий уровень вообще. Достаточный уровень был обнаружен при исследовании мотивационного компонента каждой составляющей профессиональной подготовки, гностического, процессуального компонента – на 3 курсе. И только на 4 курсе в разных процентных соотношениях был обнаружен достаточный уровень по всем четырем компонентам.

Однако необходимо заметить, что у многих испытуемых наблюдается интерес и стремление к профессиональной подготовке, об этом свидетельствует достаточный уровень мотивационного компонента каждой составляющей профессиональной подготовки. Полученный результат позволяет говорить о том, что студенты стремятся стать профессионально подготовленными специалистами. Причем как показывают наблюдения, интерес к профессии повышается из года в год, то есть чем больше студенты узнают о своей будущей профессиональной деятельности, тем больший интерес она у них вызывает.

Литература:

1. Мухин М.И. Вектор развития образования в ххi столетии // Образовательное пространство в информационную эпоху: Сборник научных трудов международной научно-практической конференции. 2018. С. 32-43.
2. Мухин М.И., Мошнина Р.Ш., Фоменко И.А. Профильное обучение как стратегическое направление модернизации образования // Профильное обучение: вопросы теории и практики. Сборник статей. Москва, 2005. С. 5-21.
3. Мухин М.И., Олиференко Л.Я., Щуркова Н.Е. Ценностные ориентации школьников на этапе становления новой школы // Воспитание школьников. 2012. № 1. С. 3-11.
4. Соколова Н.Л. К проблеме определения и классификации антонимов и их стилистического использования // Филологические науки. 1977. № 6. С. 60.
5. Соколова Н.Л. О компонентах значения единиц речевого этикета // Филологические науки. 2003. № 5. С. 95.
6. Соколова Н.Л., Цибизова Т.Ю. Построение профессиональной карьеры в условиях непрерывного образования // Научный диалог. 2018. № 1. С. 295-299.
7. Щуркова Н.Е., Арапова П.И., Баранова Е.Ф., Мухин М.И., Попова С.И. Речь педагога: учебное пособие. Москва, 2019. 114 с.
8. Щуркова Н.Е., Мухин М.И. Педагог нового воспитания: Монография. Москва, 2014. 264 с.

Педагогика

УДК 373.1

доктор педагогических наук, доцент, главный научный сотрудник Сергеева Марина Георгиевна

Федеральное казенное учреждение

«Научно-исследовательский институт Федеральной службы исполнения наказаний России» (г. Москва);

преподаватель кафедры «Физическая культура и спорт»

Щукина Гульмира Халелбековна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение

высшего образования «Московский государственный технический

университет имени Н.Э. Баумана (национальный исследовательский университет)» (г. Москва);

преподаватель кафедры «Физическая культура и спорт»

Шишкова Екатерина Викторовна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение

высшего образования «Московский государственный технический

университет имени Н.Э. Баумана (национальный исследовательский университет)» (г. Москва)

МЕТОДИКА РАЗРАБОТКИ МОДЕЛИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО (ПЕДАГОГИЧЕСКОГО) ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье авторами предпринята попытка разработать модель профессионального развития педагогов в условиях дополнительного профессионального (педагогического) образования (далее – ДП(п)О), которая ориентирована прежде всего на школьных педагогов, однако при минимальной доработке может использоваться для разных категорий педагогических работников. Представленная в статье структурно-функциональная модель профессионального развития педагогов систематизирована с позиции системно-

процессного подхода с разделением на уровни управления. Это позволяет, с одной стороны, наиболее полно представить профессиональное развитие как систему, с четкой структурой, с другой же стороны дает возможность акцентировать внимание на профессиональном развитии педагогов как процессе, состоящим из отдельных элементов. В совокупности системный и процессный подход позволяют выстроить модель, разворачивающуюся в динамике, упрощая тем самым ее потенциальное внедрение.

Ключевые слова: непрерывное педагогическое образования, система повышения квалификации, модель, моделирование.

Annotation. In the article, the authors attempted to develop a model for the professional development of teachers in the conditions of additional professional (pedagogical) education (hereinafter - DP (p) O), which is focused primarily on school teachers, but with minimal refinement can be used for different categories of pedagogical workers. The structural-functional model of professional development of teachers presented in the article is systematized from the position of a system-process approach with division into management levels. This allows, on the one hand, to most fully represent professional development as a system, with a clear structure, on the other hand, it makes it possible to focus on the professional development of teachers as a process consisting of individual elements. Together, the system and process approach allow you to build a model that unfolds in dynamics, thereby simplifying its potential implementation.

Keywords: continuing pedagogical education, advanced training system, model, modeling.

Введение. Трансформация образовательной системы, происходящая в настоящий момент, диктует необходимость, с одной стороны, совершенствования дистанционного образования, а также внедрения новых цифровых технологий в образовательное пространство, а с другой стороны, требует придерживаться принципа непрерывности образования. В первую очередь это касается именно педагогического образования, поскольку профессия педагога в настоящее время претерпевает изменения как содержательного, так и концептуального характера [7, 10].

В рамках современной системы непрерывного педагогического образования, трудовые функции и профессиональные задачи необходимо осваивать своевременно, в полном объеме и постоянно, в противном случае у педагога наступает кризис компетентности (диссонанс в использовании традиционных моделей профессионального поведения в изменившихся условиях) [3]. Именно поэтому организации дополнительного профессионального образования должны следить за современными тенденциями и внедрять новые технологии и методы обучения перманентно, что обеспечит эффективность ДП(п)О [2, 8].

Изложение основного материала статьи. Именно ДП(п)О на настоящий момент представляет собой тот элемент системы непрерывного образования, который позволяет гибко моделировать профессиональное развитие педагога, как с точки зрения его индивидуальной образовательной траектории, так и исходя из потребностей учреждения в котором он работает [5, 9].

Наиболее подробно процессный подход в реализации модели управления профессиональным развитием педагогов приведен в таблице 1 [4].

Таблица 1

Модель управления профессиональным развитием педагогов

| Процессы | Проблемы | Решение |
|----------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Управление | Недостаточная информация о проблемах, затруднениях в работе педагогов – не в полной мере определена потребность, спрос на услугу повышения квалификации. | Издание приказа о направлении на курсы ПК. |
| Маркетинг | Не определены поставщики услуги повышения квалификации(возможности). | Анализ профессионализма педагогов на основе выявления их потребностей, изучения результатов деятельности. |
| | Отсутствует система отслеживания результативности курсовой подготовки педагогов. | На основе выявленных потребностей определить возможности для повышения квалификации: Вовлечение педагогов в разные формы профессионального совершенствования; Определение поставщиков услуги повышения квалификации педагогов за пределами образовательной организации. |
| | Формальный подход при разработке индивидуального плана развития педагога. | Подбор, систематизация инструментария для изучения результативности курсовой подготовки педагогов. |
| Планирование | Несовершенство мониторинга условий профессионального развития педагогов. | Разработка планов индивидуального развития педагогов с учетом потребностей и возможностей каждого педагога. |
| Проектирование | | Улучшение условий для профессионального развития педагогов ОУ. |

| Менеджмент ресурсов | | |
|---------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Финансовые ресурсы | Недостаток бюджетных средств, выделяемых на повышение квалификации педагогов. | Привлечение внебюджетных средств. |
| Кадровые ресурсы | Отсутствие дифференцированных форм работы с разными категориями педагогов. | Планирование и организация работы с разными категориями педагогов. |
| | | Планирование и организация работы по профилактике стагнации педагогов-стажеров. |
| Информирование | Несвоевременное информирование о сроках курсовой подготовки на предстоящий учебный год. | Информирование педагогов о курсах по мере поступления предложений. |
| | Недостаточность альтернативных форм обучения педагогов. | Поиск альтернативных форм обучения; Заочное обучение: сайт «Академия родительского образования», сайт «1 сентября». |
| Деятельность | | |
| Образовательная | Необходимость ежегодного обновления данных по тематике самообразования. | Сбор и систематизация данных по тематике самообразования. |
| | Необходимость реализации плана работы учреждения на учебный год. | Обучение и развитие педагогов в соответствии с задачами годового плана работы ОУ: Обучение аналитической деятельности. |
| | Недостаточный уровень компетентности педагогов по вопросам аттестации. | Реализация плана работы по подготовке к аттестации. |
| | Недостаточный уровень компетентности педагогов по вопросам реализации ФГОС к структуре и условиям реализации ООП. | Изучение нормативных документов по внедрению ФГТ к структуре и условиям реализации ООП Работа по реализации ООП *****в течение учебного года. |
| Инновационная | Низкая компетентность в ИКТ технологии у отдельных педагогов. | Самообразование Обучение на курсах. |
| | Недостаточный уровень проектной культуры у отдельных педагогов. | Повышение уровня профессионального мастерства по реализации проектной технологии. |
| | Низкий уровень компетентности в технологии портфолио педагога. | Обучение в ходе семинаров-практикумов, консультаций, коучинг. |
| | Нежелание проходить процедуру аттестации по новой форме. | Мотивация. |
| Обеспечение | | |
| Методическое | Использование традиционных форм методической работы с кадрами. | Внедрение в практику методической работы новых групповых и индивидуальных форм работы с педагогическим персоналом, особое внимание уделять активным и интерактивным формам. |
| | | Создание индивидуальных траекторий развития молодых педагогов. |
| | Неумение начинающих педагогов определить тему самообразования. | Обновление форм и методов работы с персоналом с учетом дифференцированного подхода. |

| | | |
|--|---------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------|
| | Недостаточность инструментария для изучения личностных качеств педагогов. | Создание банка диагностического инструментария для изучения личностных качеств педагогов. |
| | Отсутствие стрессоустойчивости у педагогов. | Психологическое сопровождение педагогов. |

Заявленная модель, исходя из специфики процессного подхода, выглядит как конкретный алгоритм действий, исходя из позитивных, либо негативных результатов на каждом шаге, что позволяет с одной стороны осуществлять индивидуальный подход к каждому педагогу, а с другой – нивелировать негативные проявления в ходе образовательного процесса, например, неравномерность результатов, различия в мотивации и т.п. [11].

Важно отметить, что процессный подход так же существенно упрощает внедрение модели, поскольку позволяет вести мониторинг ее внедрения постоянно, на каждом шаге внедрения [1].

Основные этапы внедрения модели описаны в таблице 2 [6].

Таблица 2

Этапы внедрения Модели управления профессиональным развитием педагогов

| I этап – рефлексивно-информационный | | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Содержание деятельности | Ожидаемый результат | Продукты Модели управления профессиональным развитием педагогов |
| Информационная работа с педагогами по внедрению профессионального стандарта, новых форм аттестации ПР. Рефлексия актуального уровня развития педагогов, выявление точек роста с определением траектории дальнейшего развития. | Педагоги информированы о содержании и сроках внедрения профессионального стандарта, новой формы аттестации ПР. | Разработаны планы профессионального развития на 2021-2024 гг. |
| II этап – организационный | | |
| Создание механизмов управленческого сопровождения профессионального развития педагогов. | Оптимизирован функционал административной команды. | Должностные инструкции. |
| Оптимизация организационной структуры учреждения. | Организационная структура оптимизирована. Определены долгосрочные и среднесрочные цели и задачи, исполнители, ресурсы, механизмы стимулирования. | Созданы рабочие модули: организационно- управленческий, научно- методический, практический. Нормативные локальные акты, определяющие порядок работы творческих групп, цели, задачи. |
| Создание информационной поддержки. | Создание индивидуальных блогов учителей. | Блог учителя. |
| Анализ имеющихся в учреждении материально- технических ресурсов для повышения профессиональной компетентности педагогов. | Определены направления развития МТБ. | Перспективный план модернизации МТБ учреждения. |
| III этап – практический | | |
| Организация деятельности рабочих модулей по реализации Модели управления профессиональным развитием педагогов. | Деятельность рабочих модулей реализации Модели управления профессиональным развитием педагогов осуществляется согласно плану работы. | В организационно- управленческом модуле: НПБ в соответствии с потребностями. В научно-методическом модуле: методические разработки, рекомендации, иные документы, обобщающие ход реализации модели. |

| | | |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | | В практическом модуле: уроки открытые уроки, мастер-классы, выступления на педсоветах, методических объединениях, ведение индивидуальных блогов. |
| Диагностика уровня профессиональной компетентности педагогов. | Выявлен уровень профессиональной компетентности педагогов. | Рекомендации педагогам по повышению уровня профессиональной компетентности. |
| Определение путей дальнейшего совершенствования системы работы по формированию профессиональных компетенций в соответствии со стандартом педагога. | На практике применяются инновационные формы повышения профессиональных компетенций педагогов. | Обобщение опыта по результативности новых форм оперативного взаимодействия и повышения профессиональных компетенций педагогов на уровне ОУ, района. |
| Изучение опыта пилотных регионов по внедрению профессионального стандарта. | Освоен опыт работы. | Дорожная карта по переходу на новый профессиональный стандарт. |
| Мониторинг промежуточных результатов внедрения модели управления профессиональным развитием педагогов. | Получены промежуточные результаты мониторинга успешности реализации Модели управления профессиональным развитием педагогов. | Отчет о результатах деятельности, внесение корректировок. |
| IV этап – обобщающе-аналитический | | |
| Анализ полученных результатов, рефлексия. | Подведены итоги внедрения Модели управления профессиональным развитием педагогов. | Отчет о результатах деятельности. |

Выводы. Управление профессиональным развитием педагогов должно осуществляться на трех этапах:

- *подготовительном:* в образовательном учреждении проводится диагностика уровня профессиональной компетентности педагогов, выявляются их образовательные запросы и формируется заказ на повышение квалификации;
 - *основном:* при непосредственной реализации дополнительных профессиональных программ;
 - *итоговом:* при повторной профессиональной диагностике после завершения обучения.
- На подготовительном этапе при организации и проведении диагностики уровня профессиональной компетентности педагогов в образовательных учреждениях могут быть использованы различные методики.

Литература:

1. Институт развития дополнительного профессионального образования [Электронный ресурс] // Министерство науки и образования РФ – Режим доступа : <http://www.irdpo.ru/>.
2. Мухин М.И. Вектор развития образования в ххi столетии // Образовательное пространство в информационную эпоху: Сборник научных трудов международной научно-практической конференции. 2018. С. 32-43.
3. Мухин М.И., Мошнина Р.Ш., Фоменко И.А. Профильное обучение как стратегическое направление модернизации образования // Профильное обучение: вопросы теории и практики. Сборник статей. Москва, 2005. С. 5-21.
4. Мухин М.И., Олиференко Л.Я., Щуркова Н.Е. Ценностные ориентации школьников на этапе становления новой школы // Воспитание школьников. 2012. № 1. С. 3-11.
5. Серякова, С.Б. Дополнительное профессиональное образование в России и странах Западной Европы: сопоставительный анализ: Монография [Электронный ресурс]: монография / С.Б. Серякова, В.В. Кравченко. – Москва: МПГУ, 2014. – 180 с. – Режим доступа: <https://e.lanbook.com/book/70066>.
6. Соколова Н.Л. К проблеме определения и классификации антонимов и их стилистического использования // Филологические науки. 1977. № 6. С. 60.
7. Соколова Н.Л. О компонентах значения единиц речевого этикета // Филологические науки. 2003. № 5. С. 95.
8. Соколова Н.Л., Цибизова Т.Ю. Построение профессиональной карьеры в условиях непрерывного образования // Научный диалог. 2018. № 1. С. 295-299.
9. Тарханова, И.Ю. К вопросу о социализации взрослых средствами дополнительного профессионального образования // Карьерный успех: формирование кадрового потенциала: Материалы конференции. / Ответственный редактор Е.А. Ободкова. – Ярославль: Академия Пастухова, 2014. – С. 86-96.
10. Щуркова Н.Е., Арапова П.И., Баранова Е.Ф., Мухин М.И., Попова С.И. Речь педагога: учебное пособие. Москва, 2019. 114 с.
11. Щуркова Н.Е., Мухин М.И. Педагог нового воспитания: Монография. Москва, 2014. 264 с.

УДК 376

кандидат педагогических наук, доцент Серебрякова Наринэ Витальевна
 Институт специального образования и психологии Государственного автономного образовательного учреждения высшего образования города Москвы (г. Москва);
кандидат педагогических наук, доцент Шашкина Гульнара Рустэмовна
 Институт специального образования и психологии Государственного автономного образовательного учреждения высшего образования города Москвы (г. Москва)

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ РЕАБИЛИТАЦИИ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАИКАНИЕМ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье рассматриваются технологии реабилитации заикающихся дошкольников в России и за рубежом, трудности формирования плавной речи у дошкольников с заиканием, отношение студентов – будущих логопедов к проблемам реабилитации заикающихся дошкольников, направление и содержание психолого-педагогической работы заикающихся дошкольников в условиях инклюзивного образования.

Ключевые слова: заикание, диагностика, комплексный подход, плавность речи, формирование, коррекция, инклюзивное образование.

Annotation. The article discusses the rehabilitation technologies of stuttering preschoolers in Russia and abroad, the difficulties of forming fluent speech among preschoolers with stuttering, the attitude of students - future speech therapists to the problems of rehabilitation of stuttering preschoolers, the direction and content of the psychological and pedagogical work of stuttering preschoolers in the context of inclusive education.

Keywords: stuttering, diagnostics, integrated approach, fluency of speech, formation, correction, inclusive education.

Введение. Овладение речью является важнейшим условием развития высших психических функций ребенка. От того, насколько своевременно и правильно развивается речевая деятельность ребенка, зависит его дальнейшее обучение в школе. Нарушение речевого общения отрицательно влияет не только на формирование личности ребёнка, но и на его социальную адаптацию.

Трудности речевого общения являются одним из симптомов заикающихся детей. По данным Л.И. Беляковой и Е.А. Дьяковой заикание характеризуется сложной симптоматикой, хроническим течением и в ряде случаев невысокой эффективностью коррекции. Возникая в дошкольном возрасте, заикание ограничивает коммуникативные возможности ребёнка, сопровождается нарушением фонационного дыхания и логофобией [6].

В настоящее время существует большое количество авторских методик коррекционной работы с заикающимися дошкольниками и взрослыми, как в России, так и за рубежом, и нет ни одной универсальной технологии, которая помогла бы всем и навсегда.

В странах Европы и в США под заиканием понимают «особую манеру говорения», сертифицированные специалисты по плавности речи обучают ребенка с заиканием адаптироваться в среде сверстников, применяя подход «заикайся более плавно».

В России существуют три основных подхода при диагностике и коррекции заикающихся дошкольников: комплексный подход (медицинская реабилитация в условиях стационара), психолого-педагогический подход в дошкольных образовательных учреждениях и логопсихотерапевтический подход в частных образовательных организациях.

Традиционно занятия осуществляют с помощью логопедических функциональных тренировок (или логопедического тренинга). По мнению Т.Г. Визель, широко распространены системы методов, заимствованные из вокальных техник, приемов сценической речи и собственно логопедические методы. Основным из них является прием ритмизированной речи, «выпуклый» на начальных этапах и нивелированный к завершению логопедической работы [3].

После обучения такому приему у заикающихся сохраняется ритмичная (чуть скандированная) плавная речь, но в ситуации эмоционального общения, когда человеку надо проявить себя, как личность, показать свой внутренний мир, свои чувства и эмоции, человек забывает о контроле над речью и вновь начинает заикаться. Для достижения уверенной и стойкой плавной речи более продуктивным является полный стиль произношения (стиль мудреца или сказочника) и стиль синхронизации речи с рукой (дирижирование или пальцевая техника, как при игре на пианино).

Изложение основного материала статьи. Целью нашего исследования было изучение отношения студентов – будущих логопедов к проблемам реабилитации заикающихся дошкольников в условиях инклюзивного образования. В нашем исследовании приняли участие 82 студента дневной формы обучения ИСОП ГАОУ ВО МГПУ (42 студента 3 курса и 40 студентов - 4 курса), обучающихся по профилю «Логопедия». Опросник состоял из 27 вопросов, на которые учащиеся должны были ответить в свободной форме с использованием кратких и развернутых ответов. Вопросы условно можно разделить на блоки: анализ технологий реабилитации заикающихся дошкольников с России и за рубежом; особенности речи заикающихся дошкольников; анализ техник формирования плавной речи; плюсы и минусы инклюзивного образования заикающихся. По данным ответов на вопросы был проведен анализ процентного соотношения положительных и отрицательных ответов.

Анализ результатов изучения отношения студентов 3 и 4 курсов в %

| Блоки опросника | Студенты 3 курса (42-100%) | | Студенты 4 курса (40-100%) | |
|----------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------|----------------------------------------------|----------------------------------------------|----------------------------------------------|
| | + ответ (в сравнении с предполагаемым) | - ответ (в сравнении с предполагаемым) | + ответ (в сравнении с предполагаемым) | - ответ (в сравнении с предполагаемым) |
| 1. Технологии реабилитации заикающихся дошкольников с России и за рубежом. | 88,1 | 11,9 | 92,5 | 7,5 |
| 2. Особенности речи заикающихся дошкольников. | 83,3 | 16,7 | 82,5 | 17,5 |
| 3. Анализ техник формирования плавной речи. | 90,5 | 9,5 | 85,0 | 15,0 |
| 4. Плюсы и минусы инклюзивного образования заикающихся. | 88,1 | 11,9 | 82,5 | 17,5 |

Анализ анкетирования показал, что блок вопросов о технологиях реабилитации заикающихся дошкольников с России и за рубежом оказался успешным для многих студентов, участвующих в исследовании. Практически все студенты понимают важность знаний технологий реабилитации заикающихся для организации своей работы в будущем, умеют сравнивать технологии обучения заикающихся дошкольников в России и за рубежом, выделяют плюсы педагогического подхода к коррекции заикания в России и модели «модификации заикания» за рубежом.

Анализируя ответы студентов по блоку №2, можно видеть, что процент успешности ответов на вопросы данного блока практически не отличается у студентов 3 и 4 курсов (83,3% к 82,5%). Приятно отметить, что знания, заложенные на 3 курсе при чтении дисциплины «Логопедия (Темпо-ритмические нарушения)», сохраняют свой высокий процент к 4 курсу.

Анализ техник плавной речи также показал высокие результаты (90,5 успешных ответов у студентов 3 курса и 85,0 – у 4 курса). Ответы на вопросы, связанные с отношением к инклюзивному образованию дошкольников с заиканием, доказывают, что значительно большинство студентов положительно относятся к инклюзивному образованию. Многие студенты отмечают, что зарубежные интегративные технологии можно применять в коррекционной работе в наших условиях.

Следует отметить, что после проведенного опроса, мы внесли некоторые дополнения в читаемый курс по заиканию и особое внимание уделили анализу современных технологий реабилитации дошкольников с заиканием в условиях инклюзивного образования.

Изучение и коррекция заикания у детей дошкольного возраста в настоящее время проводится в различных типах учреждений: в медицинских учреждениях, в дошкольных образовательных организациях, в учреждениях социальной защиты. Основные подходы коррекции заикания проводятся с разных позиций: клинических, физиологических, психологических, психолингвистических и психолого-педагогических.

Сочетание логопедической работы с медикаментозной терапией, физиотерапией, психотерапией и логопедической ритмикой позволяет добиться стойких результатов по формированию плавной речи.

Комплексная система преодоления у дошкольников в условиях стационара была разработана Н.А. Власовой и В.С. Кочергиной [4] и внедрена в практику работы специализированных учреждений Москвы профессором В.М. Шкловским [11].

В Центре патологии речи и нейрореабилитации Г. Москвы комплексная система преодоления заикания с детьми дошкольного возраста проводится с применением уникальных авторских методик реабилитации детей с речевой патологией. Оказание помощи осуществляется мультидисциплинарной бригадой, куда входят: логопед, психиатр, невролог, психотерапевт, нейропсихолог, врач лечебной физкультуры, физиотерапевт и педиатр. Современные методы лечебной, восстановительной и коррекционно-развивающей работы базируются на принципе индивидуального подхода к каждому ребенку. Широко представлена вариативность форм оказания помощи: амбулаторный режим, дневной стационар, круглосуточное пребывание.

Комплексный подход при коррекции заикания в условиях медицинских учреждений г. Казани базируется на клинко-нейрофизиологической характеристике функциональных заболеваний центральной нервной системы у детей, на патогенетических механизмах клинических форм заикания. Доктор медицинских наук Г.И. Сафиуллина отмечает, что актуальными являются вопросы при дифференцировании невротических и невроподобных нарушений, их клинической систематизации [9].

Лечение заикания в настоящее время ориентировано, в основном, на медикаментозную терапию. Вместе с тем, известные недостатки фармакотерапии (частые побочные действия и недостаточная эффективность) повышают актуальность более широкого использования немедикаментозных способов воздействия. Все шире применяются различные методы рефлексотерапии, в частности, точечный массаж, акупунктура, лазерная, электростимуляционная рефлексотерапия, такие методы традиционной медицины как ароматерапия, гирудотерапия и др.

Одной из эффективных технологий коррекции заикания у лиц разного возраста, в том числе у детей дошкольного возраста, является методика Л.З. Андроновой-Арутюнян. Она разработала ритмизированную пальцевую регуляцию произносительного акта (на движения пальцев рук, как при игре на пианино, накладывается слоговой ритм фразы) и разнообразные методы адаптации приобретенных навыков

правильной речи в различных жизненных ситуациях (подготовка к публичному выступлению и выступление перед незнакомой аудиторией) [1].

В методических рекомендациях по реабилитации заикающихся Е.Ю. Рау и Е.Н. Садовниковой отмечается, что ведущей формой *логопсихотерапии* при лечении заикания детей дошкольного возраста является рациональная психотерапия, пронизывающая всю работу логопеда. Сущность такой формы психотерапевтического воздействия подчинена одной общей цели: перевоспитанию речи и личности заикающегося ребенка [8].

В правильно организованной логопедической группе заикающиеся дети вновь обретают утраченный коллектив. Они начинают участвовать в общих играх, активно пользуются речью, свободно разговаривают с другими детьми. Все это привлекает участников в такой коллектив, делает желанным его посещение, снижает психическую травмированность и повышает эффективность лечения заикания.

В первой же беседе внимание ребенка фиксируется на правильной, спокойной речи, предъявляются серьезные речевые требования. Такое облегчение в речи исключительно благоприятно отражается на всем поведении заикающегося ребенка.

Дети дошкольного возраста очень внушаемы, и эта их особенность используется в психотерапевтических беседах на самые различные темы: об их поведении, речи, играх, взаимоотношениях с товарищами и т. д. Большинство бесед с детьми проводится в группе. При помощи таких бесед у ребенка удается преодолевать страхи, часто возникающие одновременно с заиканием. В отдельных случаях прибегают и к индивидуальным психотерапевтическим беседам и внушению.

Особое место в логопсихотерапии занимает мышечная релаксация. Для снятия мышечного напряжения при лечении заикания у дошкольников рекомендуются специальные виды психотерапии для общего мышечного расслабления.

Для детей дошкольного возраста применяют систему релаксации по методу Ж. Берже и Л. Мишо с использованием элементов метода «прогрессивной мышечной релаксации» Э. Джекобсона. Релаксация, целью которой является снижение тонуса мышц и эмоционального напряжения, имеет широкие показания к применению (заикание, двигательные расстройства, фобии и т. д.) и может быть применена к детям, начиная с 5-летнего возраста.

В детской практике техника релаксации имеет свои особенности. Прежде всего, следует путем спокойной, ласковой беседы установить с ребенком тесный контакт, в доступной форме донести до его сознания то, что от него потребуются в дальнейшем. В детский лексикон будут вводиться новые слова (кисть, предплечье) и новые понятия (расслабление, напряжение), значение которых детям неизвестно, но станет понятным, если им показать, что какими вылыми, расслабленными становятся лапки у надувного резинового кота, когда из него выпустим часть воздуха.

Состояние напряжения дети могут увидеть в сжатой пружине натянутого лука. А названия частей тела хорошо запомнятся, если использовать различные варианты игры в «доктора Айболита».

Сеансы релаксации можно проводить в логопедическом кабинете, где есть необходимая для этого обстановка (помещение, кровати или шезлонги). Обучение расслаблению мышц ведется поэтапно, с переходом от простого к сложному. Сеансы желательно проводить ежедневно.

М.Е. Хватцев в методических рекомендациях о лечении заикания «Заикание - недуг устранимый», отмечал, что детям (и взрослым) необходимо разъяснять и внушать мысль о полной возможности говорить без заикания, постоянно убеждая их в этом.

Подобное воспитание обязательно должно протекать в коллективе - в семье, в детском коллективе, в общении с другими детьми. Начинать занятия надо с режима молчания или с шадающего речевого режима, когда говорить нужно, как можно меньше. Устную речь можно заменить жестами и мимикой.

Взрослые из ближайшего окружения ребенка также должны разговаривать с заикающимися детьми спокойно, медленно и плавно. Необходимо научить ребенка правильной удобной позе: ноги стоят крепко, грудь и плечи развернуты, голова поднята.

Детей необходимо учить, как правильно общаться с собеседником. Во время речи надо смотреть в глаза слушающему. Этим преодолевается свойственная многим заикающимся стеснительность, робость, вырабатывается смелость, сила воли. Необходимо внушать, что слова нужно произносить медленнее обычного. Можно пробовать говорить более низким или более высоким голосом.

В процессе упражнений по формированию элементов самовнушения необходимо придерживаться основных правил речевой деятельности.

Е.Ю. Рау в международном речевом центре «РАУ» (Москва) на занятиях по преодолению заикания использует метроном, прибор, который отбивает определенный ритм. Под звуки метронома дети выполняют различные действия с предметами (передача мяча по кругу, перекладывание мешочков с крупой из одной руки с другую), отхлопывание с одновременным проговариванием различных слов и простых фраз.

Е.Н. Садовникова проводит занятия с детьми дошкольного и младшего школьного возраста в речевом центре «Зеркало» (г. Москва), продолжая традиции Ю.Б. Некрасовой. Заикание, прежде всего, рассматривается, как нарушение общения. Поэтому вся логопсихокоррекционная работа проводится с группой детей. Для расслабления мышечного тонуса Е.Н. Садовникова использует элементы мышечной релаксации, методы логопедической ритмики, элементы аутогенной тренировки. На завершающем этапе применяет технологию озвучивания детских мультфильмов по ролям.

Методы рациональной психотерапии активно применяются в работе с детьми дошкольного возраста логопедами с целью регуляции эмоционального состояния, расслабления мышечного тонуса и формирования уверенности в достижении стойких результатов плавной речи.

Современные педагогические технологии реабилитации заикающихся дошкольников предполагают поэтапное и последовательное усложнение речевых упражнений в процессе игровой деятельности дошкольников (Г.А. Волкова [5]) или при прохождении программы детского сада (С.А. Миронова [7]).

Психолого-педагогический подход коррекции заикания С.А. Мироновой, Н.А. Чевелевой, А.В. Ястребовой направлен на формирование плавной речи и на развитие лексико-грамматических средств. Несмотря на различные методы коррекционной работы с заикающимися дошкольниками и младшими школьниками, не существует целостной модели логопедической коррекции заикания у детей с ОНР.

Педагогические технологии коррекции комбинированного заикания (заикания, сочетающегося с общим недоразвитием речи) представлены в диссертационном исследовании Е.А. Борисовой [2]. По данным

экспериментального исследования заикание у детей чаще проявляется на сложном лексико-грамматическом материале, в эмоционально значимых ситуациях общения, а бедность языковых средств не только затрудняет формирование коммуникативных умений и навыков, но и усугубляет речевую симптоматику в целом. Для эффективной коррекции заикания у дошкольников с ОНР, кроме развития коммуникативных навыков, развивают лексико-грамматические средства языка и связную речь. Перспективно-тематическое планирование фронтальных логопедических занятий рассчитано на устранение заикания в условиях логопедических групп и логопунктов дошкольных образовательных организаций.

Современные представления о развитии плавной речи детей от 2 до 4 лет базируются на принципе раннего музыкально-ритмического развития и сочетании занятий по развитию речи с ритмикой. Чем раньше ребенок начнет слушать и понимать музыку, тем быстрее он освоит музыкально-ритмические движения, тем быстрее у него выработаются медленные, плавно, выразительно.

По результатам исследований речевых возможностей и чувства ритма детей раннего возраста мы разработали содержание занятий по развитию речи и ритма движений детей раннего возраста. В условиях группы кратковременного пребывания дошкольной образовательной организации все занятия специалисты проводят в первой половине дня 2 - 3 раза. Продолжительность занятий от 15 до 18 минут в соответствии с возрастной нормой, материал подбирается с учетом двигательных и речевых возможностей детей. [9].

Содержание логопедической работы зависит от этапа логопедической работы, между логопедом группы и логопедом существует тесная взаимосвязь. Логопед особое внимание уделяет развитию пониманию речи и выполнению простых инструкций, обогащению и актуализации словарного запаса, развитию простой фразы. Преподаватель ритмики или музыкальный руководитель большое внимание уделяет упражнениям на различные виды ходьбы и бега, на развитие фонационного дыхания, на регуляцию мышечного тонуса, темпа и ритма движений в музыкальных играх и регуляцию спокойного эмоционального состояния.

Выводы. Выбор современных технологий коррекции заикания у детей дошкольного возраста достаточно велик и разнообразен. Знание основных направлений, подходов и технологий комплексной работы позволит логопеду в условиях инклюзивного образования подобрать наиболее эффективную методику коррекции заикания с учетом типа учреждения, возраста детей и возможностей организации совместной работы разных специалистов. Многие специалисты, работающие с заикающимися дошкольниками, приходят к заключению, что лучше заикание предупредить, чем его исправлять. Коррекцию заикания следует начинать с появления его предвестников: заметного замедления или убыстрения темпа речи ребенка, частого повторения отдельных слогов или слов. Только логопедические технологии в коррекции заикания не всегда могут быть эффективными. Сочетание педагогических и психологических технологий, дополненные медикаментозной терапией, позволяют добиться хорошей динамики в формировании плавной речи заикающихся дошкольников.

Литература:

1. Андропова-Арутюнян Л.З. Как лечить заикание: Методика устойчивой нормализации речи / Л.З. Арутюнян (Андропова). М.: Эребус, 1993 - 160 с. ил.
2. Борисова Е.А. Изучение и технология коррекции заикания у дошкольников с общим недоразвитием речи. Екатеринбург: Образование и наука, 2009, № 11 (68). С. 114-122.
3. Визель Т.Г. Коррекция заикания у детей. М.: ас, 2012. С. 224.
4. Власова Н.А., Кочергина В.С. Заикание излечимо. М.: Медицина, 1965. С. 36.
5. Волкова Г.А. Игровая деятельность в устранении заикания у дошкольников: Книга для логопедов. - 2-е изд., доп. и перераб. - СПб: Детство-Пресс, 2003. С. 240.
6. Заикание: проблемы теории и практики: Коллективная монография / Под ред. Л.И. Беляковой. - М.: Национальный книжный центр, 2016. С. 184.
7. Миронова С.А. Развитие речи дошкольников на логопедических занятиях. Книга для логопеда. М.: Сфера, 2007, С. 192.
8. Садовникова Е.Н. Заикание с позиции логопсихокоррекционного подхода. Курс лекций (с практическими материалами для коррекции речевых и личностно-коммуникативных нарушений в старшем дошкольном и младшем школьном возрасте). Москва, Логомаг, 2014. С. 158.
9. Сафиуллина Г.И. Заикание, тики, энурез. / Г.И. Сафиуллина. - Казань: Медицина, 2006. - 126 с.
10. Шашкина Г.Р. Музыкальные и логопедические занятия для детей с заиканием, обучающихся в логопедических группах. В сб.: Специальное образование. Материалы VIII Международной конференции Под общей редакцией В.Н. Скворцова. 2012. С. 218-221.
11. Шкловский В.М. Психотерапия в комплексной системе лечения логоневрозов (Руководство по психотерапии / Под ред. В.Е. Рожнова). М.: 1974. С. 197-208.

Педагогика

УДК 37.022

старший преподаватель кафедры начального образования Сидорова Евдокия Эдуардовна
ФАГОУ ВО «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск);
студент Смирнова Екатерина Ивановна
ФАГОУ ВО «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск)

ИННОВАЦИОННЫЕ ПРИЕМЫ ОРГАНИЗАЦИИ СМЫСЛОВОГО ЧТЕНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Аннотация. В данной статье рассматривается такой инновационный прием, как ИКТ-средство по организации смыслового чтения в начальной школе. Раскрытие термина «смысловое чтение» как познавательного универсального учебного действия в психолого-педагогической литературе. Выделены два вида текста и возможные задания к ним, используя платформу Google-форма и сервис LearningApps.org. В экспериментальной части даны пробные уроки и проведен опрос среди учеников четвертого класса.

Ключевые слова: ИКТ-средство, инновационный прием, младший школьник, несплошные тексты, смысловое чтение, сплошные тексты, чтение.

Annotation. This article examines such an innovative technique as an ICT tool for organizing meaningful reading in primary school. Disclosure of the term "semantic reading" as a cognitive universal educational action in the psychological and pedagogical literature. Two types of text and possible tasks for them are highlighted using the Google-form platform and the LearningApps.org service. In the experimental part, trial lessons were given and a survey was conducted among fourth grade students.

Keywords: The ICT tool, an innovative technique, Junior high school student, non-continuous text read continuous text reading.

Введение. Современный мир не стоит на месте и в свою же очередь образование. Каждое образовательное учреждение стремится к высоким стандартам, появляются усовершенствованные методы, технологии и приемы обучения. Как для учеников, так и для учителя важно, когда урок наполнен интересным материалом, которые легко выполнить и запомнить.

Чтение является важным связующим звеном, поэтому на сегодняшний день проблема обучения становится как никогда актуальной на этапе реализации ФГОС. В законе сказано следующее:

1) требования к результатам освоения основной образовательной программы начального общего образования п.11 «Овладение навыками смыслового чтения текстов различных стилей и жанров в соответствии с целями и задачами; осознанно строить речевое высказывание в соответствии с задачами коммуникации и составлять тексты в устной и письменной формах»;

2) в федеральном государственном образовательном стандарте основного общего образования в п.10 «Метапредметные результаты освоения основной образовательной программы основного общего образования», выделено отдельное умение — «смысловое чтение» [6].

Запрос граждан с каждым годом меняется, они развиваются, вводят всевозможные новшества, с этим и должно меняться образование. Но с тем, же педагогика крайне непостоянна во введение каких-либо инноваций. Применяя какую-либо новую технологию, метод или форму обучения все должно пройти длительную и продолжительную проверку, для ее успешности и эффективности. При всем этом новое поколение продвинуто, и обучать по устаревшим схемам уже невозможно. Поэтому данный вопрос об введение инноваций в образовании становится как никогда актуальным.

Что же такое понятие «инновации». Инновации - это новшество (новация, разработка), внедренное в какую-либо сферу человеческой деятельности Характеризуется конечным результатом от внедрения.

Под педагогическими инновациями мы понимаем:

а) целенаправленные изменения, вносящие в образовательную среду новшества, улучшающие характеристики отдельных частей, компонентов и самой образовательной системы в целом;

б) процесс освоения новшества (новые средства, методы, технологии, программы, и т.д.);

в) поиск новых методик и программ, их внедрение в образовательный процесс и творческое переосмысление;

г) новые формы и методы оценки полученных знаний;

д) организация совместной деятельности ученика и учителя.

Цель, которую преследуют педагогические инновации в образовании, является социализация человека в постоянно меняющемся мире. Инновационные технологии как инструмент, который может построить новую образовательную систему. Образование должно развивать механизмы инновационной деятельности, находить пути решения проблем творчески, превращать нестандартное мышление в норму и форму человеческого существования.

Используя в своей работе инновационную деятельность, педагог может изменить личность учащегося по сравнению с традиционной системой. Нахождение мотивации своим действиям, самостоятельное нахождение и ориентирование в информации, творческое мышление, выходящие за рамки шаблонов, раскрытие природных способностей детей, используя новейшие достижения науки – все это цель образовательной инновационной деятельности. Каждый раз, внедряя и проверяя новые еще неизвестные практики дидактические и воспитательные программы, мы сможем преодолеть кризис образования.

Изложение основного материала статьи. Смысловое чтение это, прежде всего качество чтения, при котором ученик улавливает мысль, идею и информацию произведения. Цель данного чтения является грамотное и полное понимание содержания текста, переработка продукта в осмысленную, цельную картину. Некоторые полагают, что смысловое чтение не должно характеризовать себя как просто вид чтения, а нацеливать уровень и качество чтения. Читателем должно достигаться ценностно-смысловое содержание текста, вычитывание и анализ того смысла текста, который задан целью чтения [1].

Чтение это увлекательное и захватывающее дело, большой труд, который изменяет личность изнутри. В отличие от не читающих людей, читающие способны глубоко мыслить, оперативно находить и решать проблемы, при чтении вырабатывается большой объем памяти и творческое воображение, точное и четкое формулирование своих мыслей. В целом, чтение формирует культурного, развитого и социально-ценного человека. Но при этом не нужно забывать, научить ребенка воспринимать текст не просто как обычный лист с набором слов, а как целую систему, клад знаний и источник откуда черпаются глобальные идеи.

А.А. Леонтьев считает: «что обучая ребенка, приемы чтения должны быть в минимальной степени репродуктивными. Школа должна обучать думать над текстом, понимать текст, а не воспринимать его» [3]. Понимание чтения как смыслового процесса совместной с автором деятельности учащегося [4, с. 42] позволит преодолеть трудности, испытываемые школьниками при работе с текстом. Чтение это непростой психофизиологический процесс. Ученик или учитель, который ставит в первую очередь техническую сторону чтения, т.е. скорость, отсутствие искажений в тексте, пропуск слов, лишает самую главную цель процесса чтения – понимание прочитанного.

А.Г. Асмолов считает и относит смысловое чтение познавательным универсальным действиям, которые в свою очередь относятся к общеучебным универсальным действиям. Так смысловое чтение включает в себя - постановку цели чтения и отсюда исходит, что выбор чтения зависит от этой цели; выделение надлежащей информации из прочитанных или прослушанных текстов различной тематики, жанров; распределение на главную и второстепенную часть текста; свободное владение и понимание текстов различных стилей; восприятие и сообразная оценка языка средств массовой информации [2, с. 30].

Грамотность - это непостоянный объект, вечно меняющийся и расширяющийся, но он никогда не будет в разрыве с пониманием чтения различных текстов. На сегодняшний день, школа должна научить

каждого ученика работать с разными видами текстами. Ведь в век информационных технологий существуют не только бумажные варианты текста, но и электронные и звучащие.

Расставить по полочкам тексты не так просто, поэтому в методических целях удобно использовать классификацию текстов, разработанную составителями теста PISA. Они делят тексты на сплошные и несплошные [5, с. 19-20].

К сплошным текстам относятся тексты, которые не прерываются визуальными изображениями. К ним мы можем отнести рассказы, стихи, статьи и т.д. Несплошные тексты сочетают в себе несколько источников информации, с которыми учащие чаще всего сталкиваются в реальной действительности. Это чтение различных таблиц, схем, диаграмм, карт, афиш, рекламных постеров.

Чтобы улучшить качество полного и точного понимания содержания текста, широту осмысления и рефлексии на них, учитель может предложить ученикам использовать ИКТ-средства. Именно при использовании этого инновационного приема можно привлечь внимание школьников, так же они сами смогут создавать задания и предлагать друг другу их выполнить, учащие обучаются: создавать свои тексты; осмысленно использовать информацию из источников; критически оценивать информацию, различать факт и мнение; находить и уметь пользоваться различными источниками.

Далее приведем возможные задания для сплошных и несплошных текстов с точки зрения достижения образовательных результатов по формированию навыков смыслового чтения на начальной ступени общего образования: задания на общее понимание текста «да – нет – не знаю»; вставить пропущенные слова, части; выбор одного правильного ответа; задания на краткий и развернутый ответы; опираясь на схемы, таблицы соотнести картинку; изменение вида текста с сплошного на несплошной; создание диаграмм, ментальных карт и т.д.

Исходя из выше перечисленного, нами было проведено 6 пробных уроков с использованием ИКТ-средств со сплошным и несплошным текстами по организации смыслового чтения, где использовались платформа Google-форма, сервис LearningApps.org, в конце провели опрос из трёх вопросов. Экспериментальная работа проводилась на базе МОБУ «Качикатская СОШ им. С.П. Барашкова» с. Качикатцы в 4 классе. В эксперименте было задействовано 9 учащихся.

Таблица 1

Анализ учебной ситуации со сплошным текстом

| Предмет | Тема | Задание. ИКТ-средство | Актуальность |
|---------------------|--------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Русский язык | «Слово и его лексическое значение» | Прочитать текст, выбрать из списка и вставить пропущенные слова. ИКТ-средство - https://learningapps.org/14038582 | Задание предназначено для самопроверки учащихся. Прочитав, что такое слово и его лексическое значение, ученики должны восстановить текст, правильно употребив термины. |
| Окружающий мир | «Сокровища Земли под охраной человечества» | ИКТ-средство - https://forms.gle/NbKpgLYmqkhsE6D19 . Учащимся предлагается тексты, после прочтения они должны выполнить тест из 6-7 вопросов с выбором 1 правильного ответа. | Тексты дают обучающимся представление о сокровищах нашей Земли, о том как важно их беречь. На данном учебном материале учитель контролирует уровень сформированности смыслового чтения. |
| Литературное чтение | А.С. Пушкин. Стихотворение «Няне» | ИКТ-средство - https://learningapps.org/14055824 . Обучающимся предлагается прочитать текст(стих) и ответить на вопросы «Викторины». | Данное задание помогает учащимся осмысленно подойти к чтению стихов, разбирая каждую деталь. |

Анализ учебной ситуации с несплошным текстом

| Предмет | Тема | Задание. ИКТ-средство | Актуальность |
|--------------|--------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Математика | «Разрядные слагаемые» | Рассмотрим таблицу разрядов и классов. Попробуйте решить несколько заданий. Заменяйте каждое число суммой разрядных слагаемых. ИКТ-средство - https://learningapps.org/14069009 | Задание используется в качестве закрепления материала. Ученики анализируют таблицу, т.е. несплошной текст и с помощью его решают заданные выражения. |
| Русский язык | «Синонимы, антонимы и омонимы» | Рассмотри в учебнике схему на странице 47 (синонимы, антонимы и омонимы). Распределите слова и картинки по группам. | Обучающиеся учатся анализировать схемы и при помощи наглядного материала формируют навыки смыслового чтения с несплошным текстом. |
| ИЗО | «Народные праздники» | ИКТ-средство - https://forms.gle/tV7o8DME7zBY6abn6 . Рассмотрите программу приглашения и ответьте на несколько вопросов. | Задание используется в качестве введения в тему. Помимо решения предметной задачи, оно способствует организации несплошного текста, ориентировано на выявление собственного опыта обучающихся и приобретение навыков, обеспечивающих навыки адаптации простейших бытовых ситуациях. |

После проведения уроков, мы предложили учащимся пройти опрос, состоящий из трех вопросов «удобно ли использование ИКТ-средств на уроках по организации смыслового чтения», «хотели бы вы дальше использовать данный прием», «усвоен ли пройденный материал». На первый вопрос «да» ответили 7 учащихся, «нет» 2. Второй вопрос «да» 8 учащихся, «нет» 1. Третий вопрос «да» 8 учащихся, «нет» 1. Учащиеся заинтересовались данным инновационным приемом, как ИКТ-средство (электронные задания). Задания могут использоваться как на любом этапе урока, так и в качестве домашней работы, в этом случае целесообразно составлять комплексные задания.

Выводы. Таким образом, мы приходим к выводу, что использование такого инновационного приема, как ИКТ-средство дало положительный эффект по организации смыслового чтения. Обучающимся было интересно выполнять различные задания, пройденный материал был усвоен, чтение стало не просто механическим действием, а осмысленным. Современная школа должна готовить критически мыслящего человека. Открывать перед ними возможность использования различных средств в поиске информации, вдумчивое, грамотное и осмысленное изложение мыслей, рефлексия своей деятельности. Суть инноваций в образовании заключается в поиске новых методик, подходов, технологий и их успешной реализации, с учетом возможностей подрастающего поколения и изменений в мире. Каждое нововведение должно быть под стать требованиям образовательного учреждения, в легком и доступном языке для учащихся. Также инновации должны относиться к одной из четырех областей распространения: в воспитании, в обучении, в управлении, в переподготовке кадров.

Исходя из этих четырех областей, инновации в образовании должны влияться в каждую из них, а чтобы проверить, насколько эффективно и успешно оно будет внедряться, не нужно бояться рисковать. В обратном случае российское образование поставит себя в положение риска и надолго застрянет в древних моделях обучения и воспитания, стремительно будет падать интерес учащихся и все это приведет к нарушению развития, воспитания и степени обученности современной молодежи.

Литература:

1. Бондаренко Г.И. Развитие умений смыслового чтения в начальной школе / Г.И. Бондаренко. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.school2100.ru>
2. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя / под ред. А.Г. Асмолова. М.: Просвещение, 2011. 152 с.
3. Леонтьев, А.А. Основы теории речевой деятельности / А.А. Леонтьев. – М.: Наука, 1994. – 368 с.
4. Пранцова, Г.В. Современные стратегии чтения: теория и практика. Смысловое чтение и работа с текстом : учеб. пособие / Г.В. Пранцова, Е.С. Романичева. – М.: ФОРУМ, 2016. – 368 с.
5. Рождественская Л., Логвина И. Формирование навыков функционального чтения. Пособие для учителя / Рождественская Л., Логвина И. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://slovesnic.ru/attachments/article/303/frtozhdest.pdf>
6. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования // Федеральные государственные образовательные стандарты. М.: Институт стратегических исследований в образовании РАО. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://fgos.ru/LMS/wm/wm_fgos.php?id=nach

УДК 37

старший преподаватель Сизова Ольга Алексеевна

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

кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой продюсерства и музыкального образования Медведова Татьяна Юрьевна

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

кандидат педагогических наук, доцент Макеева Анастасия Владимировна
Нижегородский государственный инженерно-экономический университет (г. Княгинино)**ВОЗМОЖНОСТИ ЦИФРОВЫХ РЕСУРСОВ В ОРГАНИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ СФЕРЫ КУЛЬТУРЫ И ИСКУССТВА**

Аннотация. В статье обсуждаются проблемы профессиональной деятельности будущего педагога-музыканта в новых условиях. В содержании статьи рассматриваются специфические особенности профессиональной деятельности педагога-музыканта, анализируются проблемы реализации профессиональной деятельности. В данной статье также исследуется содержание основной образовательной программы по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование, профилю подготовки «Музыка», реализуемой Мининским университетом. В статье уделяется внимание рассмотрению содержания деятельности педагога-предметника, в данном случае педагога-музыканта. В этой связи было установлено, что важнейшим компонентом цифровой готовности педагога-музыканта будет наличие сформированных умений и навыков по использованию специализированных цифровых ресурсов, которые в будущем можно было бы применить при обеспечении образовательного процесса. Также в статье рассмотрено содержание дисциплин в области ИКТ, а также форм их реализации, которое, по мнению авторов, должно быть направлено именно на достижение цели, заключающейся в формировании компетенций по использованию подобных цифровых сервисов.

Ключевые слова: педагог-предметник, педагог-музыкант, цифровые ресурсы, цифровая готовность, обучающиеся, общеобразовательная школа.

Annotation. This article discusses the problems of professional activity of the future teacher-musician in the new conditions. The content of the article discusses the specific features of the professional activity of a teacher-musician, analyzes the problems of implementing professional activities. This article also examines the content of the main educational program in the direction of training 44.03.01 Pedagogical education, the profile of training «Music», implemented by Mininsky University. The article focuses on the content of the activity of a subject teacher, in this case, a teacher-musician. In this regard, it was found that the most important component of the digital readiness of a teacher-musician will be the presence of formed skills and abilities to use specialized digital resources that could be used in the future to ensure the educational process. The article also examines the content of disciplines in the field of ICT, as well as the forms of their implementation, which, according to the authors, should be aimed precisely at achieving the goal of forming competencies for the use of such digital services.

Keywords: subject teacher, music teacher, digital resources, digital readiness, students, General education school.

Введение. В современных условиях деятельность педагога невозможно представить без использования актуальных цифровых технологий. В повседневную практику специалиста прочно вошли всевозможные сервисы. В ситуации самоизоляции среди педагогического сообщества возникла потребность быстрого освоения дополнительных цифровых ресурсов, ранее не подвергавшихся использованию в повседневности. В условиях реализации дистанционного обучения, для обеспечения высокого качества образования, а также максимального взаимодействия со всеми участниками образовательного процесса от педагога потребовались умения по использованию различных цифровых платформ, функционально обеспечивающих такой режим деятельности. В силу того, что данный переход был стремительным и многие педагогические работники попросту не были готовы к работе в таких реалиях. В связи с чем, возникло множество трудностей. Стоит отметить, что педагоги-предметники, реализующие дисциплины предметной области культура и искусство, также столкнулись с рядом проблем в ранее описанных условиях. Для решения данной проблемы необходим системный подход, в том числе на этапе профессиональной подготовки в вузе.

Изложение основного материала статьи. При реализации творческих направлений подготовки важно усилить профессиональную цифровую подготовку. В этой связи важно понимать, что профессиональная цифровая компетентность и готовность педагога заключается не в максимальном использовании различных современных гаджетов, а в способности использовать профессиональные цифровые ресурсы, систематизировать и анализировать полученный материал. Традиционно содержание творческих направлений подготовки в области музыкального искусства ориентировано на получение компетенций в области исполнительства. В рамках осуществления профессиональной деятельности педагогу-музыканту важно сохранить творческую составляющую, но при этом осуществить процесс обучения в дистанционном формате, что является непростой задачей в сегодняшних условиях [10]. Однако, как было сказано ранее, ситуация весны 2020 года определила острую необходимость в получении обучающимися хорошей базы, заключающейся в умениях свободного использования средств профессионального цифрового инструментария. Осуществляя профессиональную деятельность в условиях общеобразовательной школы, педагог-музыкант ставит перед собой цель вызвать интерес у обучающихся к музыкальному искусству, дать общее представление о музыке, сформировать навыки исполнения и прослушивания музыкального материала. Работа же с аудиоинформацией потому и занимает особое положение, что звучание есть основной «текст» урока музыки [12]. В процессе преподавания учебного предмета «Музыка», в условиях начального и основного общего уровней образования, педагог-музыкант сталкивается с определенными трудностями, связанными с уровнем подготовки обучающихся в классе. Многие из школьников не имеют способностей и

специальных знаний, умений и навыков в области музыкального искусства, однако есть и обучающиеся, которые посещают учреждения дополнительного образования по программам музыкального образования [9].

В современных условиях, к сожалению, многие из обучающихся воспринимают музыкальное искусство как нечто неинтересное, консервативное и в какой-то мере, старомодное, в этой связи объяснения учебного материала педагогом-музыкантом должны быть наиболее понятны, доступны для обучающихся. Педагог-музыкант должен увлечь и сделать предмет «Музыка» наиболее интересным и актуальным, чтобы у обучающихся не складывалось ложное представление о «ненужности» данной дисциплины. В этой связи использование средств современных профессиональных цифровых инструментов позволило бы достичь указанной цели. «Находить подход к цифровому поколению учителям стало сложнее: просто читать и писать детям всё менее интересно» [13].

Культурное пространство активно расширяется и обновляется последние 10 лет, в том числе именно благодаря использованию цифровых технологий. Об этом свидетельствует недавно появившийся термин «цифровое искусство», который обозначает современное направление в медиаискусстве, предполагающее использование во время творческих процессов компьютерных технологий [5].

Вместе с тем, мнение будущих педагогов-предметников сферы культуры и искусства свидетельствует о низкой мотивации использования средств профессиональных цифровых технологий в педагогической деятельности. Результаты исследования представим в виде диаграммы (Рисунок 1).



Рисунок 1. Мнение будущих педагогов-музыкантов относительно использования средств цифровых технологий в педагогической деятельности

Представленные результаты свидетельствуют о неустойчивом отношении будущих педагогов сферы культуры и искусства в использовании цифрового инструментария. Для того, чтобы направить вектор мнения будущих педагогов-музыкантов в отношении использования средств цифровых технологий в положительную сторону, считаем необходимым внести существенные коррективы в методику по использованию средств цифровых технологий в профессиональной деятельности. В этой связи нами был проанализировано содержание существующего учебного плана по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование, профиль «Музыка», в Мининском университете, а также рабочих программ дисциплин по указанному направлению подготовки. В результате проведенного анализа был сделан вывод о том, что необходимо увеличить количество академических часов, отводимых на изучение дисциплин в области информационных технологий. В этой связи были внесены предложения по внесению изменений в учебный план по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование, профиль «Музыка», в Мининском университете. Кроме того, мы посчитали необходимым, скорректировать содержание рабочих программ дисциплин, направленных на получение навыков области ИКТ. Кроме увеличения количества объема академических часов по данным дисциплинам, мы полагаем, что важно скорректировать формы занятий, а также внести изменения в содержание тренировочных заданий. Целесообразно изменение традиционных форм организации учебной деятельности, в части внедрения и использования инновационных.

Также при внесении изменений важно учитывать специфику профессии педагога-музыканта. В этой связи мы согласимся с мнением исследователя Илясовой А.Ю., которая в своем диссертационном исследовании указывает на необходимость глубокой интеграции задания в предметную область, при этом уточняя, что не имеет смысла обращаться к логическим основам ЭВМ (здесь следует остановиться на системах счисления и показать возможность перевода чисел из одной системы счисления в другую с помощью стандартного приложения Windows «Калькулятор»), не стоит углубленно изучать архитектуру компьютера (достаточно будет рассмотреть минимальной конфигурации компьютера, периферийных устройств и их основных характеристик, внутренней организации системного блока без изучения основ микроэлектроники), абсурдным будет изучение программирования (здесь следует остановиться на изучении

основ структурного программирования, чтобы показать возможность использования ПК для решения алгоритмических задач) и т.д. [3].

Мы полагаем, что для педагога-предметника, в данном случае педагога-музыканта наиболее важным будет формирование умений и навыков по использованию специализированных цифровых ресурсов, которые в будущем можно было бы применить при обеспечении образовательного процесса. Поэтому и формирование содержания дисциплин в области ИКТ должно быть направлено именно на достижение цели, заключающейся в формировании компетенций по использованию подобных цифровых сервисов. При этом целесообразно было бы внести изменения в форму проведения занятий. В рамках реализации традиционных форм образовательного процесса, мы считаем, что возможно добавление инновационных форм, а именно проведения занятий с применением возможностей дискуссионных площадок, мозгового штурма, деловых игр. В будущем, подобный формат взаимодействия с обучающимися, будущий педагог-музыкант мог бы использовать в своей практике. При этом планируя урок, включая в его содержание различные виды деятельности, как традиционные для данной дисциплины (пение, исполнительство, прослушивание музыкального материала), так и более современные, основанные на внедрении и использовании цифровых технологий.

Выводы. Итак, для организации образовательного процесса по предмету «Музыка» в условиях общеобразовательной школы необходимо использование средств цифровых технологий, а также инновационных форм организации учебного процесса, в этой связи, педагог-музыкант должен обладать готовностью к реализации подобного вида деятельности. На этапе профессиональной подготовки в вузе студентам важно сформировать умения и навыки по использованию современных цифровых технологий, для последующего и успешного применения их в своей профессиональной деятельности.

Литература:

1. Апасов А.А. Цифровые технологии как средство формирования обобщенных способов действия студентов в процессе музыкального творчества <http://www.art-education.ru/electronic-journal/cifrovye-tehnologii-kak-sredstvo-formirovaniya-obobshchennyh-sposobov-deystviya>
2. Груздева М.Л., Туkenova Н.И. Анализ современного состояния исследований и разработок в области построения информационно-образовательных сред высших учебных заведений Том 7, № 2 (2019) // Вестник Мининского университета <https://doi.org/10.26795/95/2307-1281-2019-7-2-1>
3. Илясова, А.Ю. Методика формирования информационной компетентности бакалавров по направлению подготовки "Физическая культура" в цикле информатических дисциплин : автореферат дис. ... кандидата педагогических наук: 13.00.02 / Илясова Анна Юрьевна; [Место защиты: Волгогр. гос. соц.-пед. ун-т]. - Волгоград, 2016. - 26 с.
4. Красильников И.М. Зарубежные ученые об информационно-компьютерных технологиях как средстве формирования музыкальных компетенций // Педагогика искусства: электронный научный журнал. – №2 2012, URL: <http://www.art-education.ru/electronic-journal/zarubezhnye-uchenye-ob-informacionno-kompyuternyh-tehnologiyah-kak-sredstve>
5. О цифровом искусстве и нестандартных музыкальных проектах — интервью с музыкантом и ученым с Андреем Бундиным // Электронный ресурс. URL: <https://vc.ru/future/75449-o-cifrovom-iskusstve-i-nestandartnyh-muzykalnyh-proektah-intervyu-s-muzykantom-i-uchenym-andreem-bundinyim> (дата обращения: 19.10.2020 г.)
6. Сизова О.А., Медведева Т.Ю., Макеева А.В. Проблемы реализации образовательных программ в условиях оперативного перехода на дистанционный формат обучения Проблемы современного педагогического образования. 2020. № 67-3. С. 185-187.
7. Сизова О.А., Медведева Т.Ю., Медведев А.Н. Трансформация образовательных программ предметной области культура и искусства под влиянием техники // Проблемы современного педагогического образования. 2020. № 67-1. С. 222-225.
8. Сизова О.А., Медведев А.Н., Медведева Т.Ю. Необходимость использования цифрового инструментария в организации профессиональной деятельности педагога-музыканта Перспективы науки. 2020. № 5 (128). С. 170-172.
9. Сизова О.А. К вопросу о содержании профессиональной ИКТ-подготовки будущего педагога-музыканта Школа будущего. 2019. № 3. С. 180-187.
10. Сизова О.А. Профессиональная деятельность педагога-музыканта в условиях цифровизации общества: специфика и риски // В сборнике: Диалоги о культуре и искусстве материалы VIII Всероссийской научно-практической конференции (с международным участием). 2019. С. 252-255.
11. Смирнова Ж.В., Ваганова О.И., Макеева А.В. Возможности проектной технологии для повышения эффективности образовательного процесса Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). 2018 Т. 9 № 7-2. С. 165-168.
12. Сулова Н.В. Цифровые технологии на уроках музыки в школе Вестник кафедры ЮНЕСКО Музыкальное искусство и образование. 2013. № 2 (2). С. 164-172.
13. Цифровое поколение: мифы и правда // Электронный ресурс. URL: <https://mel.fm/blog/courseburg-rossiya/50796-tsifrovoye-pokoleniye-mify-i-pravda> (дата обращения: 19.10.2020 г.) <https://doi.org/10.26795/95/2307-1281-2019-7-2-1>

УДК 373.1

аспирант Симонова Наталья МихайловнаИнститут социально-гуманитарных технологий ФГБОУ ВО
«Московский государственный университет технологий и управления
имени К.Г. Разумовского (Первый казачий университет)» (г. Москва);**доктор педагогических наук, доцент, главный
научный сотрудник Сергеева Марина Георгиевна**Федеральное казенное учреждение «Научно-исследовательский институт
Федеральной службы исполнения наказаний России» (г. Москва)**ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ МЕНЕДЖМЕНТ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОРАЗВИТИЯ
ПЕДАГОГОВ**

Аннотация. Современный педагог в рамках своего профессионального саморазвития использует традиционные способы повышения уровня своей компетенции: перенимает опыт других специалистов, читает методическую литературу в рамках своей проблематики, посещает методические семинары и конференции, проходит курсы повышения квалификации, проходит плановую аттестацию, осваивает новые формы работы, но этого на сегодняшний день недостаточно. Современное общество нуждается в педагоге, готовом к активному участию в инновационных процессах, способном к восприятию новых идей, готовом компетентно решать имеющиеся и вновь возникающие профессиональные задачи.

Ключевые слова: менеджмент в образовании, электронное обучение, образовательная среда, педагог, профессиональное саморазвитие.

Annotation. Within the framework of his professional self-development, a modern teacher uses traditional ways to increase the level of his competence: he takes the experience of other specialists, reads methodological literature within the framework of his problems, attends methodological seminars and conferences, passes advanced training courses, passes routine certification, learns new forms of work, but this is not enough today. Modern society needs a teacher who is ready to actively participate in innovative processes, capable of perceiving new ideas, ready to competently solve existing and newly emerging professional problems.

Keywords: management in education, e-learning, educational environment, teacher, professional self-development.

Введение. Существующие тренды социальных и экономических изменений в современности четко очертили тенденции в развитии совершенно новой образовательной парадигмы, которая сущностно может быть охарактеризована смещением роли и функций педагога в образовательном процессе, от роли исполнителя к роли творческого субъекта. В связи с этим на сегодняшний день организация учебно-воспитательного процесса в рамках любого образовательного учреждения фактически невозможна без профессионального саморазвития педагога, что предусматривает и одна из компетенций (ОПК-4 – способность осуществлять профессиональное и личностное самообразование, проектировать дальнейшие образовательные маршруты и профессиональную карьеру), осваиваемых в рамках программ педагогического образования [3].

Профессиональное саморазвитие – это целенаправленная работа педагога по расширению и углублению своих теоретических знаний, совершенствованию имеющихся и приобретению новых профессиональных навыков и умений в свете современных требований педагогической и психологической наук [2]. Не является исключением область педагогической науки в целом и сфера менеджмента образования как одно из ее направлений.

В связи с этим основная цель нашей работы заключается в управлении процессом профессионального саморазвития педагогов посредством организации научно-исследовательской деятельности учащихся.

В исследовании приняли участие педагоги 28 педагогов. Нами были определены этапы экспериментального исследования [5]: *констатирующий этап* (изучение особенностей профессионального саморазвития педагогов); *формирующий этап* (составление и реализация комплекса мероприятий по управлению профессиональным саморазвитием педагогов, включающего организацию научно-исследовательской деятельности учащихся); *контрольный этап* (определение эффективности работы по организации научно-исследовательской деятельности учащихся в управлении профессиональным саморазвитием педагогов).

Изучение особенностей проявления саморазвития педагогов осуществлялось с помощью [7]:

- теста-опросника «Диагностика уровня парциальной готовности к профессионально-педагогическому саморазвитию» (В.В. Козлов, Н.П. Фетискин);

- теста-опросника «Тест готовности к саморазвитию» (В. Павлов).

После выполнения педагогами школ данной методики были обработаны результаты по определению степени готовности к саморазвитию, которые представлены в виде таблицы 1.

Сводные данные диагностики уровня парциальной готовности к профессионально-педагогическому саморазвитию у педагогов (N=28)

| № п/п | Мотивационный | Когнитивный | Нравственно-волевой | Гностический | Организационный | Способность к самоуправлению | Коммуникативный |
|---------|---------------|-------------|---------------------|--------------|-----------------|------------------------------|-----------------|
| 1 | 35 | 33 | 41 | 70 | 20 | 19 | 19 |
| 2 | 28 | 29 | 45 | 68 | 18 | 16 | 25 |
| 3 | 29 | 35 | 40 | 63 | 34 | 15 | 21 |
| 4 | 31 | 37 | 58 | 65 | 16 | 19 | 29 |
| 5 | 27 | 24 | 39 | 72 | 27 | 17 | 28 |
| 6 | 29 | 26 | 64 | 59 | 29 | 20 | 20 |
| 7 | 31 | 32 | 51 | 57 | 20 | 18 | 21 |
| 8 | 36 | 34 | 76 | 75 | 22 | 13 | 25 |
| 9 | 30 | 35 | 41 | 62 | 20 | 13 | 24 |
| 10 | 36 | 22 | 73 | 59 | 18 | 15 | 22 |
| 11 | 33 | 20 | 68 | 67 | 24 | 16 | 25 |
| 12 | 31 | 28 | 36 | 65 | 26 | 14 | 27 |
| 13 | 28 | 35 | 34 | 69 | 27 | 12 | 19 |
| 14 | 30 | 29 | 39 | 65 | 29 | 17 | 21 |
| 15 | 31 | 32 | 40 | 57 | 20 | 16 | 34 |
| 16 | 27 | 20 | 45 | 62 | 26 | 18 | 22 |
| 17 | 23 | 35 | 77 | 59 | 27 | 15 | 17 |
| 18 | 22 | 39 | 60 | 66 | 21 | 13 | 19 |
| 19 | 34 | 27 | 61 | 59 | 25 | 12 | 21 |
| 20 | 30 | 34 | 70 | 54 | 30 | 14 | 19 |
| 21 | 27 | 37 | 43 | 72 | 28 | 16 | 18 |
| 22 | 35 | 40 | 50 | 67 | 19 | 15 | 30 |
| 23 | 36 | 42 | 59 | 65 | 26 | 19 | 21 |
| 24 | 29 | 43 | 49 | 38 | 23 | 14 | 25 |
| 25 | 38 | 32 | 44 | 55 | 22 | 13 | 41 |
| 26 | 23 | 39 | 71 | 47 | 28 | 15 | 19 |
| 27 | 36 | 31 | 66 | 65 | 23 | 12 | 38 |
| 28 | 27 | 33 | 49 | 70 | 26 | 16 | 20 |
| среднее | 34 | 32 | 54 | 67 | 25 | 19 | 27 |

По результатам диагностики уровня парциальной готовности к профессионально-педагогическому саморазвитию педагогов, согласно, данных, представленных в виде таблицы, мы видим, что преобладают когнитивный, нравственно-волевой и коммуникативный компоненты. Выраженность когнитивного компонента говорит о том, что у педагогов достаточно развит уровень профессиональных знаний и умений, говорит об их интеллектуальной зрелости и гибкости оценки происходящего. Доминирование нравственно-волевого компонента свидетельствует о положительном отношении педагогов к процессу учения, о развитости у них таких качеств как самокритичность, самостоятельность и целеустремленность [4]. Они трудоспособны и умеют доводить начатое дело до конца. Средний показатель проявления коммуникативных способностей говорит о том, что педагоги сотрудничают и помогают друг другу в процессе самообразования, способны организовать научно-исследовательскую деятельность учащихся, в процессе диспута и бесед могут отстаивать свою точку зрения и убедить других в своей правоте. Наблюдается тенденция избегать конфликтов. Следует отметить, что в меньшей степени у педагогов выражены мотивационный, гностический и организационный компоненты, а также способность к самоуправлению, что отмечает нехватку у педагогов определенных психолого-педагогических знаний и умений, низко развита способность к управлению своим саморазвитием и самопознанием. Также нами был проведен тест-опросник «Тест готовности к саморазвитию» (В. Павлов). Полученные результаты по итогу ее проведения представлены на рисунке 2.

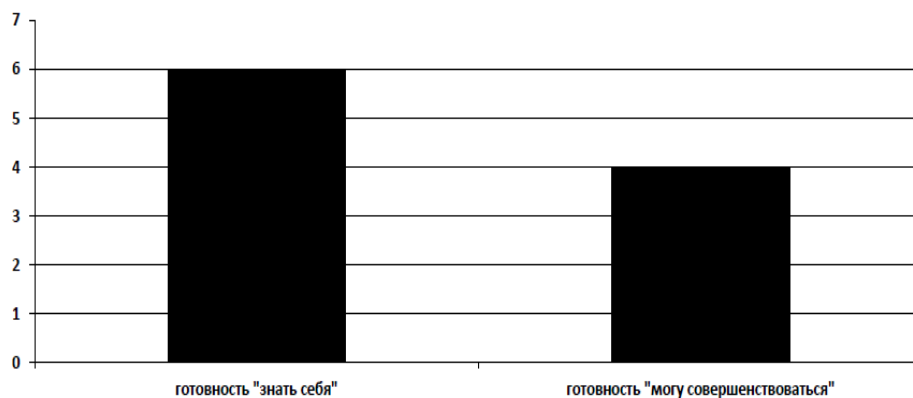


Рисунок 2. Графическое изображение выраженности показателей готовности к саморазвитию у педагогов (констатирующий этап) (N=28)

По итогам проведения методики было выявлено, что у большинства педагогов ярко выражено желание побольше узнать о себе, но недостаточно развито владение навыками самосовершенствования, слабо развито желание менять себя и работать над собой. Педагоги предпочитают работать, используя старые методы и технологии преподавания, они считают, что нет необходимости в чем-то меняться и менять свою методику преподавания, использовать новые технологии и инновационные подходы в процессе обучения.

Изложение основного материала статьи. Данные эмпирического исследования указывают на то, что педагоги проявляют низкую мотивацию в процессе саморазвития и профессионального самосовершенствования. Данный факт позволяет нам говорить о перспективности работы по управлению саморазвитием педагогов, посредством организации научно-исследовательской деятельности учащихся в процессе реализации комплекса мероприятий по управлению саморазвитием.

Комплекс мероприятий по управлению профессиональным саморазвитием педагогов, включающий организацию научно-исследовательской деятельности учащихся, базируется на теоретических положениях А. Файоля, который рассматривая управление как процесс, имеющий место во всех без исключения организациях вне зависимости от их характера и размера, выделяет административные функции управления и принципы, которые должны воплощаться в работе управленцев [1].

К административным функциям управления А. Файоль относит [10]:

- планирование (предвидение) – определение целей, поиск путей их достижения, составление программы действия (плана) для координации работы по определенному направлению;
- организация – определение объема работы, способов её выполнения и распределение полномочий и ответственности;
- распорядительство (командование) – оперативное руководство спланированных мероприятий (предъявление руководителем требований к подчиненным в отношении выполнения ими своих обязанностей);
- координация – согласование и упорядочение деятельности отдельных сотрудников во избежание дублирования деятельности;
- контроль – отслеживание хода выполнения работы и оценка ее эффективности в соответствии с утвержденным планом (проверка исполнения заданий подчиненными).

Из общего числа принципов, которые должны воплощаться в работе руководящего звена по управлению организацией в целом, нами были определены пять, которые соотносятся непосредственно с административными функциями и соответствуют особенностям направления работы по управлению профессиональным саморазвитием педагогов (табл. 2).

Соотношение функций и принципов управления профессиональным саморазвитием педагогов

| функция управления | принцип управления |
|--------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| планирование | единство направления (деятельность по одному из направлений находится под руководством одного человека и определяется одним планом) |
| организация | полномочия (право принимать решения, давать распоряжения и требовать их исполнения) |
| распорядительство | централизация (решение принимается администрацией организации, а его исполнение осуществляется подчиненными) |
| координация | разделение труда (обязанности и задачи отдельного исполнителя сводятся к минимуму за счет узкой специализации) |
| контроль | дисциплина (контроль необходим для обеспечения порядка и эффективности работы по определенному направлению) |

Планирование работы и непосредственная реализация комплекса мероприятий по управлению профессиональным саморазвитием педагогов выстраивалось с учетом обозначенных выше функций и принципов управления посредством организации комплексного взаимодействия административной службы и методического объединения образовательного учреждения. Распределение полномочий и обязанностей представителей данных служб представлено в таблице 3.

Таблица 3

Комплекс мероприятий по управлению профессиональным саморазвитием педагогов в соответствии с функциями и принципами управления

| функция / принцип управления | общий план реализации программы | ответственные |
|-------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------|
| планирование / единство направления | – Принятие административного решения о необходимости планирования работы по управлению профессиональным саморазвитием педагогов. – Общее планирование работы (определение перечня мероприятий) по управлению профессиональным саморазвитием педагогов. | директор школы, зам. директора по УВР директор школы, зам. директора по методической работе |
| организация / полномочия | 1. Распределение полномочий и назначение ответственных в соответствии с перечнем мероприятий общего плана. | директор школы, зам. директора по УВР, зам. директора по методической работе |
| распорядительство / централизация | – Общее руководство реализацией программы (предъявление требований к ответственным за отдельные мероприятия). – Планирование работы по реализации мероприятий непосредственными исполнителями. | директор школы зам. директора по методической работе, педагоги |
| координация / разделение труда | 1. Реализация мероприятий непосредственными исполнителями (согласование и упорядочение их деятельности). | зам. директора по методической работе, педагоги |
| контроль / дисциплина | 1. Оценка эффективности работы в соответствии с утвержденным планом (проверка исполнения заданий подчиненными в соответствии с принятым планом). | директор школы, зам. директора по УВР |

Средства реализации комплекса мероприятий: организация научно-исследовательской деятельности учащихся (творческие и учебные проекты, исследовательские и конкурсные работы).

Всех педагогов, участвующих в нашем исследовании, мы разделили на группы согласно преподаваемому предмету. В ходе изучения участия педагогов в научно-исследовательской деятельности, мы получили следующие результаты, которые представлены в таблице 4.

Участие педагогов в организации научно-исследовательской деятельности учащихся

| Преподаваемый предмет | Количество педагогов | Количество педагогов, участвовавших в организации научноисследовательской деятельности учащихся в период 2016-2017 уч. г. | Запланированное количество педагогов для участия в организации научно-исследовательской деятельности учащихся |
|-----------------------|----------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Русский язык | 6 | 2 | 5 |
| Математика | 7 | - | 6 |
| География | 7 | - | 5 |
| Биология | 5 | 4 | 4 |
| История | 8 | 3 | 8 |
| Итого | 33 | 9 | 28 |

Из таблицы 4 видно, что из общего числа респондентов (33 человека) за последние 2 года руководство научно-исследовательской деятельностью учащихся осуществляло 9 человек. Научно-исследовательская деятельность учащихся представлена разными способами: предметная исследовательская деятельность, проектирование и исследовательская деятельность, подкрепленная реальными действиями. Результаты исследовательской и проектной деятельности учащихся представляются на конкурсах регионального и областного уровней, что выступает не как самоцель, а как средство, позволяющее расширить мировоззрение участников, обогатить их интеллектуальный и жизненный опыт, укрепить единство социокультурного пространства, а в то же время стать фактором профессионального саморазвития руководителей работ, т.е. педагогов [8].

Основная цель контрольного этапа исследования состояла в определении эффективности реализации комплекса мероприятий по управлению профессиональным саморазвитием педагогов и повышению низких показателей саморазвития. Нами была осуществлена повторная диагностика по тесту-опроснику «Диагностика уровня парциальной готовности к профессионально-педагогическому саморазвитию» В.В. Козлова и Н.П. Фетискина [6, 9], результаты которой представлены на рисунке 3.

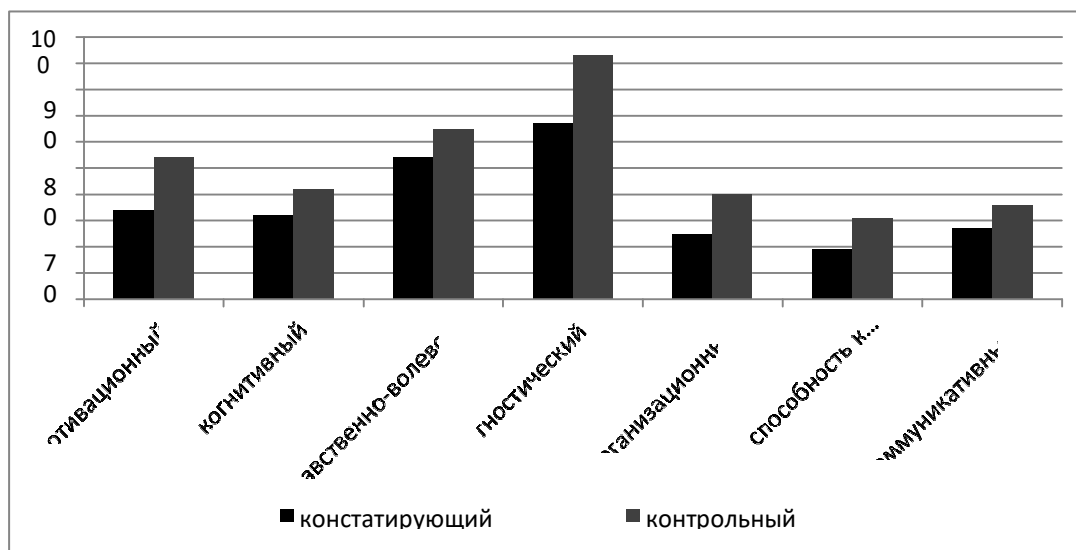


Рисунок 3. Сравнительное графическое изображение выраженности показателей парциальной готовности к профессионально-педагогическому саморазвитию у педагогов (контрольный этап) (N=28)

Из рисунка 3 видно, что на констатирующем этапе большинство педагогов, что в значительной степени увеличились показатели уровня развития мотивационного компонента, что говорит о том, что педагоги стали изъявлять желание участвовать в научно-исследовательской деятельности, у них повысилась мотивация на использование новых методов и технологий в образовательном процессе, стали проявлять больший интерес к проходящим конкурсам муниципального, областного и всероссийского уровней. Педагоги, которые приняли участие в исследовании, повысили свою мотивацию активно стали реализовывать совместно с детьми научно-исследовательскую деятельность, что послужило толчком для их саморазвития и профессионального мастерства. Однако, профессиональное саморазвитие педагогов имеет особенности, определяющиеся степенью выраженности и доминированием отдельных показателей данной характеристики, что требует особого внимания со стороны руководства образовательных организаций.

Рисунок наглядно показывает, также, что в общей выборке педагогов значительно повысился уровень развития когнитивного компонента, педагоги стали расширять свои знания в различной области, принимать участие в семинарах и научных конференциях, вебинарах и практикумах, активно сопровождать научно-исследовательскую и проектную деятельности учащихся. Мы видим повышение коэффициента развитости таких качеств как умение ставить и разрешать познавательные задачи, педагоги стали проявлять большую

гибкость и оперативность мышления, стали проявлять креативность и способность отказаться от устоявшихся идей.

Сравнительные данные констатирующего и контрольного этапов эксперимента по выраженности уровней по результатам повторного тестирования по методике В.Павлова «Тест готовности к саморазвитию» показывают, что после проведенной работы с педагогами у респондентов повысилась готовность к участию в конкурсах, проектах и научно-исследовательской деятельности, появилось стремление к самопознанию и самосовершенствованию. Данные результаты наглядно видно на рисунке 4.

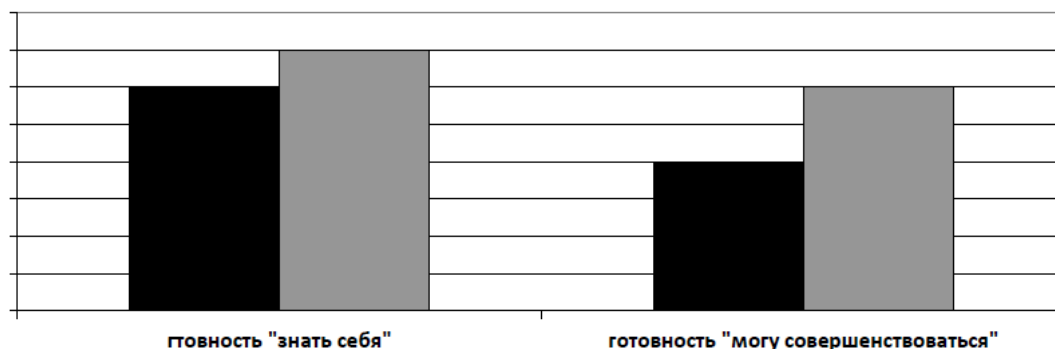


Рисунок 4. Сравнительное графическое изображение выраженности показателей готовности к саморазвитию у педагогов (контрольный этап) (N=28)

Выводы. После реализации комплекса мероприятий мы наблюдаем повышение стремления к саморазвитию, развитие в себе компонентов, находящихся на низком и достаточно низком уровне. Таким образом, после реализации комплекса мероприятий по управлению саморазвитием педагогов посредством организации научно-исследовательской деятельности мы наблюдаем, что педагоги стали более адекватно реагировать на предложения об участии совместно с детьми в областных конкурсах, научных конференциях, овладели навыками самоуправления и саморазвития. В связи с проведенным комплексом мероприятий, в школах увеличилось количество педагогов, которые стали участвовать в конкурсах, занялись научно-исследовательской деятельностью.

Литература:

1. Багаева И.Д. Профессионализм педагогической деятельности и основы его формирования у будущего учителя / И.Д. Багаева. - Усть-Каменогорск, 2015. – 338 с.
2. Мухин М.И. Вектор развития образования в ххi столетии // Образовательное пространство в информационную эпоху: Сборник научных трудов международной научно-практической конференции. 2018. С. 32-43.
3. Мухин М.И., Мошнина Р.Ш., Фоменко И.А. Профильное обучение как стратегическое направление модернизации образования // Профильное обучение: вопросы теории и практики. Сборник статей. Москва, 2005. С. 5-21.
4. Мухин М.И., Олиференко Л.Я., Щуркова Н.Е. Ценностные ориентации школьников на этапе становления новой школы // Воспитание школьников. 2012. № 1. С. 3-11.
5. Соколова Н.Л. К проблеме определения и классификации антонимов и их стилистического использования // Филологические науки. 1977. № 6. С. 60.
6. Соколова Н.Л. О компонентах значения единиц речевого этикета // Филологические науки. 2003. № 5. С. 95.
7. Соколова Н.Л., Цибизова Т.Ю. Построение профессиональной карьеры в условиях непрерывного образования // Научный диалог. 2018. № 1. С. 295-299.
8. Третьяк И.Г. Профессиональная-педагогическая компетентность педагога / И.Г. Третьяк // Самарский научный вестник. - 2014. -№4. - С. 130-132.
9. Щуркова Н.Е., Арапова П.И., Баранова Е.Ф., Мухин М.И., Попова С.И. Речь педагога: учебное пособие. Москва, 2019. 114 с.
10. Щуркова Н.Е., Мухин М.И. Педагог нового воспитания: Монография. Москва, 2014. 264 с.

УДК 373.1

аспирант Симонова Наталья МихайловнаИнститут социально-гуманитарных технологий ФГБОУ ВО
«Московский государственный университет технологий и управления
имени К.Г. Разумовского (Первый казачий университет)» (г. Москва);**доктор педагогических наук, доцент, главный
научный сотрудник Сергеева Марина Георгиевна**Федеральное казенное учреждение «Научно-исследовательский институт
Федеральной службы исполнения наказаний России» (г. Москва)**ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ В ПРОЦЕССЕ РЕАЛИЗАЦИИ
ФУНКЦИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МЕНЕДЖМЕНТА**

Аннотация. Профессиональная деятельность современного преподавателя включает такие виды деятельности, как научно-исследовательская, экспертно-аналитическая, научно-просветительская, педагогическая и инновационная, каждая из них должна быть объектом педагогического менеджмента в образовательной организации. Вместе с тем учебное соотношение между ними как объектами проектирования будет отличаться в зависимости от уровня образования. При этом следует иметь в виду, что в зависимости от типа образовательной организации, направленности и профиля подготовки, особенностей рынка труда в конкретном регионе страны, образовательная организация вправе самостоятельно решать вопрос об учебном соотношении этих видов деятельности, а также о выборе среди них доминирующих и сопутствующих.

Ключевые слова: педагогический менеджмент, функции управления, профессиональная деятельность, педагог, проектирование.

Annotation. The professional activity of a modern teacher includes such activities as research, expert-analytical, scientific-educational, pedagogical and innovative, each of them should be the object of didactic design in an educational organization. However, the educational relationship between them as design objects will differ depending on the level of education. At the same time, it should be borne in mind that, depending on the type of educational organization, the orientation and profile of training, the characteristics of the labor market in a particular region of the country, the educational organization has the right to independently decide on the educational relationship of these types of activities, as well as on the choice of dominant and accompanying among them.

Keywords: pedagogical management, management functions, professional activities, teacher, design.

Введение. Сегодня проектирование и моделирование всех видов научно-исследовательской деятельности осуществляется в контексте компетентностной парадигмы, обеспечивая дидактическую преемственность развития личности исследователя в единстве универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций [1, 3, 7].

Во внимание принимаются также требования профессиональных стандартов, сопряженных с профилем подготовки обучающихся, международные требования к оцениванию научного труда и национальные приоритеты в развитии гуманитарных наук. К числу необходимых качеств современного исследователя в области гуманитарных наук относят и такие, как исследовательский и социально-эмоциональный интеллект, исследовательская самостоятельность (а затем и исследовательская независимость), мотивированность и творческая нацеленность на решение научных задач, приверженность научной этике.

Для развития этих качеств требуется создание проблемной образовательной среды как в процессе преподавания дисциплин и проведения исследовательских практик, так и во время подготовки курсовых и квалификационных работ в контексте проблемного, личностно-ориентированного деятельностного подходов [4].

К числу основных принципов формирования компетенции исследователя в системе среднего профессионального образования (далее – СПО) и вузе относятся:

- принцип непрерывности и преемственности исследовательской подготовки на каждом из уровней высшего образования (бакалавриата, магистратуры и аспирантуры);
- принцип метапредметности и междисциплинарного характера реализации исследовательской / профессиональной подготовки;
- принцип конвергенции гуманитарного, математического и естественнонаучного знания в исследовательской деятельности;
- принцип интегрированности в научно-исследовательскую среду;
- принцип индивидуализации процесса формирования компетенции исследователя и определения границ опыта исследовательской деятельности студентов;
- принцип соответствия форм и технологий образовательного процесса возможностям получения и апробации научного результата;
- принцип кадрового соответствия образовательной (научной) организации задаче подготовке исследователя [11].

Инструментом реализации этих подходов и принципов выступают современные образовательные технологии, с ориентацией на которые выстраивается система проблемно-ориентированных видов учебной деятельности с постепенным ростом сложности.

Изложение основного материала статьи. Компетенции исследователя формируются на всех уровнях профессионального и высшего образования, начиная с СПО и бакалавриата. Формирование исследовательских компетенций осуществляется последовательно от уровня к уровню при обязательном сохранении преемственности и обеспечении переноса сформированных ранее компетенций и результатов обучения в процессе перехода на каждый следующий, более высокий уровень высшего образования. Тем самым поддерживается принцип непрерывности и интегральности подготовки, реализуются алгоритмы решения общих задач высшего образования [9]. Проверка степени сформированности компетенций осуществляется на разных стадиях и уровнях обучения в форме текущего, промежуточного и итогового

контроля. При этом для каждого цикла (на каждом уровне) существуют свои входные и выходные условия, между которыми необходимо поддерживать устойчивые связи.

Рассмотрим основные методические вопросы сопряжения формирующихся компетенций исследователя при переходе обучающегося с одного уровня образования на другой и обеспечения преемственности подготовки к основным видам деятельности в сфере науки и инноваций.

Исследовательская компетенция выпускника школы - важное входное условие для формирования способностей студента как исследователя, который приступает к обучению в вузе по бакалаврской образовательной программе. Исследовательская компетентность школьника/выпускника (методисты обычно определяют ее как учебно-исследовательскую) в идеале включает ряд ключевых компонентов, в том числе [6]:

- способность к самостоятельному выбору темы и определению предмета исследования,
- первичные умения отбирать информационные ресурсы по интересующей теме,
- базовые навыки анализа исследовательской литературы и источников,
- способность использовать в устной и письменной речи научную терминологию,
- умение связно, ясно и логично представлять результаты своей работы.

Такие способности формируются не только в процессе школьного обучения, но и в опыте практической проектной деятельности и участия в олимпиадах и конкурсах. Все это становится для обучающихся важным условием освоения основ исследовательской деятельности в рамках СПО и бакалаврской программы [8].

Именно на бакалаврском уровне происходит становление основ таких универсальных компетенций в сфере науки и инноваций, как способность к критическому мышлению, поиску, анализу и синтезу информации при постановке и решении задач, способность осуществлять коммуникацию в сфере научных исследований, в том числе в межкультурном контексте, работать в команде для решения исследовательских задач, способность к лидерству в сфере научных исследований, способность выстраивать, реализовывать и корректировать траекторию саморазвития на основе принципов образования в течение всей жизни, формируется приверженность этическим нормам и ценностям научной деятельности. Одновременно складываются базовые компоненты исследовательских компетенций, связанных с освоением разных видов профессиональной деятельности: научно-исследовательской, экспертно-аналитической, научно-просветительской, инновационной. Это создает для выпускника СПО и бакалавриата необходимые условия и возможности продолжения обучения на уровне магистратуры.

На уровне магистратуры происходит углубление содержания формируемых универсальных и исследовательских компетенций, расширяется спектр видов деятельности и компетенций, которыми необходимо овладеть магистранту. К ним добавляется педагогический вид деятельности. Это открывает для обучающегося возможность и необходимость формирования соответствующих научно-методических компетенций на базовом уровне.

Переход обучающегося на уровень аспирантуры создает для него возможности качественного развития универсальных и профессиональных компетенций в сфере науки и инноваций. Более конкретно эти процессы можно проследить на примере формирования компетенций исследователя при переходе с уровня на уровень высшего образования. Сопоставление параметров выхода из СПО и бакалавриата с параметрами (требованиями) на входе в магистратуру и далее - рассмотрение параметров выхода из магистратуры в их соотношении с требованиями на входе в аспирантуру позволяет проследить реализацию принципа непрерывности и преемственности подготовки обучающегося к видам деятельности в сфере науки и инноваций.

Условия, обеспечивающие преемственность в выработке компетенций и переход обучающихся на более высокий уровень, создаются действием комплекса внешних и внутренних факторов образовательного процесса в высшей школе. В их числе: специфика актуальных запросов общества и рынка труда, содержание государственных требований и регулятивов в сфере высшего образования, состояние научно-образовательной среды вуза, социальные и личностные ориентиры, мотивации и потребности обучающихся. Наглядными показателями результативности обучения служат: активность обучающихся в разных формах аудиторной и внеаудиторной работы, своевременное и качественное выполнение устных и письменных заданий, участие в студенческих и аспирантских научных междисциплинарных семинарах и конференциях, творческая работа во время прохождения практик, личная заинтересованность в накоплении портфолио научных достижений и пр. [2].

На бакалаврском уровне особо следует отметить значимость подготовки, написания и устных презентаций (защит) курсовых работ студентов. Становление и развитие способности осознанного свободного выбора темы исследования, корректного формулирования исследовательского вопроса, как и способности самостоятельного профессионального поиска, отбора и работы с информационными ресурсами, осуществляется студентом в процессе мотивированного изучения дисциплин учебного плана, прохождения практик, НИР и при постоянном взаимодействии будущего бакалавра со своим научным руководителем.

В ходе подготовки курсовых работ студент вырабатывает умения и навыки ведения учебно-научной и исследовательской деятельности. Это становится для него важной предпосылкой успешной государственной итоговой аттестации, качественной подготовки и своевременной защиты выпускной квалификационной работы [5].

При переходе выпускника-бакалавра в магистратуру важнейшими входными требованиями для него в части профессиональных компетенций становятся не только способность понимания специфики освоенной области, но и способность к осознанному выбору и мотивации к учебе по специализированной программе (в том числе новой) на более высоком уровне [10]. Вне зависимости от того, имеет ли та или иная магистерская программа академический или прикладной характер, обучение в магистратуре предполагает развитие способностей и устойчивых умений и навыков к ведению научной работы в тесной взаимосвязи с приобретением различных общих и профессиональных компетенций.

В университете классического типа значимость профессиональных компетенций исследователя в магистерских образовательных программах заметно возрастает. В процессе освоения разных видов профессиональной деятельности особый акцент в магистерских программах делается на выработку способностей обучающегося к самостоятельному выбору научных тем и проблем, их творческой постановке и решению. Важную роль играет также формирование способностей к критическому анализу и самоанализу,

свободному использованию профессионального научного языка и познавательных подходов и методов, необходимых для разработки выбранной научной области гуманитарного знания.

В ходе освоения магистерской образовательной программы значительное место занимают формы учебно-научной аудиторной и внеаудиторной работы, которые нацелены на комплексную выработку универсальных компетенций и профессиональных компетенций исследователя и укрепление их взаимосвязей. Эту функцию призваны выполнять, в частности, дисциплинарные и междисциплинарные научные семинары с интерактивными способами коммуникаций и командной работы, проектные семинары, производственные практики (включая педагогическую и преддипломную), научные конференции, публичные выступления на научные темы во внеуниверситетской среде.

На уровне магистерской подготовки в образовательном процессе необходимо сохранять концептуальную преемственность с подготовкой обучающегося по бакалаврской программе. Это может выражаться в поддержании тесных взаимосвязей (но не дублировании) между изучаемым и ранее изученным материалом, в развитии междисциплинарных форм обучения, в возрастании элементов системности и критического анализа в учебных курсах, научных и проектных семинарах, внеаудиторных формах и практиках научно-исследовательской работы магистрантов. Итоговая государственная аттестация магистрантов, включающая в себя подготовку и защиту выпускной квалификационной работы, призвана подтверждать соответствующую степень сформированности универсальных и профессиональных компетенций исследователя. Она может служить важным (но единственным) условием для продолжения обучения выпускника на уровне аспирантуры.

При переходе выпускника магистратуры на уровень аспирантуры также следует соблюдать принципы непрерывности и преемственности обучения. Но в отличие от перехода с СПО и бакалавриата в магистратуру они не могут реализовываться линейно. Входные требования к поступающим в аспирантуру по определению должны превосходить результаты базовой подготовки магистрантов.

Выводы Высокие оценки на устных вступительных экзаменах, наличие у поступающего учебно-научного портфолио, научных публикаций, подтверждений опыта выступления с докладами на конференциях не всегда гарантируют способность аспиранта к обучению на соответствующем уровне подготовки. Иначе говоря, отбор в аспирантуру предполагает выявление у поступающих магистров и специалистов весьма развитых универсальных и профессиональных компетенций исследователя, мотивации к продолжению обучения и выраженной потребности к научному и личностному саморазвитию. На практике это далеко не всегда оказывается возможным сразу определить. Несмотря на то, что аспирантура представляет собой следующий после магистратуры уровень высшего образования, результативное, успешное обучение в ней не может быть массовым, в особенности, когда речь идет о деятельности выпускника в сфере науки и инноваций.

Между тем действующий в вузах порядок подготовки аспирантов ориентирует обучающихся скорее на подтверждение сформированных компетенций и продолжение обучения в привычном «аудиторно-внеаудиторном» формате. Промежуточные аттестации аспирантов (зачеты и экзамены по дисциплинам учебного плана, кандидатские экзамены) являются важными «точками контроля» развития универсальных и профессиональных компетенций исследователя, однако они слабо свидетельствуют о том, в какой мере аспирант продвигается в подготовке и написании кандидатской диссертации по выбранной теме.

Более точными индикаторами успешности обучения в аспирантуре и сформированности компетенций исследователя служат такие формы деятельности, как: участие с докладами на научных междисциплинарных семинарах и научных конференциях, подготовка и публикация статей в рецензируемых журналах, педагогическая практика, выступления по научной проблематике в публичных сферах.

Итоговая государственная аттестация в форме государственного экзамена и научного доклада об основных результатах подготовленной научно-квалификационной работы (диссертации) в настоящее время обнаруживает признаки внутренней рассогласованности требований к выпускникам. На протяжении всего периода обучения значительная часть рабочего времени аспиранта занята выполнением учебного плана и подготовкой к зачетам и экзаменам, поэтому развитию универсальных и профессиональных компетенций аспиранта как исследователя осуществляется скорее в привычном учебно-научном формате. Сдача государственного экзамена, подтверждающего сформированность соответствующих компетенций в научно-теоретическом плане, оказывается для выпускника аспирантуры более «комфортным» испытанием, нежели написание и публичная защита научного доклада, которая должна свидетельствовать о результативности работы над темой диссертации и готовности аспиранта к защите научно-квалификационной работы. Неслучайно в настоящих условиях лишь немногие аспиранты (при наличии сформированных компетенций исследователя) способны завершить свое обучение защитой кандидатской диссертации.

Литература:

1. Елагина В.С. Формирование исследовательской компетенции в процессе профессиональной подготовки студентов педагогического вуза // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2012. №8 (Август). С. 26-30.
2. Емельянова И.Н. Модель формирования научно-исследовательских компетенций у студентов магистратуры // Психологическая наука и образование. 2017. Т. 22. № 3. С. 37-45.
3. Мухин М.И. Вектор развития образования в XXI столетии // Образовательное пространство в информационную эпоху: Сборник научных трудов международной научно-практической конференции. 2018. С. 32-43.
4. Мухин М.И., Мошнина Р.Ш., Фоменко И.А. Профильное обучение как стратегическое направление модернизации образования // Профильное обучение: вопросы теории и практики. Сборник статей. Москва, 2005. С. 5-21.
5. Мухин М.И., Олиференко Л.Я., Щуркова Н.Е. Ценностные ориентации школьников на этапе становления новой школы // Воспитание школьников. 2012. № 1. С. 3-11.
6. Соколова Н.Л. К проблеме определения и классификации антонимов и их стилистического использования // Филологические науки. 1977. № 6. С. 60.
7. Соколова Н.Л. О компонентах значения единиц речевого этикета // Филологические науки. 2003. № 5. С. 95.
8. Соколова Н.Л., Цибизова Т.Ю. Построение профессиональной карьеры в условиях непрерывного образования // Научный диалог. 2018. № 1. С. 295-299.

9. Татаренкова Н.А. Формирование исследовательских компетенций студентов в условиях становления современной модели образования // Филологические науки. Вопросы теории и практики Тамбов: Грамота, 2016. № 4(58): в 3-х ч. Ч. 1. С. 209-212.

10. Щуркова Н.Е., Арапова П.И., Баранова Е.Ф., Мухин М.И., Попова С.И. Речь педагога: учебное пособие. Москва, 2019. 114 с.

11. Щуркова Н.Е., Мухин М.И. Педагог нового воспитания: Монография. Москва, 2014. 264 с.

Педагогика

УДК 371

старший научный сотрудник, руководитель Центра кочевого образования Ситникова Наталья Васильевна
Федеральное государственное бюджетное научное учреждение «Институт национальных школ Республики Саха (Якутия)» (г. Якутск);
доктор педагогических наук, главный научный

сотрудник Габышева Феодосия Васильевна
Федеральное государственное бюджетное научное учреждение «Институт национальных школ Республики Саха (Якутия)» (г. Якутск),
председатель постоянного комитета по науке, образованию, культуре, средствам массовой информации и делам общественных организаций
Государственное Собрание (Ил Тумэн) Республики Саха (Якутия) (г. Якутск)

НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ КОНЦЕПТОВ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ КОЧЕВЬЯ (ИЛИ КОЧЕВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ)

Аннотация. Актуальность исследуемой проблемы обусловлена тем, что понятийный аппарат этого направления в педагогике не унифицирован, нормативно-правовая база утверждена только на региональном уровне. Цель статьи заключается в том, чтобы исследовать научно-педагогические основания для использования концептов, связанных с организацией образования детей, ведущих с родителями кочевой образ жизни. В результате исследования теоретически обоснованы основные понятия и предложены термины для использования в отечественной практике. Материалы статьи могут быть полезны для специалистов органов управления образованием, исследователей, заинтересованных в дальнейшем развитии образования детей, ведущих с родителями кочевой и (или) полукочевой образ жизни.

Ключевые слова: образование, коренные малочисленные народы, кочевой образ жизни.

Annotation. The relevance of the problem under study is due to the fact that the conceptual framework of this direction in pedagogy is not unified, and the legal framework is approved only at the regional level. The purpose of the article is to investigate the scientific and pedagogical grounds for using concepts related to the organization of education of children who lead a nomadic lifestyle with their parents. As a result of the research, the basic concepts are theoretically justified and terms for use in domestic practice are proposed. The materials of the article can be useful for specialists of educational authorities, researchers interested in further development of education of children who lead a nomadic and (or) semi-nomadic lifestyle with their parents.

Keywords: education, small indigenous peoples, nomadic lifestyle.

Введение. Создание в Российской Федерации условий для устойчивого развития коренных малочисленных народов Севера, Сибири и Дальнего Востока на основе укрепления их социально-экономического потенциала, сохранения исконной среды обитания и образа жизни требует формирования единой нормативной правовой базы и совершенствования механизмов организации образовательного процесса в местах их традиционного проживания. Кочевое образование в России в настоящее время противоречит стандартным требованиям к условиям осуществления образовательной деятельности. Перед государством стоит задача урегулировать вопросы правоприменения понятий, связанных с кочевым или полукочевым образом жизни, преодоления противоречий в государственном регулировании образовательной деятельности в условиях кочевья.

Изложение основного материала статьи. Цель исследования: изучить генезис научно-педагогических оснований концептов для организации образования детей, ведущих с родителями кочевой образ жизни, в кочевых школах коренных малочисленных народов Севера.

Задачи исследования: проанализировать обоснованность использования концептов “кочевье”, “кочевой образ жизни” и применения понятия “кочевой/ая/ое” в контексте образования.

Методы исследования: теоретические (изучение научной литературы в исследовательском аспекте), теоретико - эмпирические (описание).

В условиях потенциально существующей угрозы стирания цивилизационных границ кочевые цивилизации перестают быть архаичным этапом развития мироздания и представляют интерес для исследователей. Основоположник теории цивилизаций, корифей философии и евроцентрист А. Тойнби (1889-1975 гг.) характеризует жизнь кочевников как задержка или застой в развитии и последующей гибели, не включает их в реестр цивилизаций. Несмотря на то, что А. Дж. Тойнби отказал кочевой цивилизации в праве выступать отдельным субъектом истории, нельзя не отметить, что им не раз высказывалась вполне объективная высокая оценка кочевничества [19].

Новые технологии, современный транспорт входят в жизнь кочевых народов, но они не вступают в противоречие с кочевой культурой. В основу кочевой жизни заложены традиционные знания коренных малочисленных народов и уважение к природе. Винокурова У.А. [2], Головнев А.В. [5], Яковец Ю.В. [2] считают, что в рамках арктической циркумполярной цивилизации уместно осмысление и применение стратегий арктического номадизма.

Жамбалова С.Г., исследуя проблематику кочевого образа жизни в современном мире, подтверждает на примере монголоязычных народов, кочевников-скотоводов Центральной Азии, что «кочевой образ жизни довольно масштабно существует в современном мире» [8, с. 142-149]. Это же отмечают на основе

достоверных фактов современные исследователи кочевых цивилизаций Грайворонский В.В., Жуковская Н.Л. [6; 10] и другие.

Кочевой или полукочевой образ жизни широко распространен в странах Африки, Востока и Азии. Миллионы кочевых скотоводов вовлечены в хозяйственный процесс и традиционные промыслы, являющиеся основой кочевого уклада жизни [15, 22, 23].

В ответ на глобализационные вызовы государства и кочевые народы предпринимают меры для сохранения кочевого или полукочевого образ жизни, связанного с пасторализмом – культурой скотоводства как вида экономической деятельности и социокультурной реальности. Во всем мире предпринимаются попытки решить проблему доступности базового образования детей, ведущих с родителями традиционный образ жизни [15; 22].

Такие исследователи как Жиркова З.С. [9], Егоров В.Н., Неустроев Н.Д. [7, 24], Никитина Р.С. [11] и другие отечественные этнопедагоги отмечают, что в образовательном пространстве кочевой цивилизации формируется педагогическая культура, для которой характерны гуманизм, воспитание без насилия, обусловленное культом детей, органичное включение детей в жизнедеятельность, гендерная дифференциация в связи с существовавшим разделением труда, большим доверием к детям в процессе их хозяйственной деятельности, что стимулировало формирование у них самодостаточности как важнейшего качества личности кочевника. По результатам исследования системы образования детей, ведущих с родителями кочевой или полукочевого образ жизни [16, 27] выявлены 4621 кочевая семья, в которых воспитывается 6679 детей дошкольного и школьного возраста, разработаны три основные модели организации образования детей в местах кочевий и модели общественно-государственного участия в воспитании детей в условиях кочевья. Впервые в России появилась ведомственная статистика в этой сфере в связи с изменениями в Гражданском Кодексе и Семейном Кодексе Российской Федерации (2018) и введением понятий «кочевой или полукочевого образ жизни», «кочевая семья», произошла легитимизация права детей получение воспитания в семье и доступность образования.

Таким образом, мы убеждаемся, что кочевой образ жизни - (nomadism), традиционный образ жизни, который ведут народы, регулярно меняющие места обитания ради приобретения источников пищи и средств для жизни широко введен в дискурс, связанный с коренными малочисленными народами, занятыми в традиционных видах хозяйствования. Кочевники всегда находятся в движении, полностью обеспечивая свои семьи, сохраняя традиции наряду с использованием новых технологий, создавая особое образовательное пространство характерное для кочевников.

Развитие традиционных видов хозяйствования в какой-то мере зависит от демографической ситуации и поддержки кочевых семей. Так по оценкам специалистов для устойчивого благополучия кочевой семье достаточно иметь от 50 до 100 оленей [20, с. 60-70], дети перенимают бесценный опыт кочевья, проживая в кочевой семье совместно с родителями и получая образование в условиях кочевья (в кочевье, в кочевых условиях) [3, 4, 18].

Исследователь кочевой культуры Содномпилова М. М. связывает понятие «кочевье» с концептом «родина», обнаруживая происхождение ряда специфических характеристик в представлении о родной территории с полуоседлостью этнических групп, для которых «обязательным условием считалось наличие и поддержание тесной связи человека с родовой территорией» [18, с. 127]. Сарангаева Ж.Н., исследуя характеристики концепта «кочевье», доказывает, что понятия «кочевье», «кочевать» относится к числу базовых категорий и понимается как «перекочевка с одного места на другое», а также как «стойбище и стоянка», «перегонка скота» [14].

Таким образом, в отечественных и зарубежных исследованиях понятие «кочевье» связано по смыслу с понятием «кочевой образ жизни», но представляет более широкое и глубокое понимание родины, родной территории, в дополнение к пониманию «кочевья» как концептами «путь» или «дорога». «Кочевник «все свое носит с собой», в том числе жилище, стадо и имущество, поэтому он всегда и всюду дома, в какой бы стране в пределах своей кочевой ойкумены ни оказался» [5, с. 122].

Для коренных малочисленных народов Севера, Сибири и Дальнего Востока Российской Федерации, являющихся представителями азиатской и арктической кочевой культуры, понятие «кочевье» это не просто передвижение стад оленей по маршруту, а, скорее, «там, где дом», «родная территория». Таким образом, концепт «кочевье» включает все характеристики, необходимые в качестве базы для осуществления возможности организации общего образования на родной территории, не отдаляясь от родителей, который ведут кочевой образ жизни.

Рассматривая научно-педагогические основания для обозначения «кочевого образа жизни» и понятия «кочевье» в зарубежных исследованиях, преимущественно в англоязычных, мы видим, что эти понятия имеют несколько иную основу. Концепт «кочевье» здесь означает «вольный дух», «бездомье» и привязан к бродячим народам (например, к цыганам). Понятие «мобильный» и «мобильность» используется как концепт перемещения, передвижения ради смены места жительства, путешествий и другое. Описания «мобильных школ» применяются в исследованиях образования кочевников Африки и Индии, когда учитель передвигается вместе с кочевниками или школа передвигается по маршруту кочевников, перезжая с место на место на автомобилях или гужевом транспорте [25]. Понятие «мобильность» является междисциплинарным явлением, исследователи выделяют разные типы и виды мобильности как характеристики личности. Использование этого понятия в сочетании «мобильная школа» не равнозначно понятию «кочевая школа» («nomadic school», «nomadic schooling»), которое означает получение образования в условиях кочевья.

Рассматривая генезис становления концептов «кочевой образ жизни», «образование в условиях кочевья», «кочевая школа» в отечественной истории развития общего образования, отметим, что образовательную миссию среди аборигенных народов Севера, Сибири и Дальнего Востока, как и в других странах мира начинали религиозные миссионеры [21]. В начале XIX века была попытка открыть *передвижные* школы для детей чукчей и ламутов [12, с. 147].

В 1929-1930 годах в стойбищах открывались первые *кочевые* школы как филиалы основной школы при культбазе. В 1950-1960 годах в условиях укрупнения хозяйств и перевода населения на оседлый образ жизни все кочевые школы перестали функционировать. Дети стали обучаться в школах-интернатах. Таким образом, происходила постепенная утрата родных языков, сокращалась занятость традиционными видами хозяйствования. В середине 1950-х годов большинство коренных народов свободно владели своими собственными языками. К моменту распада Советского Союза, однако, произошло огромное сокращение

носителей языка [1]. Политика официальных властей по отношению к традиционной экономике кочевников как к производственной сфере сельскохозяйственной отрасли обесценила культурные ценности кочевых общин. Трансформация образа жизни вызвала кризис кочевой семьи, прервала преемственность поколений в кочевых общинах, способствовала дискриминации культуры кочевых этносов.

Изменения в общественно-политической жизни страны в 90-х годах XX века обусловили потребность в возрождении языков и культуры народов, сохранении их самобытности. Стало возрождаться и оленеводство как источник семейного дохода. По инициативе родителей и общественности стали вновь создаваться кочевые школы; с участием педагогов, ученых началась разработка программ, учебных пособий. Под руководством академика, директора Института проблем малочисленных народов Севера СО РАН, доктора филологических наук В.А. Роббека в 2005 году была принята Концепция системы кочевых образовательных организаций Республики Саха (Якутия) [13].

В 2006-2007 гг. в Республике Саха (Якутия) совместно с Бюро ЮНЕСКО в Москве был реализован проект по укреплению потенциала системы общинного образования у кочевых народов. Понятие «кочевая школа» (nomadic school) вошло в документы ЮНЕСКО, опыт России был одобрен международными организациями и рекомендован к использованию [17; 26, 28].

Так кочевая школьная система, действовавшая в 1930-е годы, была вновь введена в начале 1990-х годов. Школы начали функционировать, не отделяя детей от их родителей, и вновь установили связь с их традиционным образом жизни. В Республике Саха (Якутия) были классифицированы модели действующих кочевых школ. Габышева Ф.В., д.п.н., занимавшая в 90-е годы позицию министра образования и далее заместителя председателя правительства республики, отмечает, что Институтом национальных школ Республики Саха (Якутия) было разработано 7 моделей. Кочевые школы имеют различные варианты организации с учетом их географического положения, природно-климатических условий, традиционного вида хозяйственной деятельности, национального состава учащихся, юридического статуса, ступени и вида образования, форм обучения [3, с.180-187].

К основным результатам теоретического исследования научно-педагогических оснований для правоприменения концептов, связанных с организацией общего образования в условиях кочевья в районах Севера, Сибири и Дальнего Востока России можно отнести следующие:

1. Концепт «кочевой и (или) полукочевой образ жизни» закреплён как образ жизни, основанный на исторически сложившихся традициях и обычаях, предполагающий осуществление традиционной хозяйственной деятельности и постоянное перемещение в пределах маршрута кочевания без строгой привязанности к определенному пункту и месту жительства.

Впервые правовыми актами федерального уровня исключены ограничения на усыновление детей представителями коренных малочисленных народов, которые ведут кочевой и (или) полукочевой образ жизни и не имеют места постоянного проживания. Таким образом, исключено требование документа, подтверждающего право пользования жилым помещением или право собственности на жилое помещение в отношении лиц, ведущих кочевой и (или) полукочевой образ жизни. Дети получили право на воспитание в семье в привычной культурной среде, а также право на традиционный образ жизни и образование в условиях кочевья.

2. Концепт «кочевая школа», означающий в широком смысле систему кочевого образования для детей, ведущих с родителями кочевой и (или) полукочевой образ жизни, прошел путь от «передвижной школы» и «культбазы» до «кочевой школы» («кочевого детского сада») и имеет перспективы развития в условиях цивилизационного давления технократических укладов. Поддержка развития кочевых школ в Республике Саха (Якутия) и других субъектах Севера, Сибири Дальнего Востока Российской Федерации способствовала увеличению охвата детей дошкольного возраста «кочевыми дошкольными группами» (4 кочевых дошкольных групп в 2010 г., 15 – в 2020 г.) и «кочевыми школами» в составе общеобразовательных организаций (4 кочевые школы в 1990 г., 15 - в 2020 г.), увеличению количества работающих в оленеводстве, в том числе молодых семей с детьми в оленеводческих стадах; внедрению дистанционного обучения; реализации дуального образования с привлечением ресурсов опорной школы и производственной базы хозяйств; изучению родных языков коренных малочисленных народов.

3. По результатам исследования системы образования детей, ведущих с родителями кочевой или полукочевой образ жизни (Ситникова, Габышева, Федоров, Никитина, 2020) выявлены три основные модели организации образования детей в местах кочевой и модели общественно-государственного участия в воспитании детей в условиях кочевья. Такие понятия как «кочевая дошкольная группа», «кочевая семейная дошкольная группа», «кочевой детский сад», «кочевой класс-комплект», «сезонный кочевой класс-комплект», «кочевая школа», «сезонный кочевой класс-комплект», «кочевой лагерь», «кочевой воспитатель», «кочевой учитель» определены и рекомендованы для использования в Методических рекомендациях, разработанных Институтом национальных школ Республики Саха (Якутия) в рамках государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации.

Выводы. Сделаны определенные шаги в признании традиционного кочевого образа жизни, кочевых семей, накоплен достаточный опыт организации образования в кочевье. Остаются проблемы нормативного и правового характера, решение которых позволило бы создать условия для полноценного развития кочевых образовательных организаций. Необходимо узаконить понятия «кочевое образование» (nomadic education, nomadic school, nomadic schooling) и другие, связанные с особенностями уклада жизни кочующих народов.

| Финансирование | Funding |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Эта работа выполнена в рамках НИР ФГБНУ «Институт национальных школ Республики Саха (Якутия)» по государственному заданию Министерства просвещения Российской Федерации. | This work was carried out as part of the Research of the Institute of national schools of the republic of Sakha (Yakutia) under the state assignment of the Ministry of education of the Russian Federation. |
| Благодарности | Acknowledgment |
| Авторы благодарят органы управления образованием 8 регионов Севера, Сибири и Дальнего Востока России, принявших участие в мониторинге (2019) образования детей коренных малочисленных народов, ведущих с родителями кочевой или полукочевой образ жизни. | The authors thank the education authorities of 8 regions of the North, Siberia and the Far East of Russia that took part in monitoring (2019) the education of children of indigenous minority peoples who lead a nomadic or semi-nomadic lifestyle with their parents. |
| Конфликт интересов | Conflict of Interest |
| Авторы сообщают об отсутствии конфликта интересов. | The authors report no conflict of interest. |

Литература:

1. Арефьев А.Л. Языки коренных малочисленных народов Севера, Сибири и Дальнего Востока в системе образования: история и современность / А.Л. Арефьев // Москва: Центр социального прогнозирования и маркетинга. – 2014. - 488 с.
2. Винокурова У.А., Яковец Ю.В. Арктическая циркумполярная цивилизация / У.А. Винокурова, Ю.В. Яковец // - Новосибирск: Наука. – 2016. – 320 с.
3. Габышева Ф.В. Опыт создания и деятельности кочевых школ в Республике Саха (Якутия) / Современное состояние и пути развития коренных малочисленных народов Севера, Сибири и Дальнего Востока Российской Федерации / Ф.В. Габышева // Москва. Издание Совета Федерации. – 2013. С. 180-187.
4. Головин А.Ф. Кочевая школа как социально-педагогическая основа формирования системы образования на Крайнем Севере: пути становления и проблемы развития / А.Ф. Головин // Сибирский педагогический журнал. – 2010. С. 252-271.
5. Головнев А.В. Кочевье, путешествие и нео-номадизм / А.В. Головнев // Уральский исторический вестник. - 2014. - № (45). С. 121-126. <https://elibrary.ru/item.asp?id=22516757>
6. Грайворонский В.В. Сравнительный анализ изменений в уровне жизни животноводов Монголии и Автономного района // Внутренняя Монголия / КНР / в 1978-2000 гг. / В.В. Грайворонский // – Mongolica. - 2005. – Т. 16 (37). – С. 249-260.
7. Егоров В.Н., Неустроев Н.Д. Специфика деятельности малокомплектных и кочевых школ в условиях Севера. М.: Академия, . 224 с.
8. Жамбалова С.Г. Кочевой образ жизни в современном мире: проблемы традиционализма и модернизации // Ученые записки. – ЗабГГПУ, 2012. – С. 142-149.
9. Жиркова З.С. Влияние педагогического потенциала этнокультурных традиций кочевых народов на формирование личности учащихся / З.С. Жиркова // Историческая и социально-образовательная мысль. Том 7 №6 часть 2, 2015 Historical and Social Educational Ideas. – 2015. Том 7 № 6 (2) https://www.researchgate.net/publication/306371283_Influence_of_pedagogical_potential_of_ethnocultural_traditions_of_nomadic_peoples_in_shaping_personality_of_students
10. Жуковская Н.Л. Кочевники Монголии: Культура. Традиции. Символика: учеб.пособие. – М.: Вост.лит., 2002. – 247 с.
11. Никитина Р.М. Воспитание детей эвенов в условиях этнокультурной среды. Монография. М.: ИИУ МГОУ, 2015 – 154 с.
12. Попов А.А. Губернатор И.И. Крафт. - Якутск, 2004. – С. 147.
13. Роббек В.А. Научные основы создания системы образования кочевых народов Севера. – Новосибирск: Наука, 2007. – 58 с.
14. Сарангаева Ж.Н. Эмблематическое проявление кочевого образа жизни в калмыцкой лингвакультуре. Вестник АГУ. Выпуск 1 (232) 2019ю ISSN 2410 3489
15. Ситникова Н.В., Николаева А.Д. – Зарубежная практика образования детей кочующих коренных народов (Sitnikova N., Nikolaeva A. – Foreign practice of educating children of nomadic peoples) / Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Гуманитарные науки, № 7 2020. С. 85-89 <http://www.nauteh-journal.ru/files/700aa767-52ec-4c4d-b234-ce26eefbacf5>
16. Ситникова Н.В., Габышева Ф.В. Опыт организации и современные тенденции образования детей коренных кочующих народов / Педагогика, №9, 2020. С. 78-85
17. Содействие распространению грамотности среди школьников, принадлежащих к коренным народам, путем укрепления потенциала системы общинного образования у кочевых народов севера Республики Саха (Якутия) / Габышева Ф.В., Семенова С.С., Ситникова Н.В. // – Якутск: СМУК-master. - 2007. – 126 с.
18. Содномпилова М.М. Концепт «Родина» в мировоззрении монгольских народов // Этнографическое обозрение, № 3. М., 2007. С. 117-124
19. Тойнби А.Дж. Исследование истории: Возникновение, рост и распад цивилизаций. М.: АСТ МОСКВА, 2009. 670 с.
20. Dudeck, Stephan. Siberian Reindeer Pastoralism and Challenges Facing Reindeer Herders in Western Siberia / Indigenous Affairs, No 3-4/09. p. 60-70.
21. Fedorov G.M., Nikitina R.S. Historical background of the organization of education in nomadic schools of indigenous peoples of the North of the Russian Federation. Caderno Suplementar n. 3 (2020): Geplat: Caderno - Suplementar, N. 3, JUNHO, 2020 <http://natal.uern.br/periodicos/index.php/RTEP/index> [ISSN 2316-1493]
22. Kraetli Saverio. Education provision to nomadic pastoralists // A literature review. – 2001. – 84 p.
23. Ng'asike, John Teria. Indigenous knowledge practices for sustainable lifelong education in pastoralist communities of Kenya // International Review of education. – 2019. – Feb. – Volume 65(1). – pages 19-46 // DOI: 10.1007/s11159-019-09767-4

24. Nikolaeva A.D., Neustroev N.D., Neustroeva A.N., Bugaeva A.P., Shergina T.A., Kozhurova A.A. (2019). Regional model of indigenous education: the case of the Sakha Republic (Yakutia) // International Transaction Journal of Engineering, Management, & Applied Sciences & Technologies. Vol. 10 (19).
25. Olaniran, Sunday Olawale. Almajiri education: Policy and practice to meet the learning needs of the nomadic population in Nigeria. – 2018. – Jan. – 111-126 p. // Doi.org/10.1007/s11159-018-9705-2.
26. Robbek V.A., Gabysheva F.V., Nikitina R.S., Sitnikova N.V. Promoting educational access for the indigenous reindeer herders, fisherpeople and hunters in the nomadic schools of Yakutia / Traveller, Nomadic and Migrant Education" / edited by Patrick Alan Danaher, Mairin Kenny, and Judith Remy Leder. First published 2009 by Routledge. New York, London. Pag. 74-86
27. Sitnikova Natalia Vasilievna, Nikolaeva Alla Dmitrievna. Modern Nomads: Education on the Way / N.V.Sitnikova, A.D. Nikolaeva // Journal of Critical Reviews. - 2020; 7 (13): 3156-3162 Doi: 10.31838/jcr.07.13.507
28. Zamyatin K. Indigenous Peoples and Education in the Russian Federation. State of the world's indigenous peoples. Education. 3rd Volume. Chapter VII. p. 187-216. https://www.academia.edu/35516470/Indigenous_Peoples_and_Education_in_the_Russian_Federation?email_work_card=title

Педагогика

УДК 378.1

кандидат педагогических наук, доцент Смирная Анастасия Андреевна
 Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Сибирский государственный университет науки и технологий имени М.Ф. Решетнева» (г. Красноярск), Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Сибирский государственный институт искусств имени Д. Хворостовского» (г. Красноярск);
кандидат педагогических наук, доцент Смирнова Анастасия Викторовна
 Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Красноярский государственный педагогический университет имени В.П. Астафьева» (г. Красноярск)

АНАЛИЗ БАЗОВЫХ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ЦЕННОСТЕЙ ВЫПУСКНИКА ГУМАНИТАРНОГО ПРОФИЛЯ

Аннотация. Статья посвящена анализу базовых социально-педагогических ценностей выпускника гуманитарного профиля. Раскрытие сущности и содержания данных ценностей позволит определить формы и методы приобщения к ним обучающихся в контексте профессиональной подготовки.

Ключевые слова: социально-педагогические ценности, педагогическая культура, человек как самоценность, профессиональная подготовка.

Annotation. The article is devoted to the analysis of the basic social and pedagogical values of a graduate of the humanities major. Disclosure of the essence and content of these values will make it possible to determine the forms and methods of introducing students to them in the context of professional training.

Keywords: social and pedagogical values, pedagogical culture, a person as an intrinsic value, professional training.

Введение. Целью высшего образования выступает подготовка специалиста как профессионала, обладающего профессиональными знаниями и опытом, а также набором softskills. При этом особое значение имеет формирование профессиональных и личностных ценностей выпускника гуманитарного профиля вуза, которые определяют качественные параметры его последующей полифункциональной профессиональной деятельности.

Социально-педагогический контекст деятельности выпускника достаточно определенно отражен в основных профессиональных принципах: профессиональная компетентность в определении проблем социального становления личности и путей практического содействия развитию ее социальной компетентности; гуманизм, эмпатийная включенность в другого; доброжелательность во взаимодействии с личностью, нуждающейся в помощи или находящейся в критической ситуации; своевременность педагогической поддержки клиенту; комплексность и интегрированность социально-педагогической системы и проектирование в среде путей разносторонней поддержки при личностном решении жизненно важных задач. В этом прослеживается профессионально-ценностный аспект подготовки современного выпускника вуза.

Изложение основного материала статьи. Социально-педагогические ценности являются одним из кластеров ценностей в общем понимании, которые функционируют в различных социальных системах, проявляясь в общественном сознании через моральные устои, мировоззрение, религию и философию. Данные ценности выступают как аккумуляция смыслов, ценностей, норм и правил, на контролирующих и регламентирующих деятельность общества в сфере образования [5]. Социально-педагогические ценности личности являются проекцией духовной жизни специалистов гуманитарного профиля, формируются под влиянием общественных воздействий, обусловлены системой воспитания и обучения в семье, школе, определенной структурой социальных отношений в обществе.

А.А. Бодалёв, А.М. Бульнин, А.А. Деркач, Э.Ф. Зеер, И.Ф. Исаев, А.К. Маркова, В.Л. Оссовский, В.А. Сластёнин, С.Д. Смирнов, Г.И. Чижаква, Е.Н. Шиянов и другие ученые рассматривают профессиональные ценности как специфические цели и средства профессионального становления личности будущего специалиста, связанные как с общей подготовленностью специалистов, так и с профессиональной углубленной подготовкой.

Анализ дефиниции «ценности», представленных различными учеными и специалистами в данной области, позволяет вывить понятие «социально-педагогические ценности» выпускника гуманитарного профиля и представить их в систематизированном виде. Данные ценности отображают духовные, творческие, организационные и праксиологические ориентиры выпускника вуза. Приоритетными ценностями, отражающими сущность наиболее общих характеристик гуманитарной сферы, являются базовые

профессионально значимые социально-педагогические ценности: Человек как самоценность во всей полноте своего потенциального и актуального бытия, Педагогическая культура [6].

Базовая ценность – Человек как самоценность во всей полноте своего потенциального и актуального бытия – связывается с духовным и творческим аспектом деятельности, где человек рассматривается как духовный и творческий субъект собственной жизнедеятельности. Данная ценность в социально-педагогическом смысле отражает ценностные ориентации на клиента и ценностные ориентации специалиста на себя как субъекта профессиональной деятельности и заключается в возможности активизации внутренних ресурсов, направленных на организацию и самоорганизацию.

Базовая ценность – Педагогическая культура, непосредственно связана с культуротворческой деятельностью (культуроосвоением и культуросозиданием) выпускника, и выражается в усвоении культурных педагогических практик, актуализирующих духовную, творческую, организационную и праксиологическую аксиосферы.

В настоящее время прослеживается динамика распространения аксиологического подхода к пониманию культуры – как совокупности материальных и духовных ценностей. Культура личности выпускника складывается из знаний и умений, ценностей и ценностных ориентаций, мотивов и потребностей, проявляясь в стиле её общения и созидательной деятельности. Культура личности – это полная гармония когнитивной, творческой, эмоциональной и коммуникативной сфер. О.С. Газман считает, что культура – это достижение личностью гармонии души и тела, дающей ей включенность в социально-трудовую и профессиональную жизнь, а также личностный психологический комфорт. Важным звеном базовой культуры О.С. Газман [1] называет культуру жизненного самоопределения, включающей в себя формирование культуры отношения человека к обществу, своей личности, своему здоровью и стилю жизни, своим предпочтениям.

Б.С. Ерасов [2] под культурой понимает «процесс и продукты духовного производства как системы по созданию, хранению, распространению и потреблению духовных ценностей, норм, знаний, значений, представлений и символов». Этот подход интересен тем, что представленные Б.С. Ерасовым компоненты культуры в их субъективной представленности человеку могут быть рассмотрены как базовые составляющие его информационной культуры (нормы, знания, значения, ценности, символы).

Интересен, на наш взгляд, подход оренбургской педагогической школы к решению проблемы подготовки обучающегося, в котором очень четко прослеживается взаимосвязь культурой, духовной и творческой компонент (В.Г. Рындак, Л.Б. Соколова и другие). Понимание человека как единства телесной, душевной, разумной и духовной составляющих, выражающих (и формирующихся) в профессиональной (социально-педагогической) деятельности дает возможность определить основные структурные элементы человеческой культуры, необходимые для усвоения будущим специалистом: культура тела; душевная культура, выражающаяся в опыте психологического существования человека; духовная культура как опыт ценностно-нормативной деятельности; профессиональная культура как интегральное выражение всех перечисленных элементов культуры в их социально-профессиональном отношении [3; 8]. Таким образом, ученые обращают внимание на интегративный характер формирования культуры будущего специалиста и ее непосредственной связи с социально-педагогическим аспектом.

Одним из составных элементов общей культуры человека является профессиональная культура, а педагогическая культура входит в состав профессиональной культуры человека, занимающегося педагогической деятельностью, в которой гармонично взаимодействуют высокоразвитое педагогическое мышление; знания, умения и навыки; чувства и эмоции; профессиональная творческая деятельность. Данная культура, формируясь в процессе профессионального образования, способствует эффективной организации процесса профессиональной подготовки.

Н.Е. Воробьев, Т.В. Иванова, В.К. Суханцева выделяют педагогическую культуру как постоянно развивающееся качество личности, привносящее общую культуру социальных ценностей в сферу профессии. Это синтез высочайшего профессионализма и внутренне организованных свойств специалиста, наличие исполнительской деятельности [9] и нравственной ответственности [4]; мера творческого присвоения и преобразования (совершенствования) накопленного опыта в гуманитарной области.

Педагогическая культура закономерно становится одной из важнейших общечеловеческих (в частности, социально-педагогических) ценностей, реализуемой на трех уровнях: гуманизма и сотрудничества (универсальный уровень); духовно-нравственной жизни общества как основы культуры общения различных слоев в обществе (социоцентристский уровень); культуры личности (индивидуальный уровень). Формирование педагогической культуры закономерно связано с процессами обучения, воспитания, развития, подготовки будущего специалиста.

Многосторонний анализ социально-педагогической функции специалиста гуманитарного профиля дает основание утверждать, что главными ее характеристиками являются духовность и творчество. Духовность – особое внутреннее состояние, в котором явно просматривается гармония умственных и нравственных сил человека. Духовные ценности являются средством выражения профессиональной зрелости специалиста. Именно духовность, выражает сущность, индивидуальную самобытность, неповторимость и человечность данного специалиста, которые порождаются таким отношением к жизни, как единство внутреннего мира и поступков, когда ежедневное профессиональное поведение и навыки отражают социально-педагогическую деятельность. Особенно это связано с развитием духовных качеств (духовные ориентиры), которые выражают гармонию с истинными принципами и ценностями личности и ее профессиональной деятельностью. Постоянно развиваемая и просвещаемая духовность ведет человека по дороге увеличения личной свободы, безопасности, мудрости и к другим качествам светлой человеческой жизни.

Таким образом, решающую роль в приобщении обучающихся к социально-педагогическим ценностям играет формирование его духовных качеств. К ним мы можем отнести: человечность, совесть, доброжелательность, сердечность, искренность, отзывчивость, душевность, благородство, бескорыстие, открытость, пронизательность, сопереживание, одухотворенность, чуткость.

Творчество как ценность можно определить как особого рода аксиосферу профессиональной деятельности, в которой на основе имеющегося опыта в изменяющихся условиях рождается нечто новое. Так как по своей природе социально-педагогическая профессиональная функция будущего специалиста складывается из разрешения зачастую уникальных ситуаций, то творческое начало является не просто внешним атрибутом, но и ценностью. Творчество является важной характеристикой социально-педагогической деятельности, потому, что оно переводит данную деятельность из области «технологии» в

область мастерства и искусства. Высокий уровень профессионализма определяется глубиной проникновения специалиста в сущность социально-педагогических явлений, его способностью находить соответствующие профессионально значимым ценностям культурные способы, формы и средства, применяемые в системе «человек-человек» и преобразовывать их.

Без практической и теоретической подготовки, опирающейся на уже полученные знания, опыт и постоянно совершенствующиеся навыки, успешное социально-педагогическое творчество невозможно. Только находчивый, профессионально мобильный и имеющий специальную подготовку специалист на основе глубокого анализа возникающих ситуаций и осознания сущности проблемы путем творческого воображения и мысленного эксперимента способен найти новые оригинальные пути и способы ее решения.

Специалистам, работающим в системе «человек-человек», приходится часто решать множество типовых и нестандартных социально-педагогических задач в меняющихся обстоятельствах. Решая эти задачи, он, как и любой ученый и исследователь, строит свою деятельность в соответствии с главными правилами эвристического поиска: проводит анализ педагогической ситуации; прогнозирует несколько альтернативных вариантов развития ситуации в соответствии с исходными данными; анализирует существующие средства, необходимые для экспертной проверки предположения и достижения искомого результата; оценивает полученные данные; формулирует новые цели и задачи. Следовательно, социально-педагогическая деятельность творческого характера складывается из следующих шагов: появление замысла как общей идеи; проработка и преобразование замысла в идею-гипотезу; поиск построения траектории движения данной идеи и выявление способа воплощения замысла и идеи.

Опыт творчества приобретает будущим специалистом при условии регулярных упражнений в решении специально-педагогических подобранных задач, отражающих педагогическую действительность в процессе организации и воплощения реальной профессионально-ориентированной деятельности. Чтобы специалист в полной мере были реализованы творческие ориентиры в его профессиональной деятельности, он должен обладать следующими качествами: гибкостью, оригинальностью, изобретательностью, любознательностью, воображением, вдохновенностью, критичностью, восприимчивостью к юмору, смекалкой, находчивостью, креативностью, способностью к импровизации.

Организаторские и праксиологические ориентиры в большей степени относятся к базовой ценности – Педагогическая культура. Организационные ориентиры приводят к формированию у обучающегося социально-педагогических качеств: целеустремленность, сознательность, внимательность, наблюдательность, инициативность, самостоятельность, настойчивость, самоорганизованность, самообладание, самоконтроль, предприимчивость, ответственность, решительность, последовательность, собранность, эмоциональная устойчивость.

Праксиологические ориентиры в процессе реализации выпускником гуманитарного профиля социально-педагогической функции профессиональной деятельности имеют особое значение. Они способствуют приобщению обучающегося к осуществлению социально-педагогических функций, решению поставленных задач, и развитию соответствующих профессиональных умений и качеств, что предрасполагает к освоению социально-педагогических ценностей, стремлению включиться и овладеть культурными практиками и культурным образом осуществлять деятельность и преобразовывать ее. Праксиологические ориентации на социально-педагогические ценности и приобщение к ценностям педагогической культуры определяются следующим: возникновением проблемных социально-педагогических ситуаций, требующих осмысления и первоначальной оценки; потребностью в осознании и уточнении конкретной цели замысла для решения данной ситуации; накоплением наблюдений за объектом воздействия (клиентом), информации о нем и культурными практиками; необходимостью выбора и творческой реализации лучшего варианта культурных практик и анализа их педагогического воздействия [7].

Праксиологические ценности отражают ориентированность специалиста на профессиональный успех, увлеченность педагогической деятельностью, актуализируют проявление активности, работоспособности, деловитости, эрудированности, способности предвидеть, прогнозировать и моделировать педагогические ситуации, требовательности, справедливости, тактичности, уважительности, деликатности, вежливости, готовности к сотрудничеству, общительности, эмпатичности, аттрактивности – качеств, определяющих – качество, определяющих успешное выполнение социально-педагогической функции.

Таким образом, социально-педагогические ценности выпускника гуманитарного профиля оказывают существенное влияние на качество его будущей профессии. Приобщение выпускников к социально-педагогическим ценностям связано с проявлением представленных выше качеств как аксиологических ориентиров на социально-педагогические ценности.

Выводы. Анализ научной литературы показывает, что многие ученые выделяют социально-педагогическую функцию специалиста гуманитарного профиля и обращают внимание на социально-педагогические ценности как аспект профессиональных ценностей данного специалиста. Понятие «социально-педагогические ценности», являясь сложным феноменом, отражает интеграцию социальных и педагогических ценностей. Социальные ценности в гуманитарных науках рассматриваются как общественно значимые для личности и общества в целом материальные, социальные объекты, духовная деятельность человека и социально одобряемые и разделяемые большинством людей представления; как наиболее важные явления и предметы реальной действительности жизни общества и личности, а также морально-нравственные и эстетические императивы (требования), проявляющиеся в человеческой культуре и являющиеся продуктами общественного сознания; как разделяемые целым обществом или отдельной социальной группой убеждения и мотивы по поводу целей, которые необходимо достигнуть, и тех основных путей и средств, ведущих к этим целям.

Изучение и анализ, представленных характеристик профессиональных ценностей, ценностей социальных и педагогических, позволили эксплицировать понятие «социально-педагогические ценности» выпускника гуманитарного профиля в контексте его профессиональной подготовки и представить их в систематизированном виде. Приоритетными ценностями, отражающими содержание основных характеристик специалистов гуманитарного профиля, являются базовые социально-педагогические ценности, необходимые в профессиональной деятельности: Человек как самоценность и Педагогическая культура.

Литература:

1. Газман О.С. Концептуальные основы содержания деятельности классного руководителя (классного воспитателя) // Вестник образования. 1991. № 8. С. 2-40.

2. Ерасов, Б.С. Социальная культурология: учебник. М.: Аспект-пресс, 2000. 591 с.
3. Рындак В.Г., Соколова Л.Б. Воспитание личности будущего учителя: на пути к идеалу XXI века // Теоретико-методологические проблемы современного воспитания: сборник науч. трудов. – Волгоград: Перемена, 2004. С. 331-339.
4. Сапрыгина С.А. Формирование нравственной ответственности будущего бакалавра в профессионально-культурных практиках: автореферат дис. ... кандидата педагогических наук: 13.00.08 / Сапрыгина С.А. [Место защиты: Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева]. Красноярск, 2016. 24 с.
5. Слостенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / под ред. В.А. Слостенина. – М.: Академия, 2002. 576 с.
6. Смирная А.А., Игнатова В.В. Приобщение будущего специалиста социальной работы к социально-педагогическим ценностям: монография. Красноярск: СибГТУ, 2012. 243 с.
7. Смирнова, А.В. Подготовка будущего педагога в вузе к взаимодействию с семьей: дис. ... канд. пед. наук. Красноярск, 2013. 249 с.
8. Соколова, Л.Б. Культура педагогической деятельности учителя: методология, теория, опыт и перспективы развития: Монография / Л.Б. Соколова, Г.В. Белая, В.М. Пуствовалов, Г.Г. Ермакова. – Оренбург: Издательство ОГПУ, 2001. 256 с.
9. Юферев С.С. Исполнительская культура будущего бакалавра как предмет психолого-педагогического анализа // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2015. №3 (33). С. 216-219.

Педагогика

УДК 37.08

аспирант Стефаник Юлия Викторовна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Курганский государственный университет» (г. Курган)

ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛЬНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ МОЛОДЫХ ПЕДАГОГОВ В ОРГАНИЗАЦИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В данной статье рассматриваются особенности организации социально-профессиональной адаптации молодых педагогов в организациях дополнительного образования. В мониторинге участвовало 478 педагогов дополнительного образования из 26 муниципальных образований Курганской области. Приводятся результаты исследования по анкете «Проблемы адаптации молодого педагога», анализ результатов которой поможет руководителям организаций дополнительного образования эффективно организовать процесс успешной адаптации молодых специалистов организаций дополнительного образования в регионе с учетом выявленных проблем.

Ключевые слова: социально-профессиональная адаптация, управление, молодой педагог, организации дополнительного образования.

Annotation. This article discusses the features of the organization of social and professional adaptation of young teachers in organizations of additional education. 478 teachers of additional education from 26 municipalities of the Kurgan region participated in the monitoring. The results of the research on the questionnaire «Problems of adaptation of young teacher» are presented, the analysis of the results of which will help leaders of organizations of additional education to effectively organize the process of the successful adaptation of young specialists of the organizations of additional education in the region based on identified problems.

Keywords: social and professional adaptation, management, young teacher, organizations of additional education.

Введение. С началом реализации национального проекта «Образование» в Российской Федерации современная система образования испытывает значительные инновационные изменения. Данные изменения в первую очередь направлены на повышение конкурентоспособности российского образования и человеческий капитал в целом. Эффективность результатов от внедрения инноваций главным образом зависит от педагога, который является непосредственным проводником вносимых в систему образования изменений. Постоянно модифицирующаяся социальная среда предъявляет к педагогу встречные вызовы, а уровень возможностей педагога оказывает соответствующее влияние на качество организации обучения, воспитания и развития обучающихся в образовательных организациях.

Результативность установленных приоритетов модернизации российского образования в большей степени зависит от профессионального уровня педагогических кадров и благополучностью их адаптации в образовательной организации.

Изложение основного материала статьи. Приоритетным направлением деятельности органов государственной и муниципальной власти в сфере образования многие годы остается вопрос обеспечения системы педагогическими кадрами, адаптации и закрепления их в системе образования, повышения качества уровня кадрового потенциала.

В первую очередь решение этого вопроса направлено на омоложение педагогических кадров, обеспечение своевременного кадрового резерва образовательных организаций, что в свою очередь создаст необходимые условия для модернизации системы образования, а также повысить уровень качества образования в соответствии с требованиями времени.

Управление процессом адаптации молодого педагога в образовательной организации является основополагающим этапом менеджмента руководителя. На сегодняшний день недооценивается важность работы по профориентации и адаптации педагогических работников. Многие образовательные организации в настоящее время не имеют программ (планов) адаптации молодых специалистов.

После окончания высшего учебного заведения (колледжа) и получения педагогического образования молодой специалист, заключает трудовой договор и соответственно получает новую должность. В этот период в плане профессионального становления происходит резкий переход от теоретической подготовки к исполнению педагогической роли. Такое изменение позволяет молодому педагогу занять новую позицию в социальной структуре [4].

Таким образом, начинается приспособление молодого педагога к новому статусу, которому соответствуют определенные функции, и запускается процесс адаптации в образовательной организации.

На протяжении всего периода педагогической деятельности к педагогу предъявляются жесткие требования со стороны образовательной среды, он не может позволить себе иметь низкую профессиональную квалификацию.

В деятельности педагога никогда не бывает повторений, требующих шаблонных моделей поведения, образовательная среда постоянно изменяется и имеет большое количество трудно прогнозируемых ситуаций.

Частую педагогическая деятельность требует мгновенной реакции на ситуацию, но при этом реакция должна быть профессионально выверенной. Пройдет значительный период времени, прежде чем можно будет получить окончательный результат педагогической деятельности и в этой ситуации достаточно высокая цена ранее допущенных педагогом ошибок.

В первые дни адаптационного периода профессиональной педагогической деятельности перед начинающим педагогом встает ряд определенных задач таких как, поиск эффективных способов взаимодействия с учениками, их законными представителями и педагогическими работниками; умение применять на практике, полученные в учебном заведении, знания и навыки, оценивать уровень использования инновационных методов в образовательном процессе и целесообразность их внедрения, а также умение перестроить шаблон поведения студента в соответствии с новыми социальными и трудовыми условиями, приспособиться к приоритетам новой деятельности [1]. Для управления успешной адаптацией молодого педагога требуется поэтапное решение перечисленных задач.

Термин «адаптация» имеет широкое значение и используется в разных научных областях. Например, в социологических и психологических исследованиях выделяют социальную и производственную адаптацию (Кибанов А.Я., Малуев П.А. и др.) [6]. В определенной мере эти два вида адаптации пересекаются друг с другом, но каждая из них имеет и самостоятельные сферы приложения: социальная деятельность не замыкается на производстве, а производственная - включает и технические, и биологические, и социальные аспекты.

Под социальной адаптацией педагога мы понимаем многогранный процесс, в ходе которого личность успешно интегрируется к условиям среды коллектива педагогических работников, строит эффективную коммуникацию, принимает нормы и ценности новой социальной среды. Успешная социальная адаптация педагога будет результативной, если он осознает, что необходимо быть готовым к смене поведенческих моделей с учетом требований новой социальной среды, а для этого необходима активная позиция самого педагога.

Под профессиональной адаптацией мы подразумеваем процесс, основы которого закладываются еще в высшем учебном заведении (колледже), состоящий в том, что личность усваивает профессиональные нормы и социальные правила поведения педагогического коллектива и качественно выполняет трудовые функции, формируя характерный для работников данной профессии образ жизни.

Однако, определения социальная и профессиональная адаптация тесно взаимосвязаны. Молодому педагогу в период адаптации приходится одновременно привыкать как к новым условиям социальной среды, так и требованиям профессии, поэтому мы считаем, поэтому целесообразно определить адаптацию молодого педагога как социально-профессиональную адаптацию.

Таким образом, мы понимаем под социально-профессиональной адаптацией целенаправленный процесс приспособления педагога к новым для него условиям профессиональной деятельности, образовательной среды учебного заведения, качественное выполнение им трудовых функций и наличие умения быстро реагировать в меняющихся условиях труда.

Существует мнение, что необходимо сформировать у молодого педагога систему ценностей по отношению к профессии и разработать систему мероприятий, воздействующих на успешность профессиональной и социальной адаптации еще в процессе получения им образования в высшем учебном заведении (колледже) [2].

Вместе с тем, сегодня по-прежнему представляет особый интерес вопрос изучения целостного процесса управления профессиональной подготовкой молодого педагога. Профессиональная подготовка рассматривается не только с практической точки зрения приобретения профессиональных качеств, но и готовности молодого педагога к социально-профессиональной адаптации. Это важно еще и потому, что молодой педагог может не состояться как профессионал без должного уровня профессиональной подготовки и способности к профессиональной адаптации [5].

Из практики известно, что каждая образовательная организация стремится сделать условия адаптации максимально комфортными для молодых педагогов. Однако при этом интересы сторон не всегда совпадают. Получение положительных результатов от педагогического труда является важнейшим условием адаптации. Администрации образовательной организации необходимо учитывать, что в целом молодые педагоги, при всех их общих характерных чертах, значительно отличаются в демографическом, психологическом, интеллектуальном плане, что должно учитываться и в требованиях, предъявляемых к характеру труда. В случаях, когда содержание и условия труда тормозят научно-методический и профессиональный рост молодых педагогов, есть вероятность, что возникнут столкновения интересов молодого педагога и самой организации [3].

Как показывают результаты многочисленных социологических исследований, в сфере дополнительного образования наблюдается рост числа педагогов пенсионного возраста. Так, в Курганской области этот показатель составляет 30 %. В связи с этим приоритетным направлением в сфере образования становится проблема адаптации молодого педагога и его закрепление в образовательных организациях дополнительного образования.

Для того чтобы выяснить, с какие возникают проблемы и как проходит процесс адаптации у молодых педагогов дополнительного образования при трудоустройстве в образовательные организации дополнительного образования на начальной стадии их деятельности, была разработана анкета «Проблемы адаптации молодого педагога». Полученные результаты позволят руководителям образовательных учреждений разработать систему мероприятий, которые позволят создать условия для более мягкого прохождения периода адаптации и преодоления проблем, возникших у молодых педагогов.

В исследовании приняли участие 478 педагогов дополнительного образования из 26 муниципальных образований Курганской области.

Цель исследования – определить, какие вопросы волнуют молодых специалистов в адаптационный период после окончания высшего учебного заведения (колледжа), каков уровень мотивации их педагогической деятельности, причины текучести кадров в дополнительном образовании.

Респондентами стали 82,4% педагоги-женщины и 15,5% - мужчины, что в целом по гендерному составу характерно для образовательных организаций.

По уровню образования выпускники вузов составили чуть больше половины опрошенных педагогов, значительную часть составили педагоги со средним профессиональным образованием. Среди молодых педагогов оказались выпускники школ, которые составили 0,6%. Специалисты с таким уровнем образования не обладают достаточным уровнем компетентности для обеспечения качества знаний воспитанникам, не способны быть эффективными в решении воспитательных задач.

Почти 60 % респондентов организаций дополнительного образования Курганской области, указали, что их стаж до года или один-два года. Порядка 32,8% молодых педагогов являются выпускниками образовательной организации дополнительного образования, где и работают в настоящее время, а также 13,2% являются выходцами из педагогических династий.

Молодые педагоги вместе с субъективными причинами имеющих проблем выделяют и объективные факторы, которые отрицательно влияют на уровень адаптации к педагогической профессии.

Участники мониторинга подчеркнули, что мотивация в профессиональной деятельности определяется размером стимулирующих выплат. Доминирующей причиной разочарования в профессии для 54,4% молодых педагогов стал уровень оплаты труда. Основным источником доходов для молодого педагога является заработная плата в образовательной организации дополнительного образования, которой, по мнению опрошенных, не хватает. Респонденты отметили, что получают помощь от родителей (36%), или поддержку от супруга (37,4%). 8,4% из числа молодых педагогов указали, что вынуждены подрабатывать вне образовательной организации (репетиторство, сетевой маркетинг, аренда жилья и другое).

Важным показателем уровня материального благополучия молодого педагога является совокупный доход на одного члена его семьи, который сложился у респондентов таким образом: что, почти 44% семей живут на уровне прожиточного минимума. В большей степени такая ситуация складывается в сельской местности, где достаточно сложно найти работу, и зачастую молодой педагог становится единственным кормильцем семьи. Поэтому именно эта категория молодых специалистов требует помощи со стороны органов власти и администрации образовательного учреждения.

У 42,9% опрошенных молодых педагогов в анкете было указано, что они видят свою педагогическую задачу в обучении и воспитании детей, 31,8% респондентов подчеркнули, что любят свой предмет, который преподают; 28% педагогов привлекает творческий характер работы, 20% респондентов отметили продолжительный летний отпуск (42 календарных дня) и только 3,6% респондентов считает профессию педагога престижной и испытывают к этой работе интерес.

На сегодняшний день 13,8% респондентов готовы сменить профессию, у 1,7% вообще пропало желание работать в образовательной организации, незначительно уменьшилось это желание у 21,5%. Таким образом, почти каждый третий из молодых педагогов задумывается над тем, связывать ли свою судьбу с педагогической деятельностью и организацией дополнительного образования в дальнейшем.

Проблема взаимоотношений молодых педагогов из-за стиля управления администрации возникает почти у каждого второго педагога, пришедшего в образовательную организацию, при этом взаимоотношения с коллегами почти у 88% респондентов доброжелательные.

48,2% опрошенных считают, что вынуждены трудиться в недостаточно комфортных условиях, которые не подходят для хорошего и квалифицированного труда.

Лишь 41,4 % молодых педагогов организаций дополнительного образования Курганской области оказались удовлетворены своей работой, а это значит, что в ближайшие годы они останутся работать в учреждении, остальные же 58,6% – это те педагоги, кто в любое время может оставить педагогическую деятельность.

Выводы. Результаты анкетирования выявили проблемы молодых педагогов, с которыми они сталкиваются в адаптационный период, что ведет к снижению качества преподавания и воспитания обучающихся, а также появляется угроза «текучести» молодых педагогических кадров.

Процесс адаптации молодых педагогов в образовательной организации характеризуется способностями к выполнению данного вида педагогической деятельности, присвоением им определенных общественных отношений, которые раскрываются в их практической преобразующей деятельности.

Социально-профессиональную адаптацию молодых педагогов в условиях постоянно изменяющихся требований к образовательному процессу можно считать успешной, если молодой педагог в общей сложности освоил педагогическую деятельность, самостоятельно осуществляет творческий и инновационный подход к методикам преподавания, его профессионализм высоко оценивается коллегами и обучающимися.

Литература:

1. Васильева Л.А. Тьюторское сопровождение адаптации молодого педагога // Проф. образование. Столица. - 2013. - № 5. - С. 33-34.
2. Yemanova S.V., Khomutnikova E.A., Ryleeva A.S. First-Year Students Professional Identity Formation During Adaptation to the System of Undergraduate//2nd International Conference on Education Science and Social Development. - Juli 2019. - DOI: <https://doi.org/10.2991/essd-19.2019.9>
- 3 Долгова В.И., Мельник Е.В., Моторина Ю.В. Адаптация молодых специалистов в образовательном учреждении // Концепт. - 2015. - № 31. - С. 76-80.
4. Леванова Е.А. Практическая готовность педагога к профессиональной деятельности // Преподаватель XXI век. - 2016. - № 2. - С. 11-20.
5. Петренко Е.И. Профессиональная адаптация молодого учителя в общеобразовательном учреждении // Молодой ученый. - 2017. - № 50. - С. 256-259.
6. Управление персоналом организации: учебник / под ред. А.Я. Кибанова. – М.: ИНФРА-М, 1997. 512 с.

УДК 378.2

аспирант, старший преподаватель Стоянова Дарья Николаевна
 ЧОУ ВО Казанский инновационный университет имени В.Г. Тимирязова (г. Казань)

КРИТЕРИИ ОЦЕНКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ В РАМКАХ МОДЕЛИ «ШКОЛА – КОЛЛЕДЖ - ВУЗ»

Аннотация. В статье рассматривается проблема формирования единых критериев оценки профессионального становления личности в рамках модели взаимодействия «Школа – Колледж – ВУЗ». Целью статьи является разработка механизма формирования данных критериев на примере подготовки специалистов в сфере дошкольного образования. Кратко описываются особенности работы с федеральными стандартами в трехступенчатой модели взаимодействия образовательных организаций. Приводится перечень навыков и качеств, входящих в состав Soft Skills, обеспечивающих конкурентоспособность специалистов на рынке труда. Предлагаются конкретные критерии оценки профессионального становления специалистов в направлении подготовки «Дошкольное образование», а также методы диагностики каждого из выделенных критериев.

Ключевые слова: модель взаимодействия «Школа – Колледж - ВУЗ», профессиональное становление личности, критерии оценки качества образования, федеральные государственные образовательные стандарты, Soft Skills.

Annotation. The article deals with the problem of forming common criteria for evaluating the professional development of an individual within the framework of the "School – College – UNIVERSITY" interaction model. The purpose of the article is to develop a mechanism for forming these criteria on the example of training specialists in the field of preschool education. The article briefly describes the features of working with Federal standards in a three-stage model of interaction between educational organizations. The list of skills and qualities that are part of Soft Skills and ensure the competitiveness of specialists in the labor market is provided. Specific criteria for evaluating the professional development of specialists in the direction of training "Preschool education" are proposed, as well as methods for diagnosing each of the selected criteria.

Keywords: model of interaction «School - College – University», professional development of personality, criteria for assessing the quality of education, federal state educational standards, Soft Skills.

Введение. Одной из важных форм развития личности является его профессиональное становление через специализированную деятельность, способствующую его самореализации, самоактуализации и обеспечению физических и социальных потребностей. Непрерывное образование через активное взаимодействие всех образовательных ступеней позволяет решить множество вопросов, в том числе, связанных с выбором интересной для человека профессии и с совершенствованием качеств, позволяющих быть востребованным в своем направлении.

Высокая эффективность непрерывного образования может быть достигнута через разработку качественной модели взаимодействия «Школа – Колледж – ВУЗ». Однако любая теоретическая модель при своем воплощении в практике сталкивается с рядом сложностей, среди которых разное толкование концепций и структурных элементов, ошибки участников, вызванные человеческим фактором, неточности в расчетах, чрезвычайные ситуации глобального характера, труднопрогнозируемые изменения в требованиях, предъявляемых рынком труда.

Возможность быстрой диагностики и коррекции системы зависит от четкости и конкретности представлений: какие результаты ожидаются по итогам и как их можно измерить. Это требует формирования единой системы оценочных критериев и подбора качественного диагностического инструментария.

Для разработки этих критериев в рамках модели «Школа – Колледж – ВУЗ» были проанализированы общепрофессиональные и профессиональные компетенции, прописанные в федеральных государственных образовательных стандартах, и способности, входящие в перечень Soft Skills.

Изложение основного материала статьи. Федеральные государственные образовательные стандарты – это совокупность требований, которые должны обязательно соблюдаться при реализации обучения и воспитания на любой из образовательных ступеней.

По своей сути федеральные стандарты выступают в качестве опоры для образовательных организаций, внося единое представление об особенностях учебного процесса, его условиях и результатах, к которым необходимо стремиться [11].

В каждом стандарте можно найти перечень компетенций, которыми должен обладать выпускник. Непрерывность и преемственность образования предполагает плавное поэтапное наращивание способностей, когда за каждой образовательной ступенью закреплены свои задачи, способствующие более качественному освоению соответствующих компетенций.

В качестве примера можно привести несколько вариантов распределения задач между образовательными ступенями.

1. Школа – навыки отбора и поиска информации;
 Колледж – навыки работы со справочной литературой;
 ВУЗ – навыки работы с нормативно-правовой документацией.
2. Школа - развитие базовых навыков публичных выступлений;
 Колледж - развитие базовых навыков ораторского мастерства;
 ВУЗ - совершенствование навыков ораторского мастерства.
3. Школа - формирование базовых навыков целеполагания;
 Колледж - формирование навыков самоорганизации;
 ВУЗ - формирование навыков самоорганизации и планирования собственного развития.

Однако стандарты задают курс развития для будущих специалистов на ближайшие 4-6 лет, в то время как рынок труда претерпевает постоянные изменения в связи с политическими, социально-экономическими факторами и периодическими научно-техническими открытиями. Поэтому при разработке критериев нужна некая универсальная основа, способная обеспечивать эффективную адаптацию специалистов, независимо от колебаний в профессиональной сфере.

Согласно последним тенденциям в сфере карьерного менеджмента, на возможности развития молодого специалиста влияет наличие или отсутствие у него «гибких навыков» («Soft Skills») [3, с. 127].

Soft Skills - это метанавыки, необходимые для успешного жизненного самоопределения человека, независимо от его профессиональной сферы и деятельности [12, с. 122].

По своему содержанию они близки к общекультурным компетенциям, но при этом они универсальнее и в большей степени связаны с конкретными качествами и способностями.

По мнению многих исследователей, «гибкие навыки» неспецифичны и социально-ориентированы [12, с. 121].

Условно Soft Skills подразделяются на следующие группы:

1. Базовые коммуникативные навыки: навыки ведения деловых переговоров, навыки презентации и самопрезентации, навыки работы в команде, навыки публичных выступлений, ориентация на результат, клиентоориентированность.

2. Self-менеджмент: эмоциональный интеллект, управление стрессом, управление саморазвитием, планирование и целеполагание, тайм-менеджмент, инициативность, саморефлексия, навыки работы с обратной связью.

3. Эффективное мышление: системное мышление, критическое мышление, структурное мышление, навыки поиска и обработки информации, логическое мышление, проектное мышление, тактическое мышление, стратегическое мышление.

4. Управленческие навыки: планирование и постановка задач, контроль лидерство, за исполнением, мотивирование, коучинг, ведение совещаний, навыки делегирования, подача обратной связи [2, с. 202].

Анализ представленных «гибких навыков» и компетенций из федеральных государственных образовательных стандартов позволяет выделить универсальные критерии оценки эффективности профессионального становления молодых специалистов, подходящие для разных ступеней образовательного процесса.

В рамках данного исследования на базе анализа психолого-педагогической литературы и нормативно-правовой документации были разработаны и сформулированы критерии для диагностики будущих специалистов в сфере дошкольного образования.

1. «Планирование деятельности», представляющее собой способность эффективной постановки и распределения задач и ресурсов для достижения поставленной цели в рамках заданных временных рамок:

- ОК – 7, 9, 10, 11; ПК – 1.1, 2.1, 3.1, 3.5, 4.1, 4.3 (для СПО) [8];

- ОК – 7; ОПК – 2, 6; ПК – 3, 4, 5, 8, 9, 11, 14 (для ВПО) [7];

- входит в состав Self-менеджмента и группу управленческих навыков.

2. «Коммуникативные навыки», проявляющиеся в возможности продуктивного обмена информацией с учетом личностных особенностей собеседников и условий, в которых происходит коммуникация:

- ОК – 6, 11; ПК – 1.4, 2.1, 2.4, 3.2, 4.2, 4.3, 4.5 (для СПО) [8];

- ОК – 4, 5, 7; ОПК – 2, 3, 5; ПК – 5, 6, 7, 12 (для ВПО) [7];

- группа базовых коммуникативных навыков.

3. «Способность к лидерскому поведению», отражающаяся в возможности влиять на мнение социальной группы при решении текущих задач:

- ОК – 3, 6; ПК – 1.3, 2.2 – 2.6, 3.3, 4.3, 4.5 (для СПО) [8];

- ОК – 7; ПК – 3, 4, 7, 12 (для ВПО) [7];

- входит в группу управленческих навыков.

4. «Навыки психологического анализа ситуации», позволяющие объективно оценивать происходящие события и явления с учетом педагогических, психологических и социальных закономерностей:

- ОК – 3, 11; ПК – 1.4, 2.7, 3.3, 3.4, 4.4 (для СПО) [8];

- ОК – 7; ОПК – 3; ПК – 2, 3, 5, 9, 13 (для ВПО) [7];

- входит в группу Self-менеджмента и эффективного мышления;

5. «Стремление к профессиональному саморазвитию», проявляющиеся в проектировании карьерного развития, саморефлексии и мотивации к повышению качества собственной трудовой деятельности:

- ОК – 1, 2, 5, 8; ПК – 5.3, 5.5 (для СПО) [8];

- ОК – 6, 8; ОПК – 1; ПК – 10 (для ВПО) [7];

- входит в группу Self-менеджмента;

6. «Организаторские навыки», являющиеся базисом для проведения мероприятий любого уровня:

- ОК – 5, 7, 9, 10, 11; ПК – 1.2, 1.3, 2.2 – 2.6, 3.2, 4.3, 4.5, 5.2 (для СПО) [8];

- ОК – 5, 7, 9; ОПК – 2, 4, 6; ПК – 1, 2, 3, 6, 4, 7, 12, 14 (для ВПО) [7];

- входит в группу управленческих навыков.

7. «Навыки поиска и отбора информации», представляющие собой умение находить учебный и рабочий материал из широкого спектра источников с последующей критической оценкой содержательной стороны найденной информации:

- ОК – 4, 5; ПК – 3.5, 5.1 – 5.3, 5.5 (для СПО) [8];

- ОК – 1 – 3; ОПК – 4; ПК – 2, 11, 12, 14 (для ВПО) [7];

- входит в группу эффективного мышления.

8. «Творческие способности», дающие возможность нахождения оригинальных решений при любой постановке задач:

- ПК – 1.1, 2.6, 3.2, 5.2, 5.5 (для СПО) [8];

- ПК – 3, 4, 7, 9, 11, 12, 14 (для ВПО) [7];

- входит в группу эффективного мышления.

9. «Эмоциональный интеллект», влияющий на способности к рефлексии, самоконтролю, распознаванию и пониманию чувств и эмоций:

- ПК – 1.1, 2.6, 3.2, 5.2, 5.5 (для СПО) [8];

- ОК – 5; ОПК – 3; ПК – 6, 7, 9, 10 (для ВПО) [7];

- входит в группу Self-менеджмента.

10. «Работа с документацией», заключающаяся в возможностях качественной работы с нормативно-правовой документацией, формированию грамотных справок и отчетов и оформлению авторских научно-методических разработок:

- ОК – 9, 11; ПК – 3.5, 5.1, 5.3, 5.4 (для СПО) [8];
- ОК – 7; ОПК – 4; ПК – 1, 8, 14 (для ВПО) [7];
- связано с группой эффективного мышления.

Представленные критерии достаточно универсальны и их формирование может начинаться в старших классах школы.

Для реализации диагностической работы по выделенным критериям предлагается использование следующих методов:

1. Наблюдение через непосредственную фиксацию поведенческих индикаторов в ходе специально организованных деловых игр и во время опосредованной деятельности [4].
2. Анкетирование для выявления мнения респондентов по разным вопросам и ознакомления с их интересами и представлениями о себе [5].
3. Тестирование, позволяющее экономично и быстро получить стандартизированную информацию о респондентах в конкретных узких направлениях [4].
4. Анализ продуктов деятельности для получения более глубокой информации, отражающейся в результатах их взаимодействия со средой и творческих проектах [1].
5. Анализ качества решения тематических кейсов, предоставляющий возможность оценить уровни развития дивергентного, конвергентного и профессионального мышления, наличие знаний в определенных предметных областях, отдельных личностных качеств и навыков, логики и стратегии поведения в разных гипотетически спроектированных ситуациях.

Среди большой разновидности кейсов наибольший интерес в рамках данной диагностической модели представляют:

- «Стандартный кейс», описывающий типичные повторяющиеся ситуации и позволяющие лучше понять проблему (например, агрессивное поведение ребенка в дошкольной группе);
- «Живая ситуация», отражающая проблемы самих обучаемых, способствующие решению вопросов саморазвития (например, сложности с расстановкой приоритетов и успеваемостью при выполнении широкого спектра учебных заданий);
- «Ситуация – проблема», прототипом которой являются реальные нестандартные ситуации профессионального характера (случаи из рассказов действующих педагогов в системе дошкольного образования);
- «Ситуация – оценка», описывающая реальную проблему с готовым решением, требующая оценки качества и адекватности подобранного варианта и предложения своих альтернатив (случаи из рассказов действующих педагогов в системе дошкольного образования) [9].

Для каждого из представленных ранее критериев оценки эффективности профессионального развития будущих специалистов в сфере дошкольного образования предлагается следующее распределение методов:

1. «Планирование деятельности»: решение тематических кейсов (ситуация-проблема и ситуация – оценка), анализ продуктов деятельности;
2. «Коммуникативные навыки»: тест «Измерение коммуникативной и социальной компетентности» (КОСКОМ) В.Н. Куницыной [10, с. 76], решение тематических кейсов (стандартная ситуация, живая ситуация и ситуация-оценка);
3. «Способность к лидерскому поведению»: наблюдение, решение кейсов (ситуация-проблема);
4. «Навыки психологического анализа ситуации»: Методика диагностики уровня рефлексии А.В. Карпова [10, с. 76], решение кейсов (ситуация-оценка);
5. «Стремление к профессиональному саморазвитию»: анкетирование, тест (живая ситуация), «Готовность к саморазвитию» В. Павлова, Т.А. Ратановой, Н.Ф. Шляхты [10, с. 76];
6. «Организаторские навыки»: решение кейсов (ситуация-проблема, живая ситуация);
7. «Навыки поиска и отбора информации»: анализ продуктов деятельности, решение тематических кейсов (ситуация-проблема);
8. «Творческие способности»: тест «Диагностика творческого мышления» Э. Торренса;
9. «Эмоциональный интеллект»: «Тест на эмоциональный интеллект» Майера-Сэлоуэя-Карузо [6, с. 107].
10. «Работа с документацией»: анализ продуктов деятельности.

Отслеживание динамики профессионального развития и становления в системе взаимодействия «Школа – Колледж – ВУЗ» должна проводиться на всех образовательных ступенях: в старших классах на этапе начала обучения в профильном классе и при выпуске, в колледже и высших учебных заведениях в начале обучения и на старших курсах.

Выводы. Модель системы взаимодействия «Школа – Колледж – ВУЗ» направлена на повышение компетентности, востребованности и конкурентоспособности молодых специалистов. Но при ее реализации возникает вопрос диагностики эффективности профессионального становления и развития выпускников.

Для решения данного вопроса были разработаны единые критерии оценки, основанные на федеральных государственных образовательных стандартах средне-профессионального и высшего образования (на примере специалистов в сфере дошкольного образования) и на базовых Soft Skills. Также были подобраны методы диагностики для каждого из представленных критериев и предложены конкретные варианты тестов.

Реализация данного диагностического механизма должна позволить повысить гибкость системы и оперативность коррекционных действий для качественного воплощения модели взаимодействия «Школа – Колледж – ВУЗ» в образовательной практике.

Литература:

1. Психологическая диагностика: учебник для вузов по направлению и специальностям психологии / ред. М.К. Акимова, К.М. Гуревич. - 3-е изд., испр. и доп. - Санкт-Петербург; Москва; Нижний Новгород: Питер, 2008. 652 с.: ил. - (Учебник для вузов).
2. Бацунов Сергей Николаевич, Дереча Ирина Ивановна, Кунгурова Ирина Михайловна, Слизкова Елена Владимировна Современные детерминанты развития soft skills // Концепт. 2018. №4. С. 12-21.
3. Ванягина Марина Романовна. ОБЩЕКУЛЬТУРНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ УСПЕШНОГО СПЕЦИАЛИСТА XXI В // Вестник СПбГИК. 2020. №3 (44). С. 125-130.
4. Зотова Л.Э., Краева М.Ю. (2016) Социально-психологическая диагностика окружающей среды: Учеб. пос. для студ. вузов. М.: Издательский дом Академии естествознания. 162 с.

5. Колмогорова, Н.В. Методология и методика психолого-педагогических исследований: учебное пособие / Н.В. Колмогорова, З.А. Аксюткина; Министерство спорта Российской Федерации, Сибирский государственный университет физической культуры и спорта. – Омск: Сибирский государственный университет физической культуры и спорта, 2012. 248 с.: табл.
6. Кочетова Ю.А., Климакова М.В. Методы диагностики эмоционального интеллекта Современная зарубежная психология 2019. Том 8. № 4. С. 106-114.
7. Приказ Минобрнауки России от 22.02.2018 N 121 "Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования - бакалавриат по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование" (Зарегистрировано в Минюсте России 15.03.2018 N 50362). URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_293567/ (дата обращения: 02.11.2020)
8. Приказ Минобрнауки России от 27.10.2014 N 1351 (ред. от 25.03.2015) "Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего профессионального образования по специальности 44.02.01 Дошкольное образование" (Зарегистрировано в Минюсте России 24.11.2014 N 34898). URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_118580/ (дата обращения: 02.11.2020)
9. Применение кейс-метода в образовательном процессе и методической работе ссуза: Научно-методическое пособие / Составители: Аргунова Т.Г., Андреева В.Н., Пастухова И.П., Подвойский В.А. / Под общей редакцией И.П. Пастуховой. – М., 2007. 104 с.
10. Степанова Л.Н., Зеер Э.Ф. Soft skills как предикторы жизненного самоосуществления студентов // Образование и наука. 2019. Т. 21, № 8. С. 65-89.
11. Статья 11 Федерального закона от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 31.07.2020) "Об образовании в Российской Федерации" (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.09.2020). URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/2524c96d4d095febe100517e0800ee7f66b8b347/ (дата обращения: 02.11.2020)
12. Цымбалюк Анна Эдуардовна, Виноградова Валерия Олеговна Психологическое содержание soft skills // Ярославский педагогический вестник. 2019. №6. С. 120-127.

Педагогика

УДК 378.2

кандидат педагогических наук, доцент Сырова Надежда Васильевна
 Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
 высшего образования «Нижегородский государственный педагогический
 университет имени Козьмы Минина» (Мининский университет) (г. Нижний Новгород);
преподаватель Галина Мария Владимировна
 Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
 высшего образования «Нижегородский государственный педагогический
 университет имени Козьмы Минина» (Мининский университет) (г. Нижний Новгород)

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ГЛУХИХ И СЛАБОСЛЫШАЩИХ УЧАЩИХСЯ ЧЕРЕЗ ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Аннотация. Целью данной статьи является возможность рассмотреть развитие творческих способностей глухих и слабослышащих учащихся через систему дополнительного инклюзивного образования. Авторами обосновывается значимость творческих занятий для детей с отклонениями по слуху, способствующих их личностному развитию, повышению коммуникативных возможностей, социальной адаптации и профессиональной ориентации. Наиболее благоприятной формой организации творческих занятий является мастер-класс, свободная форма организации которого дает дополнительный ресурс для работы, повышает интерес, активизирует познавательные способности, учит ставить проблемы и находить нестандартные решения.

Ключевые слова: творческие способности, глухие и слабослышащие учащиеся, дополнительное инклюзивное образование, творческий мастер-класс.

Annotation. The purpose of this article is to consider the development of the creative abilities of deaf and hard of hearing students through the system of additional inclusive education. The authors substantiate the importance of creative activities for children with hearing impairments, contributing to their personal development, increasing communication capabilities, social adaptation and vocational guidance. The most favorable form of organizing creative activities is a master class, the free form of organization of which provides an additional resource for work, increases interest, activates cognitive abilities, teaches to pose problems and find non-standard solutions.

Keywords: creativity, deaf and hard of hearing students, additional inclusive education, creative master class.

Введение. 21 век характеризуется стремительным развитием технологий в различных сферах жизни современной цивилизации. Практически нет таких областей жизнедеятельности человека, которые бы не были затронуты технологическим прогрессом. Казалось бы, что человечество должно уже справиться со многими своими проблемами. Так оно и происходит. Но при этом появляются и новые, которые не всегда можно решить с помощью только применения современного высокотехнологичного оборудования. По последним данным статистики, в нашем обществе все больше рождается детей с отклонениями по здоровью. И таким детям часто требуется не только медицинская помощь, важнейшим фактором в их жизни является процесс развития их способностей, включения в социальную среду, определение профессионального пути. Проблемы физического здоровья глухих и слабослышащих школьников не являются единственными. У таких детей имеются проблемы и психологического плана. Им не хватает общения со сверстниками, что порождает замкнутость, чрезмерную чувствительность, возбудимость. Традиционно в нашей стране такие учащиеся обучаются в специальных коррекционных школах, которые обеспечивают их образование, лечение и интеграцию в социум. Школьники получают от государства всю необходимую поддержку, но развитие их творческих способностей ограничено.

Слух является анализатором, который связан с эфферентными системами. Он играет важную роль в жизни человека, обеспечивая восприятие звуковых сигналов окружающей среды. Нарушение слуха грозит

неполноценным восприятием вербальной информации, а так же осложняет процесс общения школьников. Речь – это деятельность общения посредством языка. Слух и речь – тесно связанные понятия, функции которых - обеспечение передачи и приема информации. Полное отсутствие или недоразвитость речи может привести к поражению познавательных процессов, словесно-логического мышления. Все перечисленные факторы непосредственно влияют на процесс овладения системой языка, а следовательно, ограничивают возможности образования и социальной адаптации. Глубокое нарушение слуха является психологическим барьером для таких детей, так как их участие в различных видах совместной деятельности с нормально слышащими детьми представляет проблему.

Педагогическая сущность развития школьников с нарушениями слуха средствами творчества состоит в целенаправленном педагогическом воздействии на учащихся, способствующем раскрытию их креативного потенциала, используя сохранные анализаторы.

Особенности и возможности обучения и воспитания школьников с нарушениями слуха рассматривались в работах таких ученых-сурдопедагогов как Е.Г. Речицкая [9], И.Н. Филоненко-Алексеева [10], К.И. Туджанова, Т.Г. Богданова [1], Е.П. Кузьмичева, Т.В. Розанова [11] и др. Основные положения теории способностей разрабатывались Л.С. Выготским [3], С.Л. Рубинштейном, а также позднее нашли свое отражение в трудах А.Н. Леонтьева [6], Д.Б. Боговяленской [2] и др. Исследования, посвященные развитию творческого потенциала глухих детей, проводились многими отечественными учеными и исследователями, такими как: Л.С. Коршунова [4], Е.И. Николаева [7], Я.А. Пономарев [8], Б.М. Теплов [12], А.В. Хуторской [13], Д.Б. Эльконин [14], Е.Л. Яковлева [15] и другие. К вопросам дополнительного инклюзивного образования обращались такие ученые как Т.Ф. Краснопецева [5], И.Ф. Фильченкова, И.В. Винокурова и др.

Актуальность данной статьи обусловлена необходимостью развития сохранных анализаторов глухих детей, с целью формирования компенсаторных навыков, способствующих социальной адаптации воспитанников в обществе и их профессиональной реализации на основе развития их творческих способностей.

Методологической основой статьи является теория развития личности.

Изложение основного материала статьи. В основе психического развития учащихся, в том числе с нарушенным слухом, лежат те же закономерности, что и в общепринятом стандарте. Однако имеются некоторые особенности, которые обусловлены и первичным дефектом, и вторичными нарушениями. Сложности в восприятии словесной речи ведут к неполному осознанию внешнего мира.

Компенсаторные процессы направлены адаптировать глухих детей на преодоление слабого места, а именно повреждения функций слуховых рецепторов. Такие процессы осуществляют сохранные анализаторы, применяемые глухими детьми для освоения окружающего мира. Отличительной чертой является то, что в большей степени у таких детей преобладает визуальное восприятие и познание над словесно-логическим. Глухие и слабослышащие дети находят иные способы общения и выражения своих мыслей с помощью предметов, действий, рисунков, обращаясь к вынужденной форме общения в виде мимико-жестикультурной речи, основанной на системе жестов, каждый из которых имеет свое значение.

Сохранные анализаторы, позволяющие развивать творческую деятельность у детей с нарушениями слуха: ощущение, восприятие, внимание, память. Опираясь на эти качества и главное, на визуальное восприятие школьников, можно добиться ощутимых результатов при правильном педагогическом подходе.

И здесь существенную помощь может оказать дополнительное образование, имеющее творческую направленность и особенно нетрадиционные методы изобразительной деятельности.

Как отмечает А. Ильина, в педагогике нетрадиционные методы изобразительной деятельности интересны тем, что они позволяют обеспечить единство воспитательных, развивающих и обучающих целей и задач процесса образования школьников, объединяют в себе элементы игры и экспериментирования.

Организация дополнительного инклюзивного образования в рамках образовательного учреждения для глухих детей и детей с ограничениями по слуху – необходимая составляющая адаптационного процесса. Инклюзия – это процесс реального включения детей с ограниченными возможностями в активную общественную жизнь.

Ценность инклюзивного дополнительного образования для глухих детей состоит в том, что оно усиливает вариативную составляющую общего образования, способствует практическому применению умений и навыков, полученных на уроках, стимулирует познавательную активность учащихся.

В условиях дополнительного инклюзивного образования творческой направленности дети могут развивать свой творческий потенциал, навыки адаптации к современному обществу, получают возможность полноценной организации свободного времени. Дополнительное инклюзивное образование для таких детей открывает новые возможности и в плане коммуницирования, и в плане личностного саморазвития.

Дополнительное инклюзивное образование творческой направленности позволяет расширить творческие возможности учащегося, демонстрируя личностный успех в данной сфере деятельности, поднимает самооценку.

Основными задачами системы дополнительного инклюзивного образования для глухих и слабослышащих детей являются:

- развитие познавательной активности через творческую деятельность;
- развитие навыков общения со здоровыми детьми и взрослыми;
- развитие самоконтроля;
- реализация своих творческих способностей, собственных интересов;
- организация личностного досуга.

Дополнительное инклюзивное образование для глухих и слабослышащих школьников включает в себе большие возможности. В ходе занятий с обычными детьми и взрослыми все участники процесса приобретают возможность принимать людей такими, какими они являются. Здесь поощряются любые достижения, прививая школьникам психологию личностного успеха, создается атмосфера сотрудничества, атмосфера команды, где все находятся в позиции субъект-субъектных взаимоотношений.

Педагогами дополнительного инклюзивного образования могут являться как педагоги коррекционных школ, так и студенты-волонтеры, умеющие работать с детьми с ограничениями по здоровью. Они в большей мере, чем педагоги школ, ориентированы в первую очередь на формирование коммуникационных навыков в процессе организации дополнительных занятий с детьми, оказывая помощь детям с ограниченными возможностями здоровья в их социальной реабилитации и адаптации.

Важной целью дополнительного инклюзивного образования является всестороннее развитие личности, культуры человека, его творческих способностей и получения практических навыков в каких-либо видах деятельности.

Особую актуальность развитие творческих способностей приобретает для учащихся с нарушениями функции слуха, так как они призваны способствовать решению проблем развития наглядно-образного мышления, творческого воображения, способов коммуникации, а также социальной адаптации обучающихся. Успешность социализации школьников с нарушенным слухом в значительной степени отражается на их дальнейшем выборе профессионального пути.

Учебный процесс включает в себя разные типы занятий: индивидуальные, групповые, игровые, творческие и др. Большой успех имеют занятия «обучение через открытие», в процессе которых ребенок опирается исключительно на свой опыт, знания, проверяет их на практике и приходит в итоге к верному решению. Характерной чертой таких дидактических уроков является обсуждение, формирующее коммуникативную культуру. С этой же целью используется коммуникативная технология, которая подходит для нормально слышащих детей и детей с нарушением слуховой функции.

Главное в такой технологии - это направленность обучения на общение, что особенно важно иметь в виду, когда речь идет о глухих и слабослышащих детях. У учащихся формируется способность высказываться на своем жестовом языке, общаться в коллективе, обсуждать или что-либо, понимать, принимать позиции других и на их основе строить различные точки зрения. Основное место занимает работа в группах, которая сближает детей, чтобы они работали как одно целое, а так же является одной из форм, применяемых на занятии. Педагог участвует в таких занятиях частично, его обучающая функция строится на объяснении задания, цели работы и контроллинга процесса, таким образом, все остальное время отводится на самостоятельную работу в группах. Самостоятельная творческая деятельность и мыслительный процесс направлены на поиск решений и несут в себе личностную и социальную значимость.

Аудитории, в которых проводятся учебные занятия дополнительного образования, выполнены чаще всего как творческие мастерские или лаборатории, что отличает дополнительное образование от обычной общеобразовательной школы. В последнее время находит распространение организация образовательного пространства по типу «open space». Правильно организованная предметно-пространственная среда является условием, способствующим психологическому раскрепощению школьников и способствует достижению необходимых результатов. Дополнительное образование содержит в себе специфическую оценку результатов: благодарности, выставки творческих работ, награждения и т.д.

Так же в дополнительном инклюзивном образовании одним из самых эффективных инструментов реализации творческих навыков является мастер-класс, который направлен на практическую передачу знаний и опыта от руководителя к участникам.

В современном образовательном процессе мастер-класс все чаще используется как эффективная форма организации обучения и воспитания.

Цель мастер-класса - создание благоприятной атмосферы для полноценного выражения и развития мастерства его участников на основе организации пространства для общения по обмену опытом, знаниями во время творческой деятельности.

Для учащихся с ограничениями по слуху организация занятий в форме мастер-классов имеет определенные преимущества:

- мастер-класс — это прежде всего процесс сотворчества, где главным является не сообщение и освоение информации, а передача способов деятельности, приемов, методов.
- совместное творчество формирует в учениках мотивацию к самообучению и саморазвитию.
- мастер-класс инициирует поисковой, творческий, самостоятельный характер деятельности, и учитывая особенности развития глухих и слабослышащих учеников, является продуктивным методом в процессе их личностного творческого развития и профессиональной ориентации.

Основные задачи при организации инклюзивных творческих мастер-классов с глухими и слабослышащими учащимися:

- формирование изобразительной и конструктивной деятельности;
- использование различных видов творческой деятельности в качестве средства формирования образных представлений, эстетического вкуса, расширения возможностей коммуникации.

Перечисленные задачи решаются в процессе проведения занятий по конструированию из бумаги, лепке, рисованию, аппликации, различным современным видам декоративно-прикладного искусства (квиллинг, декупаж и т.п.).

Методика проведения мастер-классов не предполагает никакой официальной оценки работ обучаемых, но самооценке и самокоррекции отведена главенствующая роль. Занятия по творческой деятельности связаны с игрой, ознакомлением с окружающим, развитием зрительного восприятия, ручным трудом, формированием элементарных жизненных представлений. Также немаловажное значение имеют индивидуальные рекомендации каждому ученику.

Позитивным результатом мастер-класса можно считать результат, выражающийся в овладении участниками новыми творческими техниками, в формировании мотивации к самообучению, самосовершенствованию, саморазвитию. Это достаточно технологически сложный процесс с определенными требованиями к его организации и проведению.

Мастер-класс как форма организации творческой деятельности глухих и слабослышащих детей является эффективным приемом передачи опыта обучения и воспитания, так как, способствует укреплению социальных связей таких детей, в следствие того что между мастером и учениками устанавливаются равноправные отношения, как единомышленников, коллег занятых общим делом, в ходе которых происходит естественный обмен знаниями и опытом. Это особенно ценно, потому что дети обучаются и друг у друга, а общая работа помогает наладить отношения сотрудничества, что особо значимо для глухих и слабослышащих детей. Кроме того, свободная форма организации мастер-классов, дает дополнительный ресурс для работы, повышает интерес, активизирует познавательные способности, учит ставить проблемы и находить нестандартные решения, что особенно важно для глухих детей, так как они имеют возможность выбора компенсирующих способов развития на основе умелого использования сохранных функций организма. Ну и самое главное, мастер-класс позволяет глухим детям овладеть конкретными практическими

навыками, которые могут лечь в основу их профессиональной ориентации, а также бытовой и социальной адаптации в обществе.

Ученые утверждают, что при правильном использовании дидактического потенциала, человек имеет больше шансов на отличное усвоение новых знаний и умений.

Выводы. Система дополнительного инклюзивного образования способствует раскрытию природного творческого потенциала глухого ребенка и имеет ярко выраженный развивающий характер. Достижение умений, знаний и навыков учащимися является не целью обучения, а средством многогранного личностного развития, способствующего повышению коммуникационных возможностей, социальной адаптации и профессиональной ориентации. Наиболее благоприятной формой проведения творческих занятий является мастер-класс.

Литература:

1. Богданова Т.Г. Сурдопсихология: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Академия, 2002.
2. Богоявленская Д.Б. Психология творческих способностей: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. – М.: «Академия», 2006.
3. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. – М., 1991.
4. Илалтдинова, Е.Ю., Оладышкина, А.А. «Это лучший педагог во всем мире!»: влияние школьного учителя на профессиональное самоопределение будущих учителей [Электронный ресурс], - Режим доступа: <https://doi.org/10.26795/2307-1281-2020-8-3-3> (Дата обращения: 16.09.2020).
4. Коршунова Л.С. Воображение и его роль в познании. – М., 1979.
5. Краснопевцева Т.Ф., Фильченкова И.Ф., Винокурова И.В. К вопросу о готовности научно-педагогических работников вуза к реализации инклюзивного образования [Электронный ресурс], - Режим доступа: <https://doi.org/10.26795/2307-1281-2020-8-1-5> (Дата обращения: 16.09.2020).
6. Леонтьев А.Н. Научите человека фантазии // Вопросы психологии, – 1998.
7. Николаева Е.И. «Психология детского творчества» СПб.: Речь, 2006.
8. Пономарёв Я.А. Психология творчества // Тенденции развития психологической науки. – М., 1988.
9. Речицкая Е.Г., Туджанова К.И. Компенсаторные возможности развития творческих способностей студентов с нарушениями слуха// Сб.: Научные труды. – М., 2002.
10. Речицкая Е.Г., Филоненко – Алексеева И. Н. Развитие творческих способностей у старших дошкольников с нарушенным слухом. – М.: Советский спорт, 2007.
11. Розанова Т.В. Развитие памяти и мышления у глухих детей. – М., 1978.
12. Теплов Б.М. Сособности и одаренность. Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. – М., 1981.
13. Хуторской А.В. Дидактическая эвристика: Теория и технология креативного обучения. – М.: МГУ, 2003.
14. Эльконин Д.Б. Психология игры. – М., 1978.
15. Яковлева Е.Л. Развитие творческого потенциала личности. – М., 2000.

Педагогика

УДК 378.2

кандидат педагогических наук, доцент Сырова Надежда Васильевна

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

кандидат педагогических наук, доцент Замураева Марина Анатольевна

Нижегородский государственный архитектурно-строительный университет (г. Нижний Новгород);

магистрант Шушканова Екатерина Андреевна

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

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Аннотация. В данной статье рассматривается формирование творческих способностей обучающихся, которое является одной из основополагающих задач образования. Определяются условия формирования творческой личности, подчеркивается важная роль педагога в процессе развития творческих способностей обучающихся. Авторами статьи определяется, что декоративно-прикладное искусство является средством для развития творческих способностей, так как удовлетворяет выполнению большинства педагогических условий.

Ключевые слова: творческие способности, формирование творческих способностей, условия формирования, декоративно-прикладное искусство.

Annotation. This article examines the formation of students' creative abilities, which is one of the fundamental tasks of education. The conditions for the formation of a creative personality are determined, the important role of the teacher in the process of developing the creative abilities of students is emphasized. The authors of the article determine that decorative and applied art is a means for the development of creative abilities, since it satisfies the fulfillment of most pedagogical conditions.

Keywords: creativity, the formation of creative abilities, the conditions for the formation, arts and crafts.

Введение. Формирование творческих способностей обучающихся в учебно-воспитательном процессе является одной из основополагающих задач образования. В настоящее время возрастает потребность общества в людях, которые имеют не только прочные и глубокие знания, но и способны самостоятельно, нетрадиционно, творчески решать существующие проблемы. Социальный заказ общества ориентирует

отечественную педагогику на формирование творческой личности, развитие творческих способностей обучающихся.

Среди авторов, которые обращались к этому вопросу такие ученые как Д.Б. Богоявленская [1], С.С. Зорин [4], Н.Н. Поддъяков [9], Я.Н. Пономарев, Л.Н. Столович и др. Идеи практической психологии и диагностики творчества изложены в работах как отечественных ученых - Л.С. Выготского [2], И.В. Дубровиной [3], А.А. Крылова [6], А.Н. Леонтьева [7], В.В. Зацепина, А.Н. Прихожан и др., так и зарубежных исследователей - Э. Берна, Дж. Гилфорда, П. Торренса, и др. Важность развития творческого начала при профессиональном самоопределении подчеркивали С.М. Маркова [8], А.К. Наркозиев и др.

Большой педагогический опыт современных школьных педагогов - Ш.А. Амонашвили, Е.И. Ильина, С.Н. Лысенковой, В.Ф. Шаталова, М.П. Щетинина, - доказал необходимость творческого подхода к работе самого учителя для успешного развития творческих качеств в учениках.

Многие условия формирования творческой личности не только обучающихся, но и преподавателя стали предметом специальных педагогических исследований.

Изложение основного материала статьи. В психолого-педагогических источниках творческие способности рассматриваются авторами с точки зрения качеств личности: как характерное свойство человека, основанное на его духовных или материальных потребностях, как особенность индивидуума, его динамическое развитие, мотивация и стремление, обусловленные личностными целями и задачами. Л.С. Выготский писал в своих исследованиях, что по его наблюдению люди называют творческой ту деятельность, которая создает что-то новое, вне зависимости от того, будет ли это созданное чем-то материальным во внешнем мире или духовным в самом человеке. Он считал, что любая деятельность, результатом которой является создание новых образов и действий, а не воспроизведение уже имеющегося в памяти опыта, относится к роду творческого или комбинирующего поведения.

В истории есть авторы, которые считают, что творческие способности зависят от темперамента и личностных качеств учащихся. Так, например, Торренс Э.П. выделил 4 личностные особенности, которые чаще всего преобладают у людей, имеющих хороший уровень творческих способностей:

1. Оригинальность, нестандартное преподнесение идей, стремление к интеллектуальной новизне.
2. Семантическая гибкость- способность воспринимать объект с нестандартной точки зрения, разрабатывать новые способы его эксплуатации, расширять спектр функционального применения.
3. Образная адаптивная гибкость – способность адаптироваться к восприятию предмета или объекта так, чтобы раскрыть его неизвестные от наблюдения стороны.
4. Семантическая спонтанная гибкость – способность генерировать новые идеи в нестандартной ситуации, чаще всего в такой, которая не имеет ориентиров для этих идей.

Развитие творческих способностей в большинстве случаев имеет определенную структуру, которая включает ряд этапов:

- подготовка фундамента будущей творческой деятельности, которая включает накопление эмоциональных и сенсорных ощущений и умений;
- воспитание креативной манеры поведения личности, заключающееся в «имитации»-подражании креативности, «импликации»- стремление к освоению приемов и к экспериментам, «трансформация»- применение накопленного творческого опыта в значимых жизненных сферах;
- совершенствование креативности личности, т.е. стремление к индивидуализации творческой деятельности или другими словами к гармонизации.

В структуре творческих способностей выделяют два важнейших компонента: творческое воображение и творческое мышление.

Творческое воображение подразумевает самостоятельное создание новых образов, которые предоставляются в оригинальных и значимых продуктах деятельности. Его результатами могут выступать материальные и идеальные образы. Оно характеризуется социальной ценностью его результатов, акцентированием, усилением наиболее важных сторон действительности. Творческое мышление, наоборот, характеризуется созданием абсолютно нового продукта, а сам процесс должен привести новообразования в познавательную деятельность. Данные новообразования затрагивают такие качества, как мотивация, целенаправленность, оценка и самооценка. Данный вид мышления отличается от репродуктивного мышления, то есть не подразумевает применение готовых знаний и умений.

Показатели результативности развития творческих способностей делятся на частные и общие. Первые связаны с особенностями той деятельности, в которой происходит формирование самого творческого процесса. Ко вторым можно отнести новизну готового продукта, его оригинальность, вариабельность использования, интеллектуальную активность, эмоциональную адаптивность к каждому этапу работы и интеллектуальным затруднениям.

Дж. Гилфордом и Э. Торренсом выделены следующие качества, которым должна овладеть личность в процессе развития творческих способностей:

- беглость (легкость, продуктивность). Необходимое личностное качество, которое позволяет быстро и правильно рассуждать и давать ответы на определенные вопросы в процессе деятельности;
- гибкость. Человек, обладающий данным качеством, характеризуется способностью к быстрому переключению и определяется числом групп данных ответов на вопросы, касающиеся определенной деятельности;
- оригинальность. Личность, обладающая данным качеством, отличается своеобразностью творческого мышления, неординарностью подхода к проблеме;
- точность. Данное качество является показателем стройности, логичности творческого мышления, адекватности поставленной цели;
- склонность к риску. Представленное качество, демонстрирующее способность применения необычных материалов, цветов, образов, путей решения проблемы, возможно несвойственных данной проблеме.

Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод, что творческие способности олицетворяют собой готовность человека к конструктивному, нестандартному мышлению при решении проблемных ситуаций в рамках постоянно изменяющихся социальных и культурных условий в интересах личности и социума. Благодаря их развитию личность может преобразовывать явления, объекты, наглядные, чувственные и мыслительные образы, открывает неизученные грани для себя, адаптируется в проблемных нестандартных

ситуациях и с легкостью находит вариант выхода из них. Неотъемлемыми частями творческой деятельности является как мышление, так и воображение. Для развития творческих способностей личность должна обладать такими свойствами характера, как: адаптивность, гибкость, оригинальность, беглость, стремление к риску.

Для развития творческого потенциала, несомненно, нужны задатки, определенные знания, умения и навыки, владение определенными видами деятельности. Но кроме этих факторов так же необходимы специально созданные условия, которые будут способствовать развитию творческих способностей с самого рождения ребенка. И здесь важнейшая задача отводится семье, в которой он воспитывается и школе, которая закладывает основы развития личности.

Развитие творческих способностей является необходимостью в образовательных учреждениях и одной из их важных задач. Эффективность работы в данном направлении будет высокой, если учитывать определенные условия для развития творческих способностей. Прежде всего в процессе развития творческих способностей необходимо всегда учитывать возрастную категорию обучающихся, так как данный критерий включает комплекс физических, познавательных, интеллектуальных, мотивационных, эмоциональных свойств, характерных для большинства людей определенного возраста.

Развитие творческих способностей обучающихся эффективно протекает зачастую только в случае целенаправленного процесса, в ходе которого педагогу необходимо решить ряд психолого-педагогических задач, направленных на получение конечного результата. Для развития творческих способностей в рамках обучения существуют определенные педагогические условия.

Одним из первых и основных условий является создание определенной рабочей среды и условий, которые будут способствовать активизации творческого мышления обучающегося. Например, в аудиториях можно создать необходимую атмосферу, разместив работы студентов старших курсов, обучающиеся будут стремиться достичь такого же результата, тем самым прилагая максимальное количество усилий к получению результата.

Вторым важным условием успешного развития творческих способностей является создание легкой, непринужденной эмоциональной обстановки, которая будет благоприятно сказываться на мышлении студента, появлении новых интересных идей и легкости коммуникации с другими участниками рабочего процесса, благодаря тому, что обучающиеся будут чувствовать психологическую защищенность.

Третьим условием является определенный подход педагога, в первую очередь личностно-ориентированный. Педагог должен подбирать более мягкие варианты критики данной деятельности, т.к. резкая критика в адрес творческой деятельности обучающегося может спровоцировать подавление его способностей. О важной роли педагога в процессе развития творческих способностей говорил еще известный психолог, изучавший психологию творчества А.Н. Лук «Если учитель обладает высшими творческими возможностями, то и одаренные ученики добиваются блистательных успехов». Аналогичные высказывания можно выделить и у таких ученых как Е.Ю. Илалтдинова [5], А.А. Оладышкина.

В процессе практических занятий с опытным педагогом, имеющим большой запас умений и знаний, обучающиеся получают и применяют умения творчески мыслить, находят нестандартные подходы в изучении других дисциплин, умеют выделять необычное в окружающем их мире, учитываются их интересы, личностные качества и возможности. В процессе такого обучения чаще всего должны ставиться такие задачи, которые не имеют определенного решения, а результат зависит лишь от размышлений и фантазии студентов. Такое построение рабочего процесса будет всячески побуждать студента к творчеству, что способствует более успешному развитию творческих способностей. В данном образовательном процессе педагог выполняет функцию контроля рабочего действия, а студенты, в свою очередь, сами собирают, вычленивают необходимую информацию из предлагаемой, изучают ее и всесторонне анализируют, обрабатывают и используют в процессе своей деятельности.

Четвертым условием успешного развития творческих способностей является использование различных форм и методов организации деятельности. Это могут быть различные варианты занятий, например, комбинированное занятие, занятие с постановкой проблемной ситуации, самостоятельная творческая работа, направленный на создание индивидуального проекта, составление творческих мастер-классов по выполнению той или иной работы. В учебном процессе, направленном на развитие творческих способностей, предпочтение должно отдаваться коллективным или групповым занятиям, т.к. совместная деятельность объединяет все знания, умения и способности обучающихся, позволяет производить обмен ими в процессе обучения. Приемы комбинирования занятий благоприятно сказываются на формировании учебно-познавательной, творческой деятельности. Кроме всего прочего, стоит отметить, что творческие задачи чаще всего затрагивают не одну определенную область, а несколько, для этого необходимо создавать в процессе обучения межпредметные связи для всестороннего развития студентов.

Развитие творческих способностей – это трудный обучающий процесс и поэтому следующим обязательным условием является формирование у обучающихся таких качеств как: самостоятельность, решительность, настойчивость, стремление, упорство. Перечисленные волевые качества необходимы для преодоления неудач, встречающихся при решении творческих задач, они формируются в процессе самостоятельной деятельности. Самоорганизация и самоконтроль – это спутники обучающихся на пути к успеху освоения творческих вершин.

Так же, одним из необходимых условий (*пятое условие*) развития творческих способностей является упорядоченность заданий по сложности, а так же их систематизация. Не рекомендуется использовать эпизодический подход к подбору творческих заданий, так как это не способствует активизации творческого потенциала обучающихся, вследствие чего развитие творческих способностей проходит неэффективно.

Все вышесказанное нашло подтверждение в педагогической практике студентов кафедры декоративно-прикладного искусства и дизайна Нижегородского государственного педагогического университета имени Козьмы Мининина с учащимися Нижегородского индустриального колледжа в рамках факультативных занятий декоративно-прикладному искусству. Учащимся 1 курса был предложен цикл занятий по витражной росписи.

Декоративно-прикладное искусство является средством для развития творческих способностей, так как удовлетворяет выполнению большинства педагогических условий. По мнению Е.Ю. Усенковой занятия витражной росписью способствуют в полной мере раскрытию творческих способностей обучающихся [10].

Витражная роспись – это вид декоративно прикладного искусства, который заключается в нанесении цветной краски или пленки на стекло, обрамляется контуром, другими словами это имитирование витража в учебных или творческих целях. Данный вид декоративно-прикладного искусства требует самостоятельности учащихся в создании композиций для работ, в проявлении собственного творческого начала, поэтому основные задачи курса занятий по витражной росписи направлены на развитие творческих способностей обучающихся.

Студентами в процессе работы с учащимися колледжа по овладению техникой витражной росписи по стеклу применялись самые разнообразные формы построения занятия: учащимся необходимо было объяснить технику выполнения витража, показать принцип работы, а так же познакомить с материалами. Для закрепления полученных знаний учащимся было необходимо выполнить самостоятельную практическую работу по созданию индивидуального изделия.

В ходе проведения занятий с учащимися студентами было отмечено, что рабочий процесс по созданию индивидуальной работы в технике витражной росписи формирует такие личностные качества учащихся, как усидчивость, упорство и самоорганизация. Работа над колористическим решением собственной композиции благотворно влияет на эмоциональный фон учащихся, а так же способствует развитию художественно-эстетического начала, развивает чувство цвета, ощущения прекрасного, совершенствуются воображение и фантазия. Учащиеся приобретают практические навыки росписи по стеклу. И самое главное, что учащиеся колледжа, видя результат своей работы, испытывают чувство удовлетворения, чувство собственного успеха.

Выводы. Исходя из вышесказанного можно подвести общий итог, развитие творческих способностей является необходимостью в образовательных учреждениях и является одной из основополагающих учебно-воспитательных задач. Эффективность работы над этим видом деятельности будет высокой, если учитывать определенные условия для развития творческих способностей обучающихся. Одним из соответствующих большинству данных условий являются занятия по декоративно-прикладному искусству, которые в полной мере позволяют развивать творческие способности личности.

Литература:

1. Богоявленская, Д.Б. Психология творческих способностей: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Д.Б. Богоявленская – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 320 с.
2. Выготский, Л.С. Психология развития человека / Л.С. Выготский — М.: «Смысл», 2003. — 136 с.
3. Дубровина, И.В. Возрастная и педагогическая психология/ И.В. Дубровина, А.Н. Прихожан, В.В. Зацепин. - М.: Просвещение, 2008. - 253 с.
4. Зорин, С.С. Формирование творческого потенциала у школьников и студентов // Мир образования, 2005. - №1. – С. 59-61
5. Илалтдинова, Е.Ю., Оладышкина, А.А. «Это лучший педагог во всем мире!»: влияние школьного учителя на профессиональное самоопределение будущих учителей [Электронный ресурс], - Режим доступа: <https://doi.org/10.26795/2307-1281-2020-8-3-3> (Дата обращения: 16.09.2020).
6. Крылов, А.А. Учебник психологии [Текст] / А.А. Крылов. – М.: Восток, 2000. – 155 с.
7. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. / А.Н. Леонтьев. М.: Просвещение, 1975 - 267 с.
8. Маркова, С.М., Наркозинов А.К. Методика исследования содержания профессионального образования [Электронный ресурс], - Режим доступа: <https://doi.org/10.26795/2307-1281-2019-7-1-2> (Дата обращения: 16.09.2020).
9. Поддьяков, Н.Н. Новый подход к развитию творчества у школьников / Н.Н. Поддьяков. - М.: Просвещение, 2010. - 260 с.
10. Усенкова, Е.Ю. Развитие творческих способностей в ходе занятий по созданию художественного витража / Е.Ю. Усенкова, Л.А. Тимофеева – Уфа: РИО ИЦИПТ, 2016. – 196 с.

Педагогика

УДК 377.12

преподаватель Толкачева Марианна Александровна

Якутский индустриально-педагогический колледж (г. Якутск);

кандидат педагогических наук, доцент Егорова Римма Игнатьевна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего

образования «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск)

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ У ОБУЧАЮЩИХСЯ ВО ВНЕУЧЕБНОЕ ВРЕМЯ

Аннотация. Целью данной статьи является определение педагогических условий развития творческих способностей у обучающихся во внеучебное время. В статье обосновывается значимость реализации дополнительной образовательной Программы в якутском национальном стиле «Кыбыгыктаан тигии» («Лоскутная мозаика») с целью повышения уровня развития творческого потенциала личности. Для обоснования потребности реализации дополнительной образовательной Программы в якутском национальном стиле «Кыбыгыктаан тигии» («Лоскутная мозаика») в работе проанализированы различные подходы определения понятия творческие способности с точки зрения деятельности подхода. Научная новизна состоит в разработке дополнительной образовательной Программы в якутском национальном стиле «Кыбыгыктаан тигии» («Лоскутная мозаика») и определении уровня развития творческих способностей обучающихся. В результате проведенного исследования определены критерии развития творческих способностей по методикам Элиса Торренса и Джой Гилфорда, что явилось доказательной базой подтверждения выдвинутой гипотезы: занятия в кружке «Кыбыгыктаан тигии» («Лоскутная мозаика») у обучающихся пробуждается интерес к стилизованному, национальному шитью, развивается активность, аккуратность, пространственное воображение, а также им представляется большой простор для реализации своих фантазий.

Ключевые слова: творческие способности, творческая деятельность, лоскутное шитьё, национальное шитьё.

Annotation. The purpose of this article is to determine the pedagogical conditions for the development of creative abilities of students in extracurricular time. The article substantiates the importance of implementing an

additional educational Program in the Yakut national style "Kybytyktaan tigii" ("Patchwork mosaic") in order to increase the level of development of the creative potential of the individual. To justify the need to implement an additional educational Program in the Yakut national style "Kybytyktaan tigii" ("Patchwork mosaic"), the paper analyzes various approaches to defining the concept of creativity from the point of view of the activity approach. Scientific novelty consists in developing an additional educational Program in the Yakut national style "Kybytyktaan tigii" ("Patchwork mosaic") and determining the level of development of students' creative abilities. As a result of the study, the criteria for the development of creative abilities according to the methods of Alice Torrens and joy Guilford were determined, which was the evidence base for confirming the hypothesis: classes in the circle "Kybytyktaan tigii" ("Patchwork mosaic") awaken students' interest in stylized, national sewing, develop activity, accuracy, spatial imagination, and they also have a great scope for realizing their fantasies.

Keywords: creativity, creative activity, patchwork, national sewing.

Введение. Развитие творческих способностей обучающихся является одной из сложных психолого-педагогических проблем в образовании. Педагогическое сопровождение раскрытия творческого потенциала личности способствует поиску дополнительных образовательных ресурсов. Современная система образования готовит выпускника учебного заведения быть востребованным на рынке труда и обладать набором компетенций. По требованию ФГОС выпускник СПО должен обладать, в частности, такими профессиональными компетенциями, как: создавать эскизы новых стилей швейных изделий с применением творческого источника и осуществлять авторский вид художественного решения модели на каждом этапе производства швейного изделия [9]. В результате обучающийся должен реализовать творческие идеи, создавать тематические коллекции, применяя законы композиции и цветовые соотношения, уметь самостоятельно получать и анализировать информацию в ходе творческой деятельности, развивать оригинальность мышления и творческие способности и т.д.

В научной литературе существуют различные подходы определения понятия творческие способности. При изучении понятия способностей С. Л. Рубинштейн придерживается, что «только через связь психических свойств человека с его деятельностью открывается путь для их формирования» [7, с. 41]. Развитие способностей по К.А. Абульхановой определяется деятельностью индивида по их присвоению [1]. В этой связи Т.И. Артемьева рассматривает диалектику взаимосвязи деятельности и развития способности. Автор выделяет ряд направлений, решающие развития способности в процессе выполнения деятельности с разных точек зрения: в общесоциологическом плане, в плане развития способности в конкретных видах деятельности и исследования, связанные с изучением психологического механизма способностей [3]. Тем самым, от способности зависит успешность приобретения знаний, умений и навыков. Способность творить что-то новое - это деятельность человека, в процессе которого создается оригинальный продукт в сфере науки, техники, производства, искусства и организации. Творческий процесс характеризуется переходом количества в качество, благодаря применения идей и подходов. Данное понятие Б.Г. Ананьев рассматривает, как психологические особенности личности, приводящие к развитию конкретной деятельности [2], А.Н. Леонтьев ратует, как результат овладения определенными знаниями, умениями, навыками [4], Э. Фромм, сетует как врожденные потенциальные способности [9]. Также творческие способности А. Маслоу связывает с самоактуализацией и самореализацией личности [5] и т.д. Актуализируя вышесказанное, полагаем что для успешного выполнения того или иного вида деятельности с одной стороны, необходимо создать условия, которые позволили бы творчески подходить к решению учебных и жизненных задач, а с другой стороны, в нашем исследовании - условие должно исходить в рамках основной образовательной программы. Как нам кажется, правильно выбранная образовательная внеучебная программа включает обучающегося в творческую деятельность, которая делает обучение интересным и развивающим.

Определение педагогических условий развития творческих способностей у обучающихся во внеучебное время достигнута такими задачами, как:

- обучать особенностям национального, лоскутного шитья, технологии рисования с национальными традициями шитья и цветогаммы;
- развивать художественного вкуса, изобразительности, фантазии, образного мышления при работе с цветовой композицией;
- воспитать аккуратности, любви к этнокультуре.

Методами исследования развития творческих способностей обучающихся являются изучение опыта отдельно взятого общеобразовательного учреждения, метод проекта, а также анализ научной литературы.

Практическая значимость исследования заключается в апробации дополнительной образовательной Программы в якутском национальном стиле «Кыбытыкtaan тигии» («Лоскутная мозаика») для развития творческих способностей обучающихся колледжа во внеучебное время.

Изложение основного материала статьи. Теоретическая база исследования опирается на труды Б.Г. Ананьева, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна, А. Маслоу, Т.И. Артемьевой и др. [2, 5, 7, 6, 3]. Изучение научных источников по теме исследования позволяет нам констатировать, что способности являются индивидуально-психологическими особенностями личности. Гипотеза исследования предполагает, что разработанная дополнительная образовательная программа национального лоскутного шитья эффективно будет развивать творческие способности обучающихся колледжа. Согласно поставленной гипотезе предметом исследования обозначено развитие творчески способностей студентов во внеучебное время. Для эксперимента были выбраны студенты первого, второго и четвертого курсов обучения ГБПОУ РС (Я) «Якутский индустриально-педагогический колледж». Учебное заведение было организовано в 2001 г. на базе Школы тракторных бригадиров и механиков, которая была создана в 1934 году приказом Народного Комиссариата Земледелия СССР, с целью подготовки квалифицированных рабочих кадров в республике. В настоящее время в колледже 17 учебных групп и 400 студента учатся по следующим специальностям и профессиям: 23.02.07 Техническое обслуживание и ремонт двигателей, систем и агрегатов автомобилей, 23.01.17 - Мастер по ремонту и обслуживанию автомобилей, 23.01.03 - Автомеханик, 22.02.06. - Сварочное производство, 29.02.04. - Конструирование, моделирование и технология швейных изделий, 15.01.05. - Сварщик ручной и частично механизированной сварки (наплавки) и 29.01.07. - Закройщик. Портной.

В анкетировании принимали участие студенты дневной формы обучения, в возрасте от 16 до 24 лет. Исследование проводилось среди студентов, обучающихся по специальности 29.02.04. «мастер производственного обучения», по отрасли швейной промышленности (конструирование, моделирование и

технология швейных изделий). В опросе принимали участие всего 40 студентов, была разработана анкета по диагностическим методикам Элиса Торренса и Джой Гилфорда, включающая 15 вопросов. Полученные результаты суммировались, и по классификатору определяли уровень развития творческих способностей в процентном соотношении. Тем самым мы проверили сущность творческого мышления как синтез оригинальности, новизны и гибкости предлагаемых идей по Джой Гилфорду и придерживались к следующим критериям:

- как легко и быстро будут проявляться творческие способности при выполнении конкретного задания;
- оригинальность выполнения задания.

Методика Элиса Торренса состоит из трех частей, каждая из которых характеризует вербальное, изобразительное и звуковое творчество и оценка его результатов происходит в соответствии со следующими критериями:

1. Гибкость (разнообразие ответов);
2. Оригинальность (редкость идей);
3. Разработанность идей (детализация).

По итогам опросника Гилфорда выяснили, что 66,7%, опрошенных предпочитают выполнять работу, где чётко прописана инструкция, а 33,3% не любят выполнять регламентированную работу и придерживаются свободного графика, 55,5% респондентов хорошо понимают абстрактную живопись, и считают что она даёт пищу для ума, однако, только 20% посещают художественные музеи. 100% участников эксперимента не хотели бы подчинить свою жизнь какой-то определённой системе, поскольку разнообразные увлечения и хобби, по их мнению, подчеркивают индивидуальность.

В эксперименте несколько вопросов были связанные с конструированием, моделированием и технологией швейных изделий. В результате мы узнали, что 83% респондентов увлекаются дизайнерской работой, как аргументируют сами обучающиеся, даже к обычному делу они относятся творчески.

Таким образом, интерпретируя полученные результаты, сделали вывод о том, что у анкетированных средние показатели оригинальности и уникальности, что говорит о среднем уровне развития творческих способностей обучающихся. Однако, если сравнивать результаты анкетирования по курсам, то у студентов 2 курса наибольший показатель творческих способностей, а у первокурсников наименьшее количество баллов, что говорит о низком показателе развития творческих способностей.

Внеучебная дополнительная образовательная программа «Кыбытыктаан тигии» («Лоскутная мозаика») имеет художественную направленность и создает условия для развития творческих способностей и конструкторского мышления. В соответствии с концепцией развития дополнительного образования студентов «ключевой характеристикой программы является познание через творчество».

У якутов, лоскутная мозаика – национальный вид шитья. Согласно имеющимся научным данным С.И. Петровой якутские мастерицы издревле использовали лоскутное шитье в повседневной жизни еще до XVIII века, до того, как привезли в Якутию первую ткань [6]. Этот вид шитья мастерицы использовали с утилитарной целью, с целью экономии материала. Якутами пользуется техника шитья «кыбытыктаах тигии» (лоскутное шитьё), в котором каждый лоскут ткани разделён вкраплением однотонной тканью, которая видна как линия между лоскутными тканями. Это сложная техника шитья усложняет ручную работу, но делает работу красочным и идеально контрастной. В XX веке Якутское лоскутное шитьё «кыбытыктаах тигии» обрела вторую жизнь.

В своей книге С.И. Петрова подчеркивает, что в традиционном якутском шитье восприятие цвета складывается естественно, в условиях окружающей природы. Теплые тона натуральной кожи и пушного меха традиционно сочетаются с холодными сине-голубыми тонами в сочетании с черным цветом бисерной вышивки. Все орнаменты, наносимые на изделия, имеют свое сакральное значение. По общему виду их можно разделить на растительные, геометрические, зооморфные [6]. Светлана Ивановна считает, что самым древним узором является – таналай, напоминающий контуры извилин на небе рогатого скота. По мнению автора этот орнамент является, по древнему пониманию человека, лестницей между миром земным и верхним миром высших божеств.

Лоскутной мозаикой издревле увлекались все женщины и передавали технику шитья с поколения в поколение, они шили разные предметы быта, конского убранства, «оберег» (Харысхал), национальное платье «халадаай», национальный жилет «Кэһиэччик», «Комзол» и т.д.

Образовательная программа внеучебного занятия (кружок) «Кыбытыктаан тигии» («Лоскутная мозаика») в колледже рассчитана для студентов 1-4 курсов. Количество студентов в группе не превышает 10-12 человек, обучение рассчитано на 6 месяцев, занятия проводятся 2 раза в неделю по 3 часа. Задания подобраны так, чтобы процесс обучения осуществлялся непрерывно, от простого к более сложному. Целью программы предусмотрели развитие творческих способностей и конструкторского мышления, которая достигалась следующими задачами:

- обучать особенностям национального, лоскутного шитья, технологии рисования. Ознакомить с национальными традициями шитья и цветогаммы;
- развивать художественный вкус, изобразительность, фантазию, мелкую моторику, глазомер, образное мышление при работе с цветовой композицией, эстетический вкус;
- воспитывать аккуратность, усидчивость, трудолюбие.

При этом студенты изучают историю якутской национальной одежды и лоскутного шитья, технологию и приемы изготовления изделия шитья, цветовую гамму; умеют пользоваться с инструментами и приспособлениями, выполняют изделия по технологии, подбирают цветовые гаммы; владеют навыками работы на швейной машине с соблюдением техники безопасности и цветовой гаммы. Ниже предлагаем ознакомиться с учебно-тематическим планом внеурочного дополнительного кружкового занятия табл. 1.

Учебно-тематический план

| № | Название темы | Количество часов | | |
|-----|----------------------------------------------------|------------------|--------|----------|
| | | Всего | Теория | Практика |
| 1. | Вводное занятие. Инструменты и приспособления. ТБ. | 4ч. | 2ч. | 2ч. |
| 2. | История лоскутного шитья. | 4ч. | 2ч. | 2ч. |
| 3. | Краткое введение по цветоведению. | 2ч. | 1ч. | 1ч. |
| 4. | Практика по шитью. | 10ч. | 3ч. | 7ч. |
| 5. | Техника шитья из лоскутов. | 10ч. | 2ч. | 8ч. |
| 6. | Изготовление «оберег» (Харысхал). | 15ч. | 2ч. | 13ч. |
| 7. | Изготовление национального платя «халадаай». | 60ч. | 6ч. | 54ч. |
| 8. | Изготовление национального жилета «Кэһиэччик». | 50ч. | 5ч. | 55ч. |
| 9. | Изготовление детского костюма «Комзол». | 50ч. | 5ч. | 5ч. |
| 10. | Посещение выставок, встреча с народными мастерами. | 8ч. | 8ч. | |
| 11. | Участие в выставках. | 10ч. | 10ч. | |
| 12. | Итоговое занятие. | 2ч. | 2ч. | |
| | Итого: | 225ч. | 48ч. | 117ч. |

Содержание программы «Кыбытыктаан тигии» включает: изготовление лекал, раскрой и подбор ткани, ручную технику шва «Саахымат», «Кыбытык», «Харыйалы», пошив «Олбох», изготовления «Харысхал» (оберег). Кроме практических занятий входит культурная программа: посещение выставки и участие в ней, встреча народными умельцами, мастер классы и.д.

Девушки с большим энтузиазмом шьют якутские национальные изделия - национальное платье «халадаай», национальный жилет «кэһиэччик» и изготовление детского костюма «комзол». Итоговое представление работ – участие на выставке со своим изделием и защита проекта, где проявляются их творческие способности и готовность к самоорганизации студентов в профессиональной деятельности.

Тем самым кружковое занятие «Кыбытыктаан тигии» дает прекрасные возможности для развития творческих способностей у обучающихся, где итогом работы является участие студентов в научно-практических конференциях, творческих конкурсах молодых дизайнеров. Например, студентка 2 курса Марианна Степанова заняла 3 место с коллекцией одежды «Зов предков» на НПК «Шаг в Будущую профессию» (руководитель Михайлова М.П.), студентка 4 курса Туйаара Плотникова, участвовала ко Дню науки, с национальным демисезонным костюмом для детей с ограниченными возможностями здоровья (руководитель Толкачева М.А.), Василий Бандеров-Султанов в конкурсе «Ай-тик», представил свою коллекцию мужской классической одежды для офиса в национальном стиле, был поощрен благодарственным письмом за сохранение традиций.

Выводы. Таким образом, цель статьи - определение педагогических условий развития творческих способностей у обучающихся во внеучебное время, достигнута, следует отметить, что национальное традиционное шитьё, как деятельность, выступает педагогическим условием развития творческих способностей и как процесс образования у обучающихся. Кружковое занятие «Кыбытыктаан тигии» во внеучебное время обучает начинающих мастериц поэтапной технологии обработки и изготовления материала, особенностям национального, лоскутного шитья, помогает раскрытию технологических особенностей лоскутного рисования и шитья. Содержание программы «Кыбытыктаан тигии» также включает историю, виды и способы традиционного лоскутного шитья. В этой связи у обучающихся пробуждается интерес к стилизованной, современной, якутской одежде и к выполнению национального, художественного шитья. Развивается у них пространственное воображение, образное мышление и восприятие цветовой гаммы, при работе с цветовой композицией воспитывается художественный вкус, изобразительность, фантазия и эстетический вкус, а также представляется им большой простор для реализации своих фантазий.

В результате исследования пришли к выводу, что посещение обучающимися кружкового занятия «Кыбытыктаан тигии» непосредственно влияет на успешное выполнение творческих заданий и способствует развитию творческих способностей, заложенных природой.

Литература:

1. Абульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности. – М.: «Наука», 1980. – 335 с.
2. Ананьев Б.Г. Человек предмет познания психологии. – СПб.: Питер, 2001 – 288 с.
3. Армеева Т.И. Методологический аспект проблемы способностей. –М.: Наука, 1977. – 156 с.
4. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. - М.: Политиздат, 1977. – 320 с.
5. Маслоу, А. Новые рубежи человеческой природы [Текст]: пер. с англ. / А. Маслоу; под общ. ред. Г.А. Балла, А.Н. Киричука, Д.А. Леонтьева. - М.: Мысль, 1999. – 425 с.
6. Петрова С.И. – Уран Хатын, «Кырадаһын кустуга. Сахалы иис кистэлэнэ» / Уран Хатын; М.К. Аммосов аатынан Хотугулуу – Илинни Федеральной ун-т. – Дьокүүскай: Көмүөл, 2014. – 88 с.
7. Рубинштейн С.Л. Принципы и пути развития психологии. М.: Изд-во АН СССР, 1959. - С. 41.
8. ФГОС СПО по специальности 29.02.04 Конструирование, моделирование и технология швейных изделий https://kositygin-rgu.ru/filemanag/Uploads/20prikaz/obr_standart/04.05.2017/290204.pdf
9. Фромм, Э. Человек для себя [Текст] / Э. Фромм; пер. с англ. Л.А. Чернышевой. - Мн.: Изд-во В.П. Ильин, 1997. – 416 с. Source list.

УДК 376

кандидат педагогических наук, доцент Толкова Наталья Михайловна

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

старший преподаватель Енова Ирина Владимировна

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

воспитатель Шарик Светлана Михайловна

Муниципальное автономное дошкольное образовательное учреждение Детского сада № 5 «Звездочка» (г.о. Лосино-Петровский)

СИСТЕМА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГА В ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Аннотация. В статье проанализированы психолого-педагогические взгляды на проблему профессионального развития педагогов ДОО, на их основе уточнена сущность понятия «профессиональное развитие педагога дошкольной образовательной организаций». Раскрыты содержательные характеристики профессионального развития воспитателей ДОО. Определены пути профессионального развития данной категории специалистов в системе последилового образования.

Ключевые слова: развитие, профессионализм, воспитатель ДОО, профессиональное развитие педагога.

Annotation. The article analyzes the psychological and pedagogical views on the problem of professional development of preschool teachers, on their basis the essence of the concept of "professional development of a teacher of preschool educational organizations" is clarified. The content characteristics of the professional development of preschool educators are revealed. The ways of professional development of this category of specialists in the system of postgraduate education are determined.

Keywords: development, professionalism, preschool educator, teacher professional development.

Введение. В современном обществе наблюдается устойчивый интерес общественности к проблемам дошкольного образования, вызванный признанием взрослыми самоценности этапа дошкольного детства и значимости получения качественного образования детьми с первых лет их жизни. Такое осознание потребности в эффективной организации учебно-воспитательного процесса в дошкольном детстве усиливает требования к уровню профессионализма педагогов ДОО, стимулируя их непрерывное профессиональное развитие в системе последилового обучения.

В 2017 году вступил в силу профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования)». В стандарте прописаны требования предъявляемые к педагогу: образование высшее или среднее профессиональное, а так же дополнительное образование (переподготовка / курсы повышения квалификации) по направлению деятельности дошкольной образовательной организации [11, С. 305]. Идея данных документов заключается в реконструкции содержания обучения и воспитания детей дошкольного возраста, направленного на личностное развитие ребенка, его социализацию в обществе. Реализация же данной идеи невозможна без обеспечения высокого качества профессиональной деятельности педагогов ДОО.

Изложение основного материала статьи. Современный педагог детского сада всесторонне развитая личность, владеющая инновационными технологиями и методиками и активно применяющая свои знания и умения в практической деятельности. Кроме того, педагог детского сада должен обладать следующими личностными характеристиками: доброжелательный, ответственный, внимательный, отзывчивый, терпеливый, эрудированный, тактичный, умеющий управлять детским коллективом, обладающий устойчивыми профессиональной и социальной позициями.

К профессии педагога дошкольной образовательной организации предъявляются определенные требования, их две группы [8, С. 75]:

Первая группа: психологическая, физическая и психофизическая готовность педагога.

Вторая группа: научно-теоретическая и практико-ориентированная деятельность.

Профессиональная подготовка педагога детского сада сочетает в себе несколько критериев, с одной стороны становление личностных характеристик, с другой профессиональные качества.

Проблема профессионального становления личности как субъекта деятельности стала предметом исследований многих отечественных и зарубежных ученых (Э. Зеер, Е. Климов, В. Луговой, Л. Митина, В. Олейник, Л. Пуховская, В. Сластенин и др.) [3, 5, 7].

В исследованиях отечественных педагогов (Л.Н. Галигузовой, М.И. Лукьяновой и др.) широко рассматривается проблема педагогической деятельности воспитателя детского сада. Анализ вышеуказанных исследований, позволил нашему коллективу определить, что профессиональная деятельность педагога детского сада специфична и взаимозависима от всех компонентов педагогического процесса.

С позиции педагогической науки, профессиональное развитие личности в широком понимании предполагает определенные взаимоотношения между специалистом и выбранной им профессией с момента вхождения в нее и вплоть до завершения активной трудовой деятельности в этой сфере. Определяющими здесь являются потребность в развитии и возможность ее удовлетворения в той мере, которая необходима специалисту, а также его готовность к саморазвитию.

Профессиональное развитие воспитателя ДОО можем рассматривать как процесс прогрессивного его развития в определенной сфере деятельности (выбранной профессии), что позволяет в полной мере реализовать свои профессиональные возможности на основе имеющихся профессиональных знаний, умений, навыков, личностных качеств и сопровождается непрерывным саморазвитием педагога для удовлетворения существующих общественных образовательных и личностных запросов и потребностей [1, С. 17].

Основу педагогической деятельности составляют базовые профессиональные знания и навыки, позволяющие воспитателю ДОО выполнять разнообразные функции (оздоровительно-профилактическая, учебно-развивающая, воспитательная; диагностико-прогностическая, планирующая, методическая; контроля, самосовершенствования и коммуникативная).

Главная функция современного дошкольного образования – помочь в становлении личности ребенка, введение его в мир природных и человеческих отношений. Поэтому, чтобы обеспечить ребенку все самые новые знания – требуется качественная работа педагогического коллектива, необходимо профессиональное развитие каждого и быть готовым внедрять новшества и инновации [2, С. 48].

Процесс профессионального развития включает три этапа: становления специалиста (период деятельности до 5 лет), развитие профессионализма (педагогический стаж от 5 до 10 лет) и профессиональная зрелость (более 10 лет работы в должности). Каждый этап сопровождается изменениями профессиональных запросов от устойчивого интереса педагога к овладению содержанием учебных программ, методическими идеями, освоение современных технологий, методик организации учебно-воспитательного процесса, повышения собственного профессионального уровня к самоанализу собственной профессиональной деятельности на фоне перспективных практик [12, С. 10].

Важное место в системе последипломного педагогического образования занимает повышение квалификации, которое осуществляют структурные подразделения областных институтов последипломного педагогического образования, а также уровень и качество их взаимодействия с районными (городскими) методическими кабинетами, информационно-методическими центрами, учебными заведениями области.

Эффективная организация обучения педагогов на курсах повышения квалификации и обеспечение качественного научно-методического сопровождения профессионального развития воспитателей ДОО – мощный стимул и основа развития профессионализма специалистов. Сегодня педагогу предлагается разнообразное по форме обучение (очное, очно-заочное, очно-дистанционное, дистанционное, поэтапное, экстернатное, перманентное), а также по содержанию (авторские – носители передового педагогического опыта, проблемные – тематические, комплексные – интегрированные и др.) курсы повышения квалификации [4, С. 22].

Обучение на курсах повышения квалификации целесообразно логически сочетать с содержанием мероприятий, предусматриваемых в системе научно-методической работы с педагогами ДОО. Содержание методических мероприятий должно раскрывать актуальные проблемы современности: реализация образовательных задач в свете требований нового государственного стандарта дошкольного образования, внедрение инновационных технологий в учебно-воспитательный процесс с дошкольниками, сотрудничество участников образовательного процесса (различных социальных институтов) с целью развития и воспитания детей дошкольного возраста и т.п. [10, С. 149].

Один из показателей профессионального развития педагогов – это его стремление к самообразованию, к профессиональному росту, к самосовершенствованию.

Под самообразованием, в педагогике подразумевается целенаправленная деятельность по развитию и увеличению теоретических знаний, усовершенствованию уже имеющихся навыков и овладению новыми профессиональными компетенциями [9, С. 299]. Занимаясь самообразованием, педагог самостоятельно получает знания, умения, навыки из разнообразных источников в соответствии с личными интересами и требованиями. Как процесс овладения знаниями, самообразование тесным образом связано с самовоспитанием. При помощи самообразования, педагог быстрее адаптируется к постоянно меняющимся политической, социальной, экономической среде и таким образом быстрее «вписывается» в контекст происходящего в мире [13, С. 37]. При помощи саморазвития и творческому поиску, педагог может стать мастером своего дела.

В соответствии с ФГОС дошкольного образования целями самообразования являются: – изучение общего педагогического и психологического образования с целью совершенствования методов обучения и воспитания; – изучение достижений педагогической науки, передового опыта; – повышение общекультурного уровня воспитателя [6, С. 37]. Одним из основных направлений самообразования для воспитателя ДОО является совершенствование методических знаний, а конкретно:

- изучение личностно-ориентированных педагогических технологий;
- изучение специальной методики развития детей в зависимости от современных требований, форм активных методов обучения, эффективных технологий обучения;
- изучение и внедрение в практику дошкольной организации передового опыта и достижений педагогической науки;
- активное участие в методической работе ДОО в целом; – изучение педагогической и методической литературы.

Одной из эффективных форм профессионального развития педагогов ДОО является обмен опытом педагогической деятельности выступления на конференциях, круглых столах, форумах, секциях, участие в различных профессиональных конкурсах педагогического мастерства и фестивалях. Формы трансляции педагогического опыта разнообразны, наиболее востребованными считаются: мастер – классы, открытые занятия, педагогические мастерские, вебинары и др.

Выводы. На основе изложенного выше можем отметить:

1) сущность понятия «профессиональное развитие воспитателя дошкольной образовательной организации» рассматривается нами как пролонгированный процесс прогрессивного его развития в определенной сфере деятельности (выбранной профессии), который позволяет в полной мере реализовать собственные способности и интересы на основе имеющихся профессиональных знаний, умений, навыков, личностных качеств и сопровождается саморазвитием и самосовершенствованием педагога;

2) содержание профессионального развития воспитателя ДОО определяется содержанием его деятельности и уровнем выполнения возложенных на него функций (оздоровительно-профилактическая, учебно-развивающая, воспитательная; диагностико-прогностическая, планирующая, методическая; контроля, самосовершенствования и коммуникативная);

3) консолидация усилий методических структур различных уровней (государственных, региональных, местных) с целью предоставления качественного научно-методического сопровождения будет обеспечивать непрерывное профессиональное развитие воспитателей дошкольных образовательных организаций в системе последипломного образования;

4) путями профессионального развития воспитателей ДОО в системе последипломного образования должно стать органическое сочетание процесса повышения квалификации специалистов, активное привлечение их к различным формам методической работы и самообразовательной деятельности педагогов,

обмен профессиональным опытом через выступление на конференциях, круглых столах, проведение мастер-классов, открытых занятий и т.д.

Литература:

1. Афанасьев В.В. Педагогические технологии управления: вопросы терминологии, проектирования, классификации. «Преподаватель». – 2001. №5. С. 14-19.
2. Гонтарь О.И. Профессиональное развитие педагога ДОУ // В сборнике: Педагогика и психология: перспективы развития. – 2018. – С. 46-49.
3. Давыдов Л.Д. Компетентный подход в системе профессионального образования / Л.Д. Давыдов // Среднее профессиональное образование. - 2006. - N 9. - С. 67-70. - Библиогр.: с. 70.
4. Дониная И.А. Задворная М.С. Проблемы подготовки педагогов дошкольников в системе дополнительного профессионального образования и пути их решения // Педагогический вестник. – 2019. – № 11. – С. 20-23.
5. Звонников В.И. Контроль качества обучения при аттестации: Компетентный подход. / В.И. Звонников, М.Б. Чельшкова. – М.: Университетская книга; Логос, 2009. – 272 с.
6. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования. – М.: Высшее образование сегодня, 2003, № 5. - С. 36-38
7. Ильин В.В. Аксиология. – М.: Изд-во МГУ, 2005. – 216 с.
8. Кагошина О.Н. Эффективные практики развития кадров в условиях реализации ФГОС дошкольного образования // Теория и практика современной науки. – 2019. – № 10 (52). – С. 74-77.
9. Мальцева Н.А. Непрерывное профессиональное развитие педагогических кадров средствами методической работы дошкольного образовательного учреждения // В сборнике: Тенденции развития образования: педагог, образовательная организация, общество – 2018. – 2018. – С. 298-300.
10. Менщикова Т.В. Организация работы по развитию профессиональных компетенций молодых педагогов ДОУ в условиях внедрения профстандарта // В сборнике: Уровневое образование студентов в высших учебных заведениях: опыт, проблемы и перспективы. – 2018. – С. 147-150.
11. Мишукова, Н.И. Профессиональное самообразование как средство формирования педагогической культуры воспитателя дошкольного образовательного учреждения / Н.И. Мишукова. — Текст: непосредственный // Молодой ученый. — 2020. — № 4 (294). — С. 304-305. — URL: <https://moluch.ru/archive/294/66780/> (дата обращения: 12.11.2020).
12. Шадриков, В.Д. Базовые компетенции педагогической деятельности / Шадриков, В.Д. // Сибирский учитель. - 2007. - N 6. - С. 5-15.
13. Яковлева Г.С. Современный воспитатель-инноватор // Педагогический вестник, 2017. - №7. - С. 32-38.

Педагогика

УДК 376.2

магистрант Траутман Евгения Робертовна

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

кандидат психологических наук, доцент Медведева Елена Юрьевна

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

ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЙ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОНР

Аннотация. В данной статье рассмотрены особенности использования информационно-коммуникационных технологий в коррекционной работе с детьми дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Доказывается необходимость использования информационно-коммуникационных технологий в коррекции и развитии связного монологического высказывания у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием.

Ключевые слова: информационно-коммуникационные технологии, дошкольник, связная речь, общее недоразвитие речи, коррекция.

Annotation. His article discusses the features of using information and communication technologies in correctional work with preschool children with General speech underdevelopment. The article proves the necessity of using information and communication technologies in the correction and development of coherent monologue utterance in older preschool children with General underdevelopment.

Keywords: information and communication technologies, preschooler, coherent speech, speech impairment, correction.

Введение. В настоящее время отмечается рост числа детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья. Данная категория дошкольников характеризуется многообразными стойкими нарушениями, среди которых большой процент приходится на нарушения всех составляющих речевой системы, включая связную речь. На сегодняшний день связная речь определяется как сложная форма речевой деятельности, имеющая характер последовательного систематического развернутого изложения [1, 2, 11].

В становлении связной речи неразрывно связано речевое и интеллектуальное развитие, характеристики восприятия, внимания, памяти, мышления. Для того чтобы ребенок смог связно рассказать о чем-либо, он должен представлять себе объект рассказа, владеть анализом, выделять самые важные особенности и признаки, отмечать причинно-следственные связи, временные а также иные связи между событиями и предметами. С целью достижения связности речи требуется в свою очередь уметь применять логическое ударение, интонацию, находить соответствующие для выражения своей мысли слова, обладать способностью

формировать сложные предложения, употреблять языковые средства с целью согласования предложений [3, 4, 8].

У дошкольников с нормой речевого развития в возрасте шести – семи лет связная речь достигает достаточно высокого уровня. Это существенно в целях последующего результативного обучения в школе, а также в целях полноценного формирования личности детей.

Формирование связной речи представляет собой одну из основных задач речевого развития дошкольников с расстройствами речи, поскольку как раз связная речь способствует социальной и коммуникативной активности. В связи с этим формирование связной речи дошкольников шести – семи лет, имеющих расстройства речи принимает важное значение в процессе коррекционно-логопедических мероприятий. При этом на первый план выступает формирование способности составлять связное высказывание, соблюдая структуру и логичность повествования.

Проблемой формирования связной речи у дошкольников с общим недоразвитием речи занимались В.П. Глухов, К.Д. Ушинский, Т.Б. Филичева, В.И. Тихеева, Г.В. Чиркина, Е.А. Флерина, Е.М. Мастокова, Н.С. Жукова, Л.Н. Ефименкова, Т.А. Ткаченко и другие. Их исследования делают возможным сделать заключение, что при общем недоразвитии речи обнаруживаются разного рода сложные речевые нарушения, при которых у дошкольников диагностируются нарушения всех составляющих речевой функциональной системы.

Исследование литературы показало, что необходимо усовершенствование традиционных логопедических приемов и методов, а также создание более действенных научно обоснованных способов формирования и развития связной монологической речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Применения традиционных методов коррекции бывает недостаточно, и процесс формирования связной речи у дошкольников с общим недоразвитием речи требует поиска более результативных методов в целях работы в данном направлении с учетом особенностей формирования речи у дошкольников с нарушениями речи. По этой причине особую значимость принимает изучение средств информационно-коммуникационных технологий, учитывающих закономерности, а также особенности формирования дошкольников с нарушениями речи. Ожидается, что применение компьютерных технологий в коррекционной работе с детьми сделает обучение гораздо интереснее, повысит познавательную мотивацию и качество связной речи [5, 7, 9].

При речевых расстройствах отмечаются сниженные познавательные возможности детей, речевое нарушение способствует порождению эмоционально-волевой незрелости, слабой регуляции произвольной деятельности. У детей этой группы отмечается низкая работоспособность. В связи с чем появляется необходимость сделать обучение осознанным, требуются необычные подходы, индивидуальные программы развития, новые технологии. Найти решение этой задачи возможно с помощью компьютерных технологий.

Изложение основного материала статьи. Сегодняшняя концепция дошкольного образования требует введения комплекса мер, ориентированных на своевременное обеспечение каждому ребенку, соответствующих его возрасту, условий для формирования, развития полноценной личности, получения необходимого образования. Процесс развития науки и техники в середине двадцатого столетия привел к разработке микропроцессоров и компьютеров, позволяющих в значительной степени повысить результативность коррекционной работы, индивидуализировать обучение дошкольников с нарушениями развития. Применение компьютерных технологий в обучении и развитии считается в настоящее время одним из преимущественных направлений. Исходя из того, что в наше время дошкольники перенасыщены информацией, нужно создать условия таким образом, чтобы процесс обучения был для детей интересным, занимательным, развивающим [6, 7, 9].

Наличие речевых нарушений отрицательно сказывается на формировании познавательных процессов. Таким образом, у дошкольников с общим недоразвитием речи отмечается недостаточный уровень развития внимания, низкая устойчивость и ограниченные возможности его распределения. Сниженные характеристики внимания в значительной степени затрудняют задачу обучения детей связной речи, поскольку сложно удерживать внимание детей на определенном задании. Также у дошкольников с нарушениями речи нередко страдают функции памяти, в результате чего нарушается результативность запоминания, то есть дети не способны удержать в памяти длинные инструкции, компоненты, а также очередность заданий. Такого рода особенности приводят к снижению познавательной мотивации, недостаточному объему представлений об окружающем. Вследствие низкого уровня формирования речи, скудности словарного запаса у детей нередко исчезает интерес на занятиях по формированию речи, снижена познавательная мотивация. Все это отрицательно сказывается на скорости восприятия и запоминания учебного материала дошкольниками, а также на качестве проведения коррекционных занятий и уровне развития связной речи [5, 10].

Анализ исследований специалистов в сфере компьютеризации образования указывает на значительные достоинства применения средств ИКТ в обучении и коррекции перед традиционными методами. Использование компьютерных методов рационально не только в формировании связной речи, но и в развитии мышления и личности ребенка в целом. Применение компьютерных технологий позволяет погрузить детей в определенную игровую ситуацию, сделать коррекцию более содержательной, интересной, привлекательной и по-настоящему современной.

В настоящее время средства ИКТ активно внедряются в практическую и методическую составляющую педагогической сферы. С целью повышения эффективности коррекции связной речи с использованием информационно-коммуникационных технологий необходимо:

- обеспечить условия с целью применения компьютерных технологий на занятиях;
- стимулировать развитие связной речи при помощи компьютерных средств;
- способствовать формированию навыков работы с компьютером.

Одним из главных достоинств специальных компьютерных методов обучения считается то, что они дают возможность значимо повысить познавательную мотивацию дошкольников на коррекционных занятиях. Применение компьютерных программ помогает преодолеть негативизм ребенка, вызванный необходимостью многократных повторений некоторых заданий, а также способствует поддержанию у дошкольников с нарушениями речи познавательной активности, тем самым обеспечивает комфортные условия для коррекционной работы. Существуют компьютерные методы, которые успешно можно использовать в обучении дошкольников с нарушениями речи. Данные методы направлены на развитие высших психических процессов, таких как зрительное и слуховое восприятие, внимание, память, мышление. Кроме этого

сегодняшние информационные технологии способствуют сокращению работы с бумажными носителями информации, а также позволяют учителю-логопеду создавать наглядно-дидактическое сопровождение к занятиям.

Ряд ученых в своих работах установили, что использование средств информационно-коммуникационных технологий и компьютерных игровых средств в современном дошкольном образовании является важным условием роста эффективности образовательного процесса [6].

Компьютерные технологии позволяют предъявлять информацию на экране в игровой форме, что привлекает внимание дошкольников к коррекционному заданию. Перемещение персонажей, музыкальное сопровождение, красивые рисунки и известные герои пробуждают интерес у ребенка. Компьютерные технологии делают возможным реализацию индивидуального подхода в работе с дошкольниками. На подобном коррекционном занятии дети могут выполнять задания подходящего им уровня сложности и в своем темпе.

Преимущества применения информационно-коммуникационных технологий в работе с дошкольниками с речевыми нарушениями:

- повышение познавательной мотивации и активности в процессе обучения;
- индивидуализация и дифференциация форм работы;
- улучшение эмоционального состояния детей в процессе коррекционной работы;
- разработка современных средств формирования связной речи дошкольников с общим недоразвитием речи.

Тем не менее, компьютерные технологии нашего времени представляют собой лишь средство, вспомогательный обучающий материал и новый метод работы, обогащающий и преобразовывающий развивающую предметно-пространственную среду, способный заменить участия в коррекционной деятельности логопеда. По этой причине, специалисту необходимо методически правильно осуществлять коррекционную деятельность, следить за тем, чтобы дети не просто смотрели и слушали, но и сопровождали речью предъявляемый материал, свои действия, следили за правильностью произношения [9].

Выделяют два типа компьютерного обучения. В первом типе используется непосредственное взаимодействие детей с компьютером. Специалист выбирает задание, которое в последствии предъявляет компьютер. При реализации второго типа происходит взаимодействие педагога с компьютером, а не с ребенком. При реализации коррекционного процесса помощь педагогу оказывает непосредственно компьютер.

Целесообразно компьютерные средства обучения применять совместно с традиционными методами. Исследователями выделены основные условия по использованию информационно-коммуникационных технологий:

- КТ обеспечивают наиболее точное сходство с реальным объектом или явлением;
- специалист понимает цель, время и место проведения информационных технологий;
- использование компьютерных средств обеспечивает адекватность поставленной учебной задачи;
- содержание КТ соотносимо возрасту и уровню речевого развития дошкольника.

При использовании КТ в логопедической работе необходимо соблюдать установленные санитарно-гигиенические нормы. Возможности использования компьютерных технологий в коррекционной деятельности определяются нормативами - два раза в неделю, при этом общее время работы дошкольника с компьютером на занятии не должно превышать 15 минут. В структуре образовательной деятельности должна быть предусмотрена двигательная активность детей, которая включала бы гимнастику для глаз.

Основные принципы построения коррекционной работы для дошкольников с речевыми нарушениями с применением информационно-коммуникационных технологий:

- системный и деятельностный подход в коррекции нарушений;
- использование основного вида деятельности детей дошкольного возраста – игры, как формы обучения;
- возможность использования интерактивного решения коррекционно-логопедических задач;
- дифференцированный подход к обучению, возможность выбора вариантов заданий.

Использование информационно-коммуникационных технологий в процессе формирования связной речи у дошкольников 5-6 летнего возраста может принести следующие результаты в системе коррекционно-логопедической работы:

1) Первый этап. Компьютерные средства помогают педагогу в повышении мотивационного компонента детской деятельности, при помощи иных, более привлекательных для дошкольников условий предъявления заданий.

2) Второй этап. Применение средств ИКТ способствует формированию и развитию связной монологической речи, так как проходит в необычной, измененной развивающей среде.

3) Третий этап. Создание обновленных условий для выстраивания коммуникации с применением пройденного материала. У ребенка появляется возможность при общении использовать средства ИКТ, что способствует разновариантности и разноплановости в работе.

Преимущество средств ИКТ заключается в возможности их использования при изучении любой темы и на любом этапе коррекционных логопедических занятий, при введении нового материала, закреплении, повторении, обобщении, в коррекционной работе по формированию связной речи.

Применение средств ИКТ во время обучения способствует развитию творческих способностей детей, усвоению знаний на более качественном уровне осмысления и интерпретации. Старшие дошкольники при помощи компьютерных средств имеют возможность самостоятельно задавать вопросы, запрашивать у компьютера помощь, устанавливать наиболее оптимальную для себя скорость изучения информации и возвращаться к пройденному столько раз и в таком объеме, в котором им это необходимо.

В настоящее время в образовательном процессе ИК технологии используются довольно широко. Чаще всего в обучении применяются такие элементы ИКТ как игры и электронные пособия, интерактивные доски, тренажеры и программы тестирования, образовательные ресурсы Интернета, DVD и CD диски с картинками и иллюстрациями, видео и аудиотехника.

Выводы. Обобщая все вышеизложенное, можно отметить, что применение информационно-коммуникационных технологий в сочетании с традиционными методами логопедии позволяет оптимизировать коррекционно-развивающий процесс, способствует более высокой результативности, кроме этого повышает мотивационную готовность к обучению на коррекционно-логопедических занятиях,

повышает качество усвоения изучаемого материала и, в целом, повышает эффективность обучения. Компьютерные технологии выступают важным средством обучения дошкольников с речевыми нарушениями.

Таким образом, применение информационно-коммуникационных технологий способствует повышению качества коррекционно-логопедического процесса. Задания становятся увлекательными и интересными, хорошо запоминаются и у детей появляется чувство достижения, подкрепляющее мотивацию к дальнейшему обучению.

Литература:

1. Азина Е.Г., Сорокоумова С.Н., Туманова Т.В. Использование ритмизации в психокоррекционном развитии младших школьников с задержкой психического развития в условиях инклюзивного образования. Вестник Мининского университета. 2019. Т. 7 No 1. URL: <https://vestnik.mininunier.ru/jour/article/view/931>
2. Воробьева В.К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи. – М.: Астрель, 2006. – 7 с.
3. Выготский Л.С. Основы дефектологии. – СПб.: Лань, 2003. – 19 с.
4. Глухов В.П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим речевым недоразвитием. – М., 2006. – С. 7-12.
5. Жулина Е.В., Аргунова С.Е. К вопросу о развитии связной речи в условиях дизонтогенеза. Проблемы современного педагогического образования. 2019 г. № 57. – С. 173-178.
6. Комарова Т.С., Комарова И.И., Туликов А.В. Информационно-коммуникационные технологии в дошкольном образовании. – М.: Мозаика Синтез, 2011. – С. 6-11.
7. Коробейникова С.В. Применение информационных компьютерных технологий в обучении детей с нарушениями речи. М. С. 179-182.
8. Левина Р.Е. Основы теории и практики логопедии. – М.: Альянс 2013. - С. 67-75.
9. Лизунова Л.Р. Использование информационно-коммуникационных технологий в логопедической работе. – М., 2007. – 86 с.
10. Мироненко В.А., Медведева, Е.Ю. Современные информационные технологии коррекции грамматической стороны речи дошкольников с общим недоразвитием речи / Мироненко В.А., Медведева Е.Ю. // Журнал «Проблемы современного педагогического образования». – Ялта, 2017, № 57-10.
11. Филичева Т.Б. Воспитание и обучение детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Программно-методические рекомендации / Т.Б. Филичева, Т.В. Туманова, Г.В. Чиркина – М.: Дрофа, 2014. – С. 29-30.

Педагогика

УДК 378

преподаватель Тржецяк Илья Алексеевич

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

кандидат искусствоведения, доцент Карнаухова Вероника Александровна

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

ПРОБЛЕМЫ ИНТЕРПРЕТАЦИИ В СОВРЕМЕННОЙ МУЗЫКАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКЕ

Аннотация. Авторы статьи обращаются к актуальным проблемам интерпретации, рассматривая данный феномен и сопряженные с ним методы анализа музыкального текста в современной музыкальной педагогике. В статье констатируется факт довольно сложного восприятия музыкальных текстов современными студентами, ограниченными реалиями урбанистической культуры. Здесь также проводятся параллели между музыкой и другими видами искусств – словесно-понятийными, вербальными, визуальными. Авторы рассматривают такие актуальные для сегодняшнего дня формы и методы интерпретации, как интуитивное и аналитическое постижение музыкального текста, а, в числе последних, такие востребованные методы интерпретации музыки, как герменевтический и семиотический. В заключении авторы приходят к выводу о том, что богатые возможности в сфере интерпретации предлагает цифровая, электронная среда, эффективно используемая в современной музыкальной педагогике.

Ключевые слова: интерпретация, музыкальный текст, музыкальный образ, восприятие, анализ, герменевтика, семиотика, музыкальная педагогика.

Annotation. Authors of the article examine the current problems of interpretation, considering this phenomenon and the associated methods of analyzing a musical text in modern music pedagogy. The article states the fact of a rather complex perception of musical texts by modern students, limited by the realities of urban culture. It also draws parallels between music and other types of art – verbal, plastic, and visual. Authors consider such forms and methods of interpretation that are relevant for today as intuitive and analytical comprehension of a musical text, and among the latter such popular methods of music interpretation as hermeneutical and semiotic is examined. In inference, the authors conclude that the digital electronic environment, which is effectively used in modern music pedagogy offers rich opportunities in the field of interpretation.

Keywords: interpretation, musical text, musical image, perception, analysis, hermeneutics, semiotics, music pedagogy.

Введение. Феномен интерпретации (от лат. *Interpretatio* – разъяснение, толкование [6]) весьма актуален для исполнительской практики, а также современных музыковедческих исследований и музыкальной педагогики. Относительно усиления интереса к интерпретации со стороны представителей музыковедения можно вспомнить диссертацию Т.А. Корнелюк «Музыковедение как открытая система: опыт постановки проблемы (на материале отечественной музыкальной науки)», автор которой пишет о герменевтической традиции в музыковедении: «...формирование музыкальной герменевтики, как отдельной отрасли знания не

является возможным, поскольку, основные понятия, которыми оперирует общая герменевтика и которые переносятся в область музыкальной герменевтики – интуиция, смысл, понимание, интерпретация, объяснение – не могут выступать как методологически формализованный аналитический аппарат. В то же время, представляется очень важным ...плодотворное взаимодействие музыковедения и герменевтики, так как любой тип анализа представляет собой, по сути, понимание и как следствие, толкование, интерпретацию какого-либо объекта музыкального искусства» [7, с. 20]. Таким образом, интерпретация как метод и результат музыкального анализа в контексте музыковедения пересекается и взаимодействует с герменевтикой и такой наукой, как семиотика. В связи с последней можно упомянуть труды М.Ш. Бонфельда, М.Г. Арановского и Л.О. Акопяна [4, 2, 1].

Отдельную проблемную область представляет собой феномен интерпретации в контексте исполнительского искусства и связанной с ним музыкальной педагогики. В процессе обучения различным музыкальным дисциплинам – как исполнительским, так и теоретическим, современный педагог часто сталкивается с проблемой непонимания: кажется, что, чем младше студент, тем менее доступно для него содержание академической музыки. Разумеется, есть студенты, которые могут воспринять всю полноту того или иного музыкального образа чисто интуитивно; более того, интуитивное восприятие музыки в той или иной степени присуще каждому человеку. Однако, совершенная музыкальная интуиция – большая редкость, и в музыкальной педагогике невозможно обойтись без аналитических приёмов.

Интерпретация в том виде, в котором она существует сейчас, – скорее искусство, чем наука. По этому поводу вспоминается высказывание М.Ш. Бонфельда: «Принципиальная разница между исполнителями и всеми остальными заключается в том, что роль таких интерпретаторов – воссоздание художественной речи... художественная мысль здесь восстанавливается на художественном же уровне, столь же необъяснимом и непередаваемом, как и творческая – композиторская (писательская) – деятельность, и столь же индивидуальном и неповторимом» [4, с. 209]. Наиболее необходимыми качествами для интерпретатора являются развитая фантазия и умение грамотно использовать метафоры. И дело не в том, плох или хорош такой метод: основная проблема заключается в том, что для преподавания в современных условиях его явно недостаточно.

Все вышперечисленное побудило авторов обратиться к интерпретации как к феномену музыкально-аналитической и педагогической деятельности, рассмотрев наиболее актуальные направления музыкального анализа (исполнительского и музыковедческого), которые применяются в современном музыкальном образовании. Добавим, что в данном конкретном случае мы опираемся на опыт общения со студентами, обучающимися по направлению 44.03.01 Педагогическое образование/Профиль подготовки «Музыка» (уровень высшего образования бакалавриат).

Изложение основного материала статьи. Итак, обратимся к проблеме, констатированной ранее: сложность восприятия студентами, обучающимися музыке, отдельных сочинений, проявленная по отношению к музыкальной классике, не говоря о современной музыке. Восприятие это обусловлено свойствами современной культуры, образом жизни нынешних студентов.

Даже произведения, которые имеют чёткую программу или неофициальное название, могут быть сегодня недоступны молодому человеку. Например, подавляющее большинство студентов живёт в городах, и словосочетание «Пасторальная симфония» могут понять лишь приблизительно (ведь для верного восприятия слова «пастораль» нужно не только уметь ценить красоту природы, необходимо также хорошо представлять себе не-урбанистическую жизнь). Также не стоит забывать, что мы живём в секулярном мире, то есть, христианские или окологрехристианские сюжеты и идеи для молодёжи не являются «родными» и, например, вследствие того финал «Фантастической симфонии» Берлиоза «Шабаш» может вызывать недоумение – не только сложностью построения этой части, но и своей словесной программой, пусть и абсолютно чётко расписанной. Тему “*Dies irae*” в исполнении туб и тромбона из этой части студенты знают в качестве саундтрека к фильму Стенли Кубрика «Сияние»; там она подготавливает зрителя к зловещему повествованию, в то время как Берлиоз предполагал скорее комический, гротескный эффект.

Исходя из всего сказанного выше, можно утверждать, что ныне интерпретация должна стремиться пусть не к абсолютной точности, но, во всяком случае, к чёткой аргументированности. Если отбросить большинство сомнительных метафор и излишне смелых ассоциаций, связанных с музыкальным образом, то останется некий круг идей, которые входят в интерпретационный спектр адекватности. Однако для того, чтобы сформировать этот спектр, для начала необходимо определиться с тем, что такое музыкальный образ.

Так как феномен музыкального образа крайне сложен, его существующие определения грешат некоторой расплывчатостью. С совершенной уверенностью можно сказать, что образ является музыкальным содержанием, но это утверждение выглядит несколько тавтологично. Стараясь описать содержательную структуру, музыканты как в педагогической, так и в теоретической работе постоянно обращаются к изобразительному искусству и прочим чувственным сферам, а также литературе. Но такого рода рассуждения являются всего лишь в той или иной мере произвольными ассоциациями. Для обоснования этого тезиса нужно чётко определить границы между музыкальным образом и образами других искусств.

Глупо было бы отрицать родственность музыки с живописью и графикой: она прослеживается даже в терминологии, используемой и художниками, и музыкантами. Понятия линии, ритма, тона, акцента, композиции существуют в теории обоих искусств, при этом одинаковые термины связываются в первую очередь не на ассоциативном уровне, а прямо коррелируют – конечно, с учётом специфики. Например, ритм – как в пьесе, так и на полотне – это неравномерное чередование элементов, подчинённое свободной (или даже во многом импровизационной) логике. Тон как в музыке (в значении «тембр»), так и в живописи имеет характеристику насыщенности, поэтому может быть яркий, сумрачный, прозрачный и т.д. Наконец, музыкальный и живописный акценты не отличны ничем, кроме способа передачи: акцент фокусирует внимание реципиента на определённой детали и воспринимается совершенно однозначно.

Но на содержательном уровне искусства расходятся, поскольку природа их различна: живопись живёт в пространстве, а музыка может пространство лишь имитировать (например, при сопоставлении регистров, как в «Затонувшем соборе» Дебюсси; также можно вспомнить структурную «перспективу» арабского лада). Если в композиторе достаточно мастерства, он сумеет создать пространственное впечатление хотя бы за счёт эффектов эха, но очевидно, что слушатель всё равно никоим образом не сможет понять даже приблизительно, каковы размеры и пропорции изображаемого пространства. Живопись, в свою очередь, только подражает движению (как на картинах «Взятие снежного городка» В.И. Сурикова, «Тройка» Н.С. Самокиша, «На

стройке новых цехов» А.А. Дейнеки и многих других). Разумеется, даже самый опытный ценитель изобразительного искусства при созерцании живописного полотна не сможет определить скорость движения запечатлённых объектов.

Кроме того, живопись, даже абстрактная, всегда предметна (даже если это всего лишь точка или прямая). Музыка же является семиотической системой без семантической составляющей: знаки, из которых она состоит, абсолютно лишены непосредственно означающего, что позволяет Теодору Адорно утверждать, что музыка по сути своей рекурсивна и повествует только о себе самой. При этом музыкальная семиотика является одной из актуальных и востребованных на сегодня сфер музыковедческого анализа. С ней связана и музыкальная семантика с присущим ей специфическим понятийным аппаратом. Вспомним, например, введенную в научный обиход Е.И. Чигаревой категорию «семантические константы» [12]. По поводу музыкальной семантики можно вспомнить слова М.Ш. Бонфельда о решающей роли музыкального контекста – фактора, который непременно должен учитываться грамотным интерпретатором.

Если вернуться к размышлениям о музыке и ее контактах с иными искусствами, например, со словесным творчеством, то как раз в области означающего диаметрально противоположную позицию по отношению к музыке занимает литература. Невозможно себе представить рассказ без нарратива и слово без значения (даже если писатель или поэт до крайности избегает семантики). Композитор же, как бы он ни старался, не сможет приблизиться к однозначности интерпретации даже в элементарных ритмических или мелодических фигурах, не говоря уже о произведении в целом. Искусство слова и искусство звука шли рука об руку с самого рождения, то есть, несколько тысячелетий, а может быть, и десятков тысячелетий; поэтому понятия интонации, фразы, предложения, периода, имманентные как для литературы, так и для музыки, означают практически одно и то же и описывают явления, служащие одной и той же цели (цели формообразования). Однако, в главном – в художественном образе – эти искусства абсолютно различны, поэтому для понимания музыкального образа литература может служить только подспорьем.

Следовательно, музыкальный образ не предметен и не является комплексом конкретных значений. Возможно, это действительно означает, что музыка повествует только о себе самой, но можно рассмотреть и другой вариант: помимо предметов и значений в человеческом бытии присутствуют эмоции и чувства, которые только в самом общем плане описываются словами и практически неопишесуемыми средствами живописи. Они и являются (в этом варианте) основным музыкальным содержанием, поэтому следует предположить, что музыка в их описании очень точна. Это означает, что она не передаёт какую-то общечеловеческую «ярость по поводу потерянного гроша» или присущие всем «грёзы любви» (с описанием общечеловеческих чувственных феноменов вполне справляется и слово). Она отображает пережитую эмоцию (или несколько эмоций), возникшую и закончившуюся у конкретного человека (творца) в конкретный момент времени, в момент написания уже отмершую, или потерявшую яркость, или трансформировавшуюся в нечто совсем иное.

При таком понимании музыкального образа лучшим методом интерпретации было бы путешествие во времени в целях трансплантации композиторского переживания непосредственно в эмоциональный склад исполнителя. К несчастью, пока человечество не располагает средствами для таких путешествий; следовательно, единственный метод, который остаётся у интерпретатора – это реконструкция переживания с помощью различных аналитических инструментов и последующая «трансплантация» реконструированного в исполнение. У музыковеда же этот процесс связан с различными стадиями проникновения в музыкальный текст, объединённых понятием «сфера понимания». М.Ш. Бонфельд обозначает эти стадии как «наслаждение (пробывание, созерцание, переживание, слежение) и познание (слежение, вслушивание, анализ)» [4, с. 217].

Стоит отметить, что абсолютная реконструкция эмоций невозможна, так как не существует ни способа создания такой реконструкции, ни способа проверить её правильность. Поэтому в процессе интерпретации исполнитель или музыковед ищет только лишь так называемый «спектр адекватности», то есть, в данном случае, спектр эмоций, которые мог бы испытывать композитор при написании интерпретируемого сочинения. Таким образом, художественная интерпретация, как она представлена сейчас в практике музыканта, по своей сути целиком спекулятивная дисциплина; следовательно, используемые методы также будут спекулятивными.

Одним из лучших аналитических инструментов, во всяком случае, на начальном этапе, является изучение исторического контекста, в который встроены жизнь и творчество композитора. Разумеется, этот инструмент широко известен и применяется повсеместно. Однако, изучая историю, интерпретатор, как правило, действует, руководствуясь лишь своими профессиональными установками – то есть, интересуется по большей части искусствоведческими аспектами. Очевидно, что для понимания эпохи этого недостаточно, и интерпретация будет выглядеть крайне однобоко.

Выводы. Резюмируя сказанное, отметим, что до появления Интернета, являющегося максимально быстройдействующей и практически бесконечной библиотекой, избежать однобокости интерпретации было, в сущности, невозможно: даже на поиск материалов, непосредственно касающихся рассматриваемой темы, уходило месяцы. Теперь же интерпретатор может найти необходимую ему информацию за пять минут, поэтому появляется возможность без особого труда изучить эпоху как в плане истории искусства, так и со стороны политической, экономической, социологической и т.д., т.е. выстроить полноценную (или хотя бы рабочую) дискурсивную модель.

Ресурсы интернета значительно облегчают и реализацию собственно педагогических задач в музыкальном образовании, в этом смысле возможности использования резервов «информационной культуры» – феномена, активно изучаемого современной гуманитаристикой, философией культуры, культурологией, философской антропологией [3, с. 10], поистине неисчерпаемы [11]. Что же касается непосредственно образования, то, как утверждают исследователи: «Педагог XXI века не только имеет общее представление о типичных формах внедрения электронных образовательных ресурсов в учебно-познавательный, методический и научно-исследовательский процесс, ... но и способен интегрировать подобные ресурсы в свою творческую деятельность, максимально использовать их потенциал и достигать определенной ресурсной эффективности» [8, с. 3].

Литература:

1. Акопян Л.О. Анализ глубинной структуры музыкального текста. – М.: Практика, 1995. – 255 с.
2. Арановский М.Г. Музыкальный текст. Структура и свойства. – М.: Композитор, 1998. – 343 с.

3. Афанасьев С.В. Обоснование актуальности разработки субстратно-атрибутивной модели информационной культуры в рамках философии культуры // Вестник Мининского университета. 2020. Т. 8, № 3. С. 10.
4. Бонфельд М.Ш. Введение в музыковедение: Учеб. Пособие для студ. Высш. Учеб. Заведений. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – 224 с.
5. Гофман И. Фортепианная игра. Ответы на вопросы о фортепианной игре. – М.: Классика XXI, 2007. – 192 с.
6. Интерпретация // Музыкальный энциклопедический словарь / Глав. ред. Г.В. Келдыш. – М.: Советская энциклопедия, 1990. С. 214.
7. Корнелюк Т.А. Музыковедение как открытая система: опыт постановки проблемы (на материале отечественной музыкальной науки). Автореф. дисс. на соиск. учен. степ. канд. иск. - Новосибирск, 2007. – 29 с.
8. Малушко Е.Ю., Лизунков В.Г. Система электронного образования как инструмент повышения конкурентоспособности специалиста в условиях цифровой экономики // Вестник Мининского университета. 2020. Т. 8, № 2. С. 3.
9. Лонг М. За роялем с Дебюсси. – М.: Советский композитор, 1985. – 158 с.
10. Нейгауз Г.Г. Об искусстве фортепианной игры. Записки педагога. Учебное пособие. – СПб.: Лань, 2017. – 256 с.
11. Сизова О.А., Окунева П.Э., Прохорова А.Н. Современные тенденции в профессиональной подготовке педагога-музыканта: потенциал информационных технологий // Школа будущего. 2019. № 2. С. 126-135.
12. Чigareва Е.И. Оперы Моцарта в контексте культуры его времени. Художественная индивидуальность. Семантика. – URRS, 2000. – 280 с.

Педагогика

УДК 378

кандидат педагогических наук Тумасян Сусанна Васильевна

Государственное бюджетное учреждение дополнительного образования
Краснодарского края «Эколого-биологический Центр» (г. Краснодар);

доктор педагогических наук, профессор Вакуленко Екатерина Гавриловна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение

высшего образования «Краснодарский государственный институт культуры» (г. Краснодар)

СОХРАНЕНИЕ И ИЗУЧЕНИЕ ТЕХНОЛОГИИ ИЗГОТОВЛЕНИЯ НАРОДНОГО КОСТЮМА В СИСТЕМЕ СОВРЕМЕННОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье описаны проблемы изучения народного костюма в процессе профессиональной подготовки бакалавров с целью сохранения отечественной культуры.

Ключевые слова: профессиональное образование, народный костюм, бакалавры, народные мастера, декоративно-прикладное творчество, преемственность, народная традиция, народная культура.

Annotation. The article describes the problems of studying folk costume in the process of training bachelors in order to preserve the national culture.

Keywords: professional education, folk costume, bachelors, people masters, decorative and applied arts, continuity, folk tradition, folk culture.

Введение. Технология изготовления народного костюма в настоящее время недостаточно изучена. На наш взгляд, во многом это связано с тем, что для этого требуется знание не только теоретического материала по истории возникновения и развития народного костюма, (в теории он достаточно изучен), но и практического и технологического опыта, который имеется у народных мастеров – носителей традиции конкретного региона страны и конкретного народа. Такой подход, как показали проводимые нами исследования, позволяет не только освоить наиболее верно технологию изготовления народного костюма, но и сохранить преемственность – главное условие существования традиционной народной культуры.

В учебной дисциплине «Народный костюм» предусмотрены теоретические, практические занятия и самостоятельная работа студентов. В целях и задачах учебной программы предусматривается и практическое изготовление народного костюма на практических занятиях и самостоятельной работе. Однако количество часов практических занятий ограничен небольшим объемом, поэтому нами рассматривается технология лишь основных элементов костюма, а выполнение всего комплекса костюма студентам предлагается в часы самостоятельной работы.

В системе современного профессионального образования студент и педагог на практике сталкиваются с проблемой не разработанности некоторых этих вопросов. В современных условиях сложилось два подхода в раскрытии технологии изготовления народного костюма: научно-теоретический с учетом научной терминологии (что чаще всего сегодня наблюдается) и практический - совместно с народным мастером-носителем народной традиции и с учетом его практического опыта (достаточно редкий) и который нами избран.

Для проведения лекций преподавателю необходимо знание большого количества источников, поэтому нами предлагается список рекомендуемой литературы, который, на наш взгляд, наиболее полно раскрывает содержание лекций, и некоторые вопросы практических занятий и самостоятельной работе студентов по изучению технологического аспекта народного костюма.

Изложение основного материала статьи. Технологию изготовления народного костюма мы изучали, опираясь на опыт народных мастеров. Народный мастер – это прежде всего носитель национальных, региональных школ традиций. Понятие «народный мастер» рассматривалось и дискутировалось многими учеными. О значении народного мастера в сохранении традиции народного искусства говорится в работах В.С. Воронова, С.Б. Рождественской, В.Е. Гусева, М.А. Некрасовой и др.

В процессе обучения технологии народного костюма необходимо знать, что каждый этап работы следует выверять с опытным народным мастером. И сегодня такие народные мастера ещё есть на Кубани - они для нас как первоисточники традиционной народной культуры, с ними необходимо педагогу и студенту налаживать контакты, организовывать к ним поездки как в школу народной традиции.

Выверяя свои действия с народным мастером, приобретая традиционное понимание народного костюма, ученик учится и создает его в деталях, следуя народной традиции преобладает и собственный опыт в рамках этой традиции. Так вырабатывается традиционное мышление и сознание. Так протекает процесс познания традиции, а не только знание о ней, что, к сожалению, в основном и дают теоретические курсы обучения. Теоретические знания о ней необходимы, но познание, освоение её происходит только через личный, собственный, практический опыт (повтор, вариация, импровизация).

Для создания народного костюма следует изучить образцы, выполненные народными мастерами, которое еще не подвергалось влиянию моды и промышленного производства. Такие образцы сегодня удается встретить в частных собраниях коллекционеров, в музеях и у самих народных мастеров.

Понятие школа традиции играет ведущую роль при определении содержания в обучении народному искусству, в том числе и народному костюму, так как традиция, сохраняющаяся в 3-х поколениях у перечисленных нами народных мастеров Кубани и именно в конце XIX – начале XX века, относится ко времени сформировавшейся традиционной культуры кубанского казачества, в том числе и женскому казачьему костюму. Это может помочь в сохранении национальных традиций в современных условиях.

Как показали проводимые нами исследования, сегодня очень редко можно найти народных мастеров и некоторых жителей края, которые сохранили в памяти традицию изготовления традиционного мужского и женского костюма кубанского казачества. Но есть их ученики, в том числе и выпускники кафедры народного декоративно-прикладного творчества ФГБОУ ВО «Краснодарский государственный институт культуры», которые в течение 5-6 лет прошли такой опыт: Малова Яна, Лысенко Татьяна, Гарькуша Анна, Синявская Лариса, Будко Татьяна и др. Так например, вместе с мастером О.П. Гончаровой (пос. Пашковский) нами был воспроизведен женский комплекс костюма кубанской казачки конца XIX – начала XX вв., а также нами продолжаются исследования по воспроизведению мужского традиционного костюма кубанского казачества рассматриваемого периода. Ввиду естественного ухода народных мастеров, изготовление традиционного мужского костюма на территории Кубани в современных условиях затруднено и технологический аспект мужского костюма раскрывается нами лишь частично, так как требуются еще некоторые уточнения.

Женская сорочка являлась нательной и верхней одеждой. В зависимости от кроя выделяют несколько основных типов сорочек, наиболее широко бытовавших на Кубани: туникообразная и с поликами.

Туникообразный крой – это сорочка, выкроена с одного центрального, согнутого вдвое поперек основы (стана) полотна, к которому по бокам пришивались два рукава, согнутых по длине (основе). Ниже рукавов к стану, пришивались бока (половина основы шириной) согнутые по основе. Сверху боков делался надрез для ластовицы. Вверху основы делался вырез горловины и внутренний разрез.

Сорочка с поликами – это покрой с плечевыми вставками (поликами, уставками). Вставки расширяли плечевую часть сорочки и давали возможность сделать более объемной горловину и рукава, которые собирались очень мелкой сборкой. Ширина полки соответствовала целой (если ширина 38-40 см) или половине ширины полотна (при ширине 45-50 см). Объем верхней части сорочки регулировался еще и размером ластовиц. Чем шире был рукав, тем меньше размером была ластовица. На ластовицу шло полотно другого качества (так как, приходя в негодность, ластовица часто заменялась).

Традиционный раскрой сорочек определялся в основном шириной полотна, которая зависела от возможностей ткацкого станка. В зависимости от ширины полотна на основу (стан) могли брать 3-4 полосы ткани. Так, если полотно было шириной 35-38 см, использовали 4 основы (длиной на длину сорочки), а если полотно было шириной 45-50 см – соответственно 3 основы. С середины XX века на производствах выпускали ткани шириной 145-150 см и для пошива сорочки стали использовать 2 полосы ткани шириной по 70-75 см.

Стан сорочки был как цельнокроеный, так и составной. На верхнюю часть брали ткань более тонкую, лучшего домотканого качества или фабричную, а на нижнюю – ткань другого качества, даже немного отличающуюся по цвету, так как нижняя часть чаще изнашивалась. Полотно для нижней части кроилось в длину, реже – поперек. Длиной сорочки были до косточек, ниже края юбки на 4-5 см, так, чтобы из-под юбки выглядывала только нижняя вышитая часть подола.

Исследовав материалы музеев Краснодарского края и беседуя с мастерами, мы выяснили, что на Кубани встречаются женские сорочки с поликами, а туникообразные сохранились в основном в покрое мужских сорочек.

Наиболее распространенной являлась сорочка с прямыми поликами. Мастера кроили сорочки согласно определенному стандарту, который зависел от размера тканого полотна, и если взять такие сорочки, одеть на разных по комплекции людей, они всегда одинаково красиво сидели на любой фигуре. Раскрой такой сорочки представлен на схеме. Это 3 основы полотна, длина которых является длиной изделия, а ширина 45-50 см; 2 рукава (длина равна 50-55 см, ширина является шириной полотна (45-50 см)); 2 полки (размер полки равен 1/4 рукава); 2 ластовицы (размер мог быть от 3 см до 10-12 см); 2 манжета (размер равен окружности кисти плюс на 2-3 см на петлю для пуговицы и горловина (длина равна окружности горловины, а высота в зависимости от орнамента на воротнике).

Когда все детали были раскроены, приступали к оформлению – вышивке. Вышивали разными техниками, это и крест, счетная гладь, мережка, мережка с настилом, реже встречались и другие швы. Предпочтение все-таки отдавали кресту. В вышивке чаще использовали растительный орнамент, но встречался и геометрический. Он мог располагаться на поликах как широкой, так и узкой полосой. Иногда встречались сорочки с вышитыми поликами по периметру: узкий орнамент по бокам по долевым, а широкая полоса орнамента внизу.

В свою очередь и рукава могли быть вышиты полосой орнамента возле шва с поликом, так и полностью зашитыми элементами орнамента, которые были размещены в шахматном порядке. Большое изобилие вышивки на рукавах преобладало в праздничных сорочках. Соответственно на обычной повседневной одежде вышивка могла присутствовать небольшими полосами на полке в верхней части рукава.

Подол сорочки также украшался вышивкой. Мы встречали на изделиях как цветную вышивку крестом, так и оформленную мережкой с настилом.

Манжеты рукавов и воротник могли быть и без вышивки, оформленные только зубцеванием. Отсутствие вышивки уместно было на узких полосках, если же манжеты и воротник были шире 4-5 см, то тогда выполнялась небольшая вышивка.

Вышив все орнаменты на деталях сорочки, можно приступать к сборке. Несмотря на одинаковый крой деталей, сборка поликовых сорочек отличалась. Чаще всего нам встречались два способа сборки сорочки: полики с рукавами пришивали по основе и рукава, пришитые к основе по утку. Мы рассмотрим оба варианта. Первый нами описанный вариант сборки – сборка рукавов по основе.

Сначала сшиваются полики с рукавами. Полик складывают вдвое, рукав тоже. Средние точки соединяем, сложив лицевые стороны вместе, и прокладываем шов.

Далее нужно пришить ластовицу к рукаву одной стороной, потом полик с рукавом и ластовицей к основе (стану) по долевой нитке.

Когда пришили рукав с одной стороны стана, пришивают рукав с другой стороны так, чтобы детали присоединились на одинаковом расстоянии, и ластовица сложилась вдвое по диагонали, а потом продолжить шов по долевой до конца. Все детали соединяются в одинаковых местах.

Когда сшили два рукава, переходим к сборке рукава внизу для манжета. Манжеты можно было пришивать к собранному рукаву внизу большими складками или к собранному в мелкую сборку. Затем пришивают пуговицы. Делается прорезная петля, которая обшивается, как правило, петельным швом.

Готовое изделие стирают, подкрахмаливают. Гладить сорочку, как и любое другое вышитое изделие, рекомендуется чуть влажной.

Под руководством мастера нами была воспроизведена такая рубаха. Для шитья рубахи понадобится натуральный лен. Сначала кроили полочку. Края предварительно выкроенных деталей рубахи следует обработать, чтобы в процессе вышивания ткань не распускалась. Можно это сделать вручную или на швейной машине. Цвет нитей сочетается с цветом ткани. Перед началом процесса вышивания руки необходимо вымыть с мылом, чтобы не загрязнить рабочую нитку и ткань. Для того, чтобы вышивка не загрязнялась, будущую рубаху нужно держать в специальной салфетке.

На выкроенной полочке отмечаем середину (вдоль полотна наматывается нитками). От центра, отступив 3 см, по обеим сторонам вышивается по схеме рисунка.

После каждой вышивки делается мережка («кисточка»). Переднюю часть рубахи нужно разрезать по намеченному центру почти до конца вышивки.

Остальную, не вышитую часть, можно оставить, сделав складкой, а можно прострочить до самого конца.

Далее следует вырезать планочку, наложить ее на полочку и наживить с обеих сторон на лицо и прострочить. Потом планочку выворачивают и наматывают. Планочки должны быть разные: одна для петелек, через которые проходят кисточки, а другая для пуговиц. Та, что для пуговиц должна быть снаружи, а та, что для петелек, должна быть внутри. Все прострачивается и подворачивается к планочке, в результате получается толстый слон для петель, «пробиваем» петли, а потом планки пришиваем потайным швом. Застегивается рубаха на правую сторону. Если планочки соединить, то их не видно, а рисунок получается однообразный, целый.

Вышитую рубаху необходимо простирать и выгладить с изнаночной стороны, во влажном состоянии. Подшитый вдвое край изделия гладят с лицевой стороны. Загрязненные изделия с цветной вышивкой стирают осторожно в теплой воде (можно в воду добавить уксус, чтобы цветные нитки не полиняли), отжимают и заворачивают на несколько минут в махровое полотенце или простыню. Также после стирки изделие можно подкрахмалить для придания яркости нитям и самой ткани. Готовое изделие гладить начинают с середины, чтобы вещь не вытянулась по краям. После глажения рубаха должна лежать в развернутом виде до тех пор, пока не остынет.

Выводы. Из теоретических, практических занятий и самостоятельной работы студентов, предусмотренных в учебной дисциплине, технология изготовления народного костюма нами рассматривалась лишь практическая работа студентов. Полное освещение теоретического материала лекционного курса не входит в цели и задачи данной статьи.

При изучении технологии изготовления народного костюма необходимы знания истории, этнографии, теории и истории культуры, теории и истории народного искусства, этнопедагогики, народной педагогики и других наук.

В статье дается технология наиболее устойчивых элементов комплекса одежды, бытовавших на Кубани на протяжении конца XVIII – начала XX века – рубаха (сорочка) женская и мужская, (в динамике развития: туникообразная, поликовая) кофта.

В полевых исследованиях нами исследовался опыт не менее 2-3 мастеров, что позволило определять и выверять, что общего в технологии, а что частное, индивидуальное, присущее каждому. Например, частично различались название частей деталей и их обработка, приемы кроя, но сохраняется общий крой, пропорции, форма, конструкция и др.

Из материалов многих исследователей истории и традиционной культуры Кубани можно сделать вывод, что во второй половине XIX века жизнь и быт кубанских казаков уже стала приобретать самобытные черты, зачастую уже не похожие на родственные ему черты в материальной культуре русских, украинских и горских народов Северного Кавказа. Женский и мужской костюм кубанского казачества приобрел свои характерные отличительные черты, локальные особенности (второй этап).

В преподавании технологии изготовления народного костюма нами изучена народная педагогика и ее методы обучения, так как при неправильном подборе методов обучения возникает опасность разрушения народной традиции в целом. При составлении примерного учебно-тематического плана практических занятий учебной программы нами учитывался опыт народных мастеров и народной педагогики местной традиции, а методы и принципы ученичества стали методологической основой обучения.

Литература:

1. Вакуленко Е.Г. Изучение и сохранение народного искусства Кубани: к юбилею кафедры народного декоративно-прикладного искусства: монография. – Краснодар, 2013. – 200 с.
2. Вакуленко Е.Г. Народные мастера Кубани. – Краснодар: Традиция, 2009. – 144 с.
3. Некрасова М.А. Народное искусство России в современной культуре XX – XXI век / М.А. Некрасова. - М., 2003. – 254 с.

УДК 376

преподаватель Угренинова Мария Александровна

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

студент Низова Марина Александровна

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

преподаватель

Муниципальное автономное учреждение дополнительного образования «Линдовская школа искусств городского округа Бор Нижегородской области» (г. Нижний Новгород)

ВЗАИМОСВЯЗЬ ДИАГНОСТИКИ МУЗЫКАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ И ВЫБОРА НАПРАВЛЕНИЯ ОБУЧЕНИЯ В ДЕТСКОЙ ШКОЛЕ ИСКУССТВ У ДЕТЕЙ С АУТИЗМОМ

Аннотация. В статье рассматриваются особенности диагностики музыкальных способностей у детей с аутизмом на предварительном тестировании при приеме в Детскую музыкальную школу или Детскую школу искусств. Раскрывается значение музыкальной терапии для развития ребенка с особыми образовательными потребностями. Определяются психофизические отличия нормотипичных учащихся от учеников с ограниченными возможностями здоровья. Большое внимание уделяется взаимодействию педагогического состава и родителей по вопросам обсуждения медицинских диагнозов. Обнаруживается связь между выбором музыкального инструмента и психофизическими особенностями ребенка. Даны методические рекомендации при выборе направления обучения, напрямую зависящие от особенностей и ограничений для игры на различных музыкальных инструментах. Рассматриваются различия в подходе к обучению в инструментальной и вокальной подготовке. Раскрывается эффективное влияние обучения музыке на деятельность головного мозга, в том числе и на межполушарное взаимодействие. Определяется значимость музыкального образования, воздействующая на личностные качества ребенка.

Ключевые слова: музыкальная педагогика, аутизм, диагностика, музыкальные способности, инклюзия, инклюзивное обучение, направление обучения, учреждения дополнительного образования.

Annotation. The article discusses the features of the diagnosis of musical abilities in children with autism during preliminary testing for admission to the Children's Music School or Children's Art School. The importance of music therapy for the development of a child with special educational needs is revealed. The psychophysical differences between normotypical students and students with disabilities are determined. Much attention is paid to the interaction of the teaching staff and parents on the discussion of medical diagnoses. A connection is found between the choice of a musical instrument and the psychophysical characteristics of the child. Methodological recommendations are given when choosing a direction of study, which directly depend on the features and limitations for playing various musical instruments. The differences in the approach to teaching in instrumental and vocal training are considered. The effective influence of teaching music on the activity of the brain, including interhemispheric interaction, is revealed. The importance of musical education, which affects the personal qualities of the child, is determined.

Keywords: music pedagogy, autism, diagnostics, musical ability, inclusion, inclusive education, direction of study, institutions of additional education.

Введение. Инклюзивное образование – это совместное обучение и воспитание детей с ограниченными возможностями здоровья и детей, не имеющих таких ограничений. Этот термин возник в терминологии современной отечественной науки относительно недавно. Активно развиваясь последние пятнадцать лет и затрагивая все уровни образования - начальное, среднее и высшее, инклюзивное образование активно используется и в дополнительном образовании. Педагогическая среда открыта для новых форм обучения, позволяющих продуктивно взаимодействовать с детьми с ограниченными возможностями здоровья, для самих же учеников с особыми образовательными потребностями (ООП) инклюзия дает возможность обучаться вместе с нормотипичными сверстниками. На территории РФ такие понятия как «инклюзивное образование» и «учащиеся с особыми образовательными потребностями» были впервые внесены в Федеральный закон № 273-ФЗ «Об образовании» от 2012 года. При этом отечественная педагогическая школа имеет многолетний опыт работы с детьми с ОВЗ, однако он основан на практике обучения в коррекционных и закрытых образовательных учреждениях. Следует отметить, что такой подход противоположен принципам инклюзивного образования, где учащимся с особыми образовательными потребностями дается возможность учиться вместе с остальными сверстниками, включаясь в профессиональную деятельность и социализируясь наравне с другими.

Изложение основного материала статьи. Музыкальная терапия широко применяется во всем мире для лечения и коррекции психических, психологических и невротических расстройств. Подход Карла Кёнига, основателя швейцарских лечебно-педагогических лечебных общин в Великобритании, представляет особый интерес: его утверждения о том, что активное включение в музыкальную деятельность (игра на музыкальном инструменте, пение, воплощение музыки в движениях) позволяет музыке воздействовать сильнее всего на организм человека [4]. Следует учитывать, что степень нарушений в развитии ребенка напрямую сопряжена с его физическими и ментальными возможностями обучения. Возникают ситуации, когда на первой диагностике при поступлении в музыкальную школу или детскую школу искусств невозможно определить, есть ли у него особенности развития и необходима ли ему адаптивная образовательная программа. Ученики с невысокой степенью нарушений могут получать музыкальное образование в соответствии с Федеральными Государственными требованиями (ФГТ). Однако необходимо понимать, что условия обучения такого ребенка будут отличаться от стандартных, поэтому требуется предварительное тестирование и беседа с родителями или опекунами. Медицинская справка о состоянии здоровья ребенка и его диагнозе может быть предоставлена только по желанию родителей, и ее отсутствие затрудняет диагностику при поступлении, что не позволяет в полном объеме раскрыть потенциал будущего ученика и скорректировать вариант поступления на то или иное отделение музыкальной школы. Существует

немало особенностей при выборе того или иного музыкального инструмента, также следует учитывать индивидуальные особенности ребенка с тем или иным ограничением возможности здоровья при приоритете обучения по вокальным или инструментальным дисциплинам. Отсюда следует вывод, что просьба о предоставлении медицинских документов вовсе не случайна, а необходима на предварительном собеседовании. Каждое из направлений обучения в музыкальной школе имеет не просто свои особенности, но и ограничения, которые мы обозначим ниже.

Самым популярным, и в то же время самым спорным инструментом в Детской школе искусств было и остается фортепиано. Чаще всего это связано с музыкальным опытом самих родителей, которые обучались игре на этом инструменте. В то же время, будущий ученик сам хочет учиться и заниматься в данном направлении, однако зачастую это связано с недостаточным количеством опыта самого ребенка – в своей дошкольной и школьной жизни именно этот инструмент превалирует в музыкальных занятиях над другими. Тем не менее, необходимо учитывать, что фортепиано – крайне сложный музыкальный инструмент, именно здесь дети чаще всего бросают занятия и прекращают обучаться музыке. В первую очередь нужно помнить, что этот инструмент вызывает очень быстрое мышечное утомление. Если у ребенка есть гипотонус, астения, быстрая утомляемость и хроническая усталость, стоит задуматься о правильности выбора музыкального инструмента, так как вреда эти уроки могут нанести больше, чем ожидаемой пользы. В то же время, такие занятия помогают в постановке осанки, что крайне важно для детей с не самым развитым мышечным каркасом. При игре на фортепиано возникает очень сложное межполушарное взаимодействие, именно поэтому ребенку с отставанием в ментальном развитии и с нарушением межполушарных связей головного мозга советуют занятия именно здесь, так как обучение будет нести не только обучающую и развивающую функции, но также включает компенсирующую и регуляторную составляющие. С другой стороны, фортепиано осваивать очень тяжело из-за характерных для него непростых ритмов и разнообразной динамики, однако, чем сложнее инструмент, тем больше развития для ребенка он может дать.

В то же время, родители нередко выбирают для ребенка такой музыкальный инструмент, как скрипка. Необходимо знать, что обучение на ней рекомендовано только полностью здоровым детям. Это связано с ассиметричным положением тела при игре на этом инструменте, а также с неправильным наклоном головы. В подавляющем большинстве случаев у детей с особенностями ментального развития нарушено кровообращение и венозный отток из-за проблем с шеей. Обучение игре на скрипке лишь усугубит физиологическую ситуацию. Кроме того, необходимо помнить, что игра на этом инструменте способствует различному тону мышц рук: одна из них всегда статична, вторая всегда подвижна: подобная дифференциация не сможет положительно отразиться на ребенке. На начальном этапе работы со скрипкой одной из главных проблем является проблема звукоизвлечения. Маленькому скрипачу очень сложно извлечь правильный, ровный звук, без лишних призвуков. Нервное, неуверенное движение правой руки ученика способствует прерывистому звучанию и скрипу смычка. У детей с расстройством аутистического спектра очень часто встречается повышенная слуховая чувствительность и гиперacusия, которая вызывает болезненные ощущения, что впоследствии может привести к фонофобии (страх перед звуком) или мизофонии (неприятность к звуку) [2]. В этом случае преподавателям и родителям необходимо учитывать как предполагаемую пользу от обучения на струнно-смычковом инструменте, так и возможный вред, которое оно может нанести.

Развивая тему слабого мышечного каркаса у ребенка, необходимо вспомнить о таких музыкальных инструментах как баян и аккордеон. Для их освоения требуется немало физических сил, поэтому детям со слабым мышечным тонусом поначалу будет очень тяжело обучаться из-за сильной усталости. С другой стороны, эта сложность будет компенсирована в дальнейшем прекрасной постановкой спины и хорошей осанкой, так как правильная посадка ребенка при многолетнем обучении не может не сказаться положительным образом. Динамика всего тела при обучении игре на баяне способствует хорошему тону мышц, а сложная моторика – развитию межполушарного компонента. Музыкальное воспитание при игре на баяне или аккордеоне преимущественно строится на русской национальной основе и на фольклорных образах других народов, что не может не сказываться положительно образом на ментальном развитии ребенка. При этом варианте обучения преподаватель с самых первых уроков приобщает ученика к ансамблевому исполнительству, играя совместно на двух инструментах. Данная методика способствует не только повышению музыкальной концентрации, но и позволяет укрепить доверие и взаимопонимание между участниками процесса, что немаловажно при коммуникативных трудностях ребенка с аутизмом.

Одним из самых удачных музыкальных инструментов для обучения ребенка с особенностями развития является флейта. Эти занятия характеризуются гармоничным сочетанием статики и динамики: тело неподвижно, в то время как пальцы двигаются, что немаловажно для детей с моторными стереотипиями или гиперактивностью – при регулярных занятиях ребенок начинает понемногу ощущать свое тело в пространстве без дополнительных стимулирующих ощущений типа бега, прыжков, кружений, раскачиваний или балансировки. Мелкая же моторика развивается за счет кинестетики – ученик должен контролировать, закрыл ли он все дырочки на флейте, и до конца ли это сделал, чтобы звучал нужный звук. Проблемой в этом случае может стать распределение мышечного тонуса по руке, так как руки и пальцы у ребенка могут быть слишком вялыми для подобной работы. Взаимосвязь между кинестетическим ощущением закрытых звуковых отверстий и слуховым анализом сыгранного звука способствуют развитию межполушарных взаимодействий головного мозга. Необходимо подчеркнуть, что главным стимулом для освоения флейты является регуляция респираторного дыхания и практика правильного выдоха, так как именно они являются основой правильной речи и чтения, а это немаловажный аспект в развитии гармоничной личности ребенка с аутизмом. Преподавателю следует обращать особое внимание на правильность вдоха и выдоха учащегося. Одной из самых распространенных ошибок является так называемое «дыхание плечами», в то время как требуется делать вдох «животом». Неправильная постановка дыхания формирует неправильный звук – слишком слабый, либо наоборот, слишком сильный. И то, и другое считается ошибкой: слабый выдох придает звуку свистящие призвуки, раздражающие слуховые анализаторы, слишком сильный же вдох и выдох приводят к гипертрофированному и оглушающему звучанию, а также может привести к гипервентиляции легких, что особенно опасно у детей с эпилептической активностью. Упражнения по формированию правильного дыхания должны включать в себя дифференцированный носовой и ротовой вдох и выдох: вдох всегда осуществляется через нос, а выдох – через рот, с одновременным звукоизвлечением.

Разграничивая музыкальную подготовку на инструментальную и вокальную, следует начать разговор об одном из самых интересных направлений обучения в музыкальной школе для ребенка с особыми

образовательными потребностями – вокальное искусство. При условии наличия речи, ребенку с особенностями развития может оказаться даже легче освоить вокальную технику, нежели инструментальную. Обучение правильному выдоху, столь необходимому в вокальном искусстве, сыграет положительную роль в развитии правильной речи. Подобная компенсирующая и лечебная функция давно известна и практикуется, к примеру, при заикании у детей. Неотъемлемой частью вокальной педагогики являются дыхательные упражнения, правильное выполнение которых способствуют обеспечению адекватной потребности головного мозга скорости потребления кислорода, насыщению и напряжению кислородом артериальной крови [3]. Грамотно поставленная вокальная работа и статичное положение тела при пении способствует расслаблению мышечного тонуса, что помогает детям с гипертонусом или гиперактивностью при диагнозе СДВГ. Обучение вокальному искусству имеет ряд преимуществ перед инструментальным мастерством. В первую очередь, голос – наиболее близкий самому ребенку способ звукоизвлечения, напрямую связанный с речью, что делает доступным такой вид занятий практически любому ребенку с ограниченными возможностями здоровья. Также совершенствование вокальных навыков способствует улучшению качества жизни учащегося, развивая его коммуникативные и когнитивные способности. Анализ внутренних ощущений своего тела при вокальном исполнении, работы связок и диафрагмы при вокальном исполнении, которые ребенок не может увидеть, но способен осознать, позволяет говорить как о достаточно большой сложности в процессе обучения, так и о ценности и важности подобных занятий для гармоничного развития.

Все вышеперечисленные направления имеют индивидуальный характер работы. Следует помнить, что несколько обособлено стоит хоровое искусство. Для ребенка с аутизмом или другими ментальными особенностями обучение на хоровом отделении музыкальной школы может включать как положительные, так и отрицательные аспекты. Необходимо знать, что ребенок сразу будет обучаться в группе, причем немалочисленной, следовательно, подход к ученику будет не таким индивидуальным, как в инструментальном или вокальном исполнении. Если ребенок болезненно реагирует на громкие звуки, окружающие его, если у него звуковая гиперчувствительность, стоит задуматься, будет ли ему комфортно заниматься в окружении немалого количества детей. Зачастую такие дети очень замкнуты и им тяжело находиться в тесном контакте с большой группой детей, что может спровоцировать болезненную реакцию прямо во время урока в виде крика или истерики. В случае обучения хоровому искусству родителям необходимо отталкиваться от личности педагога, от его готовности работать с ребенком с особенностями развития. Положительными сторонами пения в хоре станут не только развитие его вокальных способностей, речевых навыков за счет регуляции респираторного дыхания, но и возможность улучшить свои коммуникативные навыки, вести активную концертную и гастрольную деятельность, завести друзей. Групповые занятия в хоре помогают ребенку в освоении самоконтроля: групповое занятие предусматривает совместную деятельность детей и регулирующего эту деятельность педагога. Умение слушать и слышать преподавателя не только с глазу на глаз, но и в группе, дает возможность учащемуся развивать такие качества, как терпение, усидчивость, концентрация внимания. В случае, если ребенок посещает занятия по хору в дошкольный период, это служит хорошей подготовкой для обучения в общеобразовательной школе, только более шадящей, так как музыкальные занятия организуются с участием активной деятельности учеников.

В заключение следует отметить, что такие направления обучения в музыкальной школе как игра на гитаре, ударных инструментах, медных духовых (валторна, саксофон, труба, тромбон) не рассматривались в данной статье, так как они сложны для начального музыкального образования. Их освоение нужно начинать не раньше третьего или четвертого года обучения в музыкальной школе, поэтому для первоначального тестирования и диагностики они не предусмотрены даже для нормотипичных детей, и тем более для детей с расстройством аутистического спектра.

Выводы. Информацию об особенностях работы с детьми с аутизмом необходимо доносить до студентов – будущих преподавателей музыкальных дисциплин, чтобы они могли не только рекомендовать направления обучения, но и активно включаться в него: учить постепенной работе, адаптации в школе, общению, при этом учитывая сверхчувствительность ребенка, расширять знания ребенка об окружающем мире и других людях, развивать имеющиеся способности, создавать впечатление успеха и дружелюбную творческую атмосферу. Предварительная диагностика музыкальных способностей ребенка чрезвычайно важна на предварительном тестировании при вступительных испытаниях, так как дает всеобъемлющее представление о его возможностях и предпочтениях, помогает выявить преобладающие интересы и склонность к тому или иному виду музыкальной деятельности. На основе данного собеседования крайне важно разъяснить родителям необходимость выбора обучения по тому или иному направлению в зависимости от физических и психических особенностей ребенка с особыми образовательными потребностями. В первую очередь это способствует успешному обучению в учреждении дополнительного образования, что помогает всесторонне развивать профессиональные, творческие, этические и коммуникативные качества.

Литература:

1. Федеральный закон Российской Федерации «Об образовании в Российской Федерации» (от 29.12.2012 г. №273-ФЗ) // [Электронный ресурс]: <https://rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html>
2. Азова О.И. Нарушение обработки слуховой информации: исследования и слуховые терапии. В сборнике: Актуальные проблемы логопедии. 2018. С. 5-13.
3. Анисимов В.П. Диагностика музыкальных способностей детей: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. – М.: Гуманитарный центр ВЛАДОС, 2004. – 128 с.
4. Дадаева Х.Х., Борукаева И.Х. Зависимость распределения индекса и амплитуды основных биоритмов электроэнцефалограммы от обеспечения кислородом головного мозга у детей 8-12 лет // Известия Кабардино-Балкарского научного центра РАН. 2012. №5. С. 196-201.
5. Интегрированное обучение детей с ограниченными возможностями в обществе здоровых детей / Ф.Л. Ратнер, А.Ю. Юсупов. – М.: Гуманитарный центр ВЛАДОС, 2006. – 176 с.
6. Карл Кениг. Лечебно-педагогическая диагностика. — Чебоксары: Антропософский центр социальной терапии, 2001. – С. 39-60.
7. Константина И.С. Музыкальные занятия с особым ребенком: взгляд нейропсихолога. – Изд. 3-е испр. и доп. – М.: Теревинф, 2018. – 392 с.
8. Кочнева Е.М., Гришина А.В. О создании модели психологопедагогического сопровождения позитивного родительства // Вестник Мининского университета. 2019. Т. 7, №3. С. 10

9. Медведева Т.Ю., Сизова О.А. Педагогические инновации музыкально-эстетического образования в условиях применения информационных технологий. В сборнике: Традиции и инновации в дизайне. 2018. С. 47-50.

10. Ткачева А.Н. Особенности музыкального обучения детей с ограниченными возможностями здоровья в детской школе искусств // Современное педагогическое образование. 2019. №12. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-muzykalnogo-obucheniya-detey-s-ogranichennymi-vozmozhnostyami-zdorovya-v-detskoj-shkole-iskusstv>

11. Угренинова М.А. взаимосвязь развития мотивации детей к обучению в музыкальной школе и детско-родительских отношений. В сборнике: Культура, образование и искусство: традиции и инновации. 2020. С. 98-100.

12. Четверикова Т.Ю. Дети с ограниченными возможностями здоровья в системе инклюзивного образования / Т.Ю. Четверикова // Научно-методический электронный журнал Концепт. – Киров: Изд-во «Межрегиональный центр инновационных технологий в образовании», 2016. – №88. – С. 71-77.

Педагогика

УДК 378.2

преподаватель Уракова Екатерина Андреевна

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

кандидат педагогических наук, доцент Быстрова Наталья Васильевна

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

магистрант Захарова Наталья Анатольевна

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

РАЗВИТИЕ И ПРИМЕНЕНИЕ ПРОЕКТНОГО ПОДХОДА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ В РОССИИ И ЗА РУБЕЖОМ

Аннотация. В статье рассматривается актуальная проблема реализации проектного подхода в образовательной деятельности обучающихся, его зарождение и развитие. Проектный подход — неотъемлемая и важная составляющая педагогической практики. Внедрение проектного подхода в образовательную деятельность отечественной педагогики ускорилось благодаря взаимодействию отечественных учёных и исследователей с зарубежными коллегами, а так же это поспособствовало ориентации педагогов на развитие творческих способностей обучающихся.

Ключевые слова: проектный подход, профессиональное образование, образовательный процесс, образовательная деятельность, проект, результат.

Annotation. The article discusses the actual problem of the implementation of the project approach in the educational activities of students, its origin and development. A project-based approach is an integral and important component of pedagogical practice. The introduction of the project approach into the educational activities of domestic pedagogy has accelerated thanks to the interaction of domestic scientists and researchers with foreign colleagues, and it also contributed to the orientation of teachers towards the development of students' creative abilities.

Keywords: project approach, professional education, educational process, educational activities, project, result.

Введение. Деятельность образовательных учреждений профессионального образования предполагает применение разнообразных педагогических технологий, методов, а так же подходов обучения. Одной из форм организации образовательного процесса активно применяемой в профессиональном образовании является проектный подход. Достижение дидактической цели проектного подхода возможно лишь через тщательную проработку проблемы, завершающим этапом которой является реальный практический результат. Понятие типа реализуемой задачи, состава операций исполнителей и форм их взаимодействия лежит в основе сущности и понятия проектного подхода.

Формулировка цели статьи – теоретически обосновать и выделить этапы развития и применения проектного подхода в профессиональном образовании.

Изложение основного материала статьи. В результате анализа исторического развития проектного подхода можно выделить, что человек склонен к проектированию с рождения. Данная склонность проявляется на ранних этапах становления человечества. Она выражалась в виде ремесла, создания мифов, сказок и прочего.

Проектирование, как идея, всегда была актуальна в период перемен. Данный факт можно выделить в результате анализа исторических периодов развития проектирования. В процессе своего развития проектный подход существовал на уровне сознания человека о том, каким должно быть орудие труда, жилище и т.д.

Рядом философов проектирование рассматривается как элемент культуры. Проектирование, как элемент превращает человека в существо, способное творить. Именно поэтому у людей формировалось не только практическое сознание, но и продуктивное воображение, которое отражалось в мифологическом и игровом сознании детей. Исследователем Б. Валяском отмечается, что проектный подход начинает своё происхождение со времён Римской Империи. Обучающимися Римской академии искусств создавались определённые работы, имеющие название «progetti», то есть проекты. Ориентация на деятельность обучающихся, на действительность, а так же на конечный продукт является фундаментальным признаком проекта. В основе проектной деятельности лежала самостоятельная работа обучающихся, предметом которой выступали практические проблемы. Проектные работы обучающихся обычно не внедрялись в практику, но именно они стали стартом проектного подхода в педагогическом контексте [5].

Впервые термин «проект» был упомянут в трудах Д. Снедзена в 1908 в США. А в 1911 году данное понятие официально было признано в образовании. Родоначальником проектного подхода считается американский педагог Е. Паркхаст.

По мнению Е.С. Полата проектный подход начал своё зарождение и развитие в конце XIX в США. Философ идеалист Джон Дьюи является основоположником теоретических концепций «прагматической педагогики», лежащих в основе проектного подхода. Разработанный и внедрённый в образовательный процесс личный учебный план, а так же разработанная индивидуальная организация обучения для каждого обучающегося являются особенностями проектного подхода. Воплощение мысли во внешней форме, получение эстетического наслаждения, разрешение задач, проблемных вопросов, а так же усиление степени познания: - всё это является типами, выделяемыми в проектный подход к обучению.

В отечественном образовании проектным подходом активно пользовались А.С. Макаренко и П.П. Блонский. Они считали, что нельзя грамотно организовать образовательный процесс обучающихся без применения в нём проектного подхода. Павел Петрович Блонский придавал социальный смысл обучению в результате реализации данного подхода. По его мнению, в обучении с применением проектного подхода преподаватель становится не главным источником знаний, а помощником обучающимся в их деятельности.

В начале своего зарождения проектный подход имел второе название - проблемный подход. Судьба проектного подхода в отечественном образовании складывалась менее успешно, чем за рубежом. В Италии, Германии, США, а так же других странах довольно активно применялся и развивался проектный подход [4].

Проектный подход получил своё признание в отечественном образовании лишь в 80-х годах XX в. Проектный подход — неотъемлемая и важная составляющая педагогической практики. Внедрение проектного подхода в образовательную деятельность отечественной педагогики ускорило благодаря взаимодействию отечественных учёных и исследователей с зарубежными коллегами. С.Полат отмечает, что основу современного понятия проектного подхода составляет «использование широкого спектра проблемных, исследовательских, поисковых подходов, ориентированных четко на реальный практический результат, значимый для обучающегося». Для достижения подобного результата необходимо научить обучающихся самостоятельно мыслить, а так же выявлять и решать проблемные вопросы [3].

В образовательных учреждениях профессионального образования проектный подход применяется наиболее активно, хотя и присутствует на всех ступенях образования. Это обусловлено рядом обстоятельств. Образование – мощный фактор изменения, как всего, так и отдельного человека, обеспечивая высокую мобильность и интеграцию.

В результате реализации проектной деятельности преподаватель интегрирует знаневые и поведенческие составляющие педагогического процесса. Он интегрирует проект в содержание профессиональной деятельности обучающихся. Проект, в свою очередь, выступает как средство управления учебной и познавательной деятельностью обучающихся.

К основным уровням направления развития проектирования относят развитие системы профессионального образования, определение системы педагогического проектирования, разработка методологических основ, закономерностей и принципов функционирования этой системы.

Проектный подход можно рассматривать как информационное поле, характеризующееся степенью вовлеченности проектных действий в практическую деятельность процесса обучения [2].

Средством преобразовательной реальности является проектный подход, относящаяся к разряду инновационной. Можно выделить несколько аспектов проектного подхода. К ним относят:

- экономический аспект, который позволяет определять будущее состояние педагогического процесса;
- научно-технический аспект, позволяющий рассмотреть процесс профессиональной подготовки с учетом прогнозов в научно-технической сфере;
- социальный аспект, который позволяет спрогнозировать и спроектировать инновационные процессы в образовании;
- дидактический аспект, который позволяет спроектировать и спрогнозировать процесс обучения, а именно цели, содержание, методы и результат.

К целям проектного подхода можно отнести повышение эффективности образовательного процесса обучающихся и развитие ряда личностных способностей, например, творческих и др. Нахождение ответов на проблемные вопросы является одной из возможностей даваемых проектным подходом. Преподавателями в процессе реализации проектов тех или иных проблемных вопросов решаются задачи, которые охватывают области обучения и воспитания обучающихся. Эффективнее всего реализация проекта происходит в результате тесного взаимодействия специалистов образовательных учреждений профессионального образования.

В образовательных учреждениях существует ряд общих дидактических требований, которые связаны с реализацией проектной деятельности. Всего выделяют три основных дидактических требования. Время, отводимое преподавателем для выполнения заданий – является первым требованием. Вторым требованием выступает качественная и объективная оценка деятельности обучающихся. Системное использование проектов является третьим требованием реализацией проектного подхода в обучении. Правильность применения проектного подхода в образовательном процессе, а так же овладение им прогрессивных методик обучения является высоким показателем квалификации преподавателя.

В процессе применения проектного подхода в образовательной деятельности обучающихся преподаватель должен уметь определять цели и этапы работы, которые впоследствии позволят сформировать у обучающихся определённые компетенции и навыки. Преподаватель должен регулярно обновлять свои знания по технологиям развития и применения проектного подхода в образовании, а так же обеспечивать методическим обеспечением обучающихся и осуществлять их консультирование ходе работы над проектом.

Основной целью профессионально-педагогического образования является обеспечение непрерывного развития и саморазвития педагогов профессионального обучения посредством увеличения эффективности проектной деятельности, а так же создания новой профессиональной образовательной среды.

В педагогическом процессе высших учебных заведениях особо уделяется значение вопросам воспитания и обучения. Поиск методов, средств формирования личности является актуальной задачей высшего профессионального образования. Сформированная личность способна к развитию творческих способностей, саморазвитию, а так же самообразованию. Она умеет определять свою профессиональную направленность и

найти своё место в обществе. Именно поэтому поиск новых подходов, используемых в образовательном процессе, имеет большое значение. Таким подходом является проектный подход, в рамках него и осуществляется проектная деятельность.

Достижение дидактической цели проектного подхода возможно лишь через тщательную проработку проблемы, завешающим этапом которой является реальный практический результат. Понятие типа реализуемой задачи, состава операций исполнителей и форм их взаимодействия лежит в основе сущности и понятия.

Предназначение технологий обучения с применением проектного подхода является стимулированием поисковой самостоятельной деятельности субъектов учебного процесса.

Для организации проектной деятельности обучающихся преподавателю необходимо владение и применение рядом навыков:

- планирования (способность определять замысел или постановку цели для достижения будущего результата);
- сбора и обработки информации (способность выбора нужного методического обеспечения и правильность его использования);
- экспертно-аналитическими и прогностическими (способность спрогнозировать предполагаемый результат);
- рефлексии (способность к самоанализу и выбору адекватных решений) [3].

Для образовательного процесса проект является не только способом организации профессиональной деятельности, но и методом обучения.

Благодаря проектному подходу образовательная деятельность обучающихся учебное содержание и приводит к формированию таких навыков, которых никакой другой технологией не воспитать.

В характеристике проектов выделяют тройственную ограниченность. Под подобной ограниченностью подразумевается, что проект должен протекать и достигать финала с учетом определенных ограничений, таких как содержание, сроки и материальное обеспечение проекта. В некоторых случаях рассматривают четвертое ограничение проекта – качество [1].

Выводы. Таким образом, проектный подход в образовательной деятельности обучающихся является одним из средств социального и интеллектуального творческого саморазвития всех субъектов образовательных отношений. Проектный подход позволяет реализовать одну из основных стратегий образования — создание ситуации успеха для каждого из обучающихся в образовательном процессе, а так же сформулировать основные черты (проект всегда имеет цель, проекты реалистичны, проекты всегда ограничены во времени и пространстве, проекты реализуются в коллективе, проекты уникальны, проекты всегда подвергаются оценке).

Литература:

1. Битютская Н.П. Система педагогического проектирования: опыт работы, проекты // Волгоград: Учитель. 2013. — 144 с.
2. Быстрова Н.В. Профессиональная ориентация в условиях современного образования // Профессиональное самоопределение молодежи инновационного региона: проблемы и перспективы. материалы Всероссийской научно-практической конференции. Под общей редакцией А.Г. Миронова. 2019 С. 57-59.
3. Маркова С.М. Проектирование педагогических технологий профессионального обучения // Инновационные подходы к решению профессионально-педагогических проблем. Сборник статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции. Мининский Университет. 2020. С. 38-40.
4. Цыплакова С.А. Опыт реализации проектной деятельности в Мининской Университете // Проблемы совершенствования профессиональных компетенций профессорско-преподавательского состава педагогических вузов: новые кадры-новой высшей школе. Сборник статей международной научно-практической конференции. Евразийская ассоциация педагогических вузов, МПГУ, Казахский национальный педагогический университет имени Абая. 2020. С. 164-169.
5. Уракова Е.А. Моделирование профессионально-педагогической деятельности педагога // Инновационные подходы к решению профессионально-педагогических проблем. Сборник статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции. Мининский Университет. 2019. С. 165-166.

Педагогика

УДК 376.42

старший преподаватель Урмова Светлана Евгеньевна

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

учитель начальных классов Головина София Сергеевна

Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение «Школа №110» (г. Нижний Новгород);

магистрантка Давыдова Юлия Павловна

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

АНАЛИЗ НЕДОСТАТКОВ ЭКОНОМИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ ОБУЧАЮЩИХСЯ В КОНТЕКСТЕ УСВОЕНИЯ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ

Аннотация. В данной статье представлен краткий анализ результатов экспериментального изучения состояния экономических представлений умственно отсталых девятиклассников, а также предпринята попытка оценить их влияние на качество усвоения математических знаний. Авторы приводят примеры диагностического материала, который может быть использован при педагогической оценке состояния экономических знаний и их использования при решении составных арифметических задач. В рамках

представленного материала приведены конкретные примеры - доказательства позиции авторов о целесообразности интеграции экономических знаний в программный материал математики.

Ключевые слова: экономические представления, экономическая анкета, межпредметная интеграция, умственно отсталые обучающиеся.

Annotation. This article presents a brief analysis of the results of an experimental study of the state of economic representations of mentally retarded ninth-graders, as well as an attempt to assess their impact on the quality of mathematical knowledge acquisition. The authors give examples of diagnostic material that can be used in the pedagogical assessment of the state of economic knowledge and its use in solving complex arithmetic problems. Within the framework of the presented material, specific examples are given to prove the authors' position on the feasibility of integrating economic knowledge into the program material of mathematics.

Keywords: economic representations, economic questionnaire, intersubject integration, mentally retarded students.

Введение. Теоретический анализ проблемы формирования экономических знаний позволил нам выявить, что умственно отсталые обучающиеся испытывают выраженные трудности, которые обусловлены как особенностями познавательной сферы и ригидностью мыслительной деятельности, так и коррелируют с проблемами усвоения предметной области «Математика» (Н.М. Платонова, Т.Н. Стариченко, Е.Е. Колосова, М.Н. Перова, В.В. Эк, С.И. Иукова) [1, 5, 3]. Причем во многих коррекционных образовательных учреждениях, реализующих АООП для обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) учебный план не предусматривает выделения экономического практикума как отдельного предмета, в том числе и как факультатива [2, 4, 5, 7].

В силу ограничений, связанных с интеллектуальным дефектом, перенос и использование знаний, и практических умений, полученных детьми с интеллектуальными нарушениями в одной ситуации, в новую ситуацию весьма затруднительны. Раскрывая трудность переноса математических знаний в рамках экономической подготовки, обратимся к другим предметным областям, которые так или иначе связаны с необходимостью решать задачи экономического содержания, по сути, и требующие математических представлений для выбора способа их решения.

Так, например, на уроке «штукатурно-малярное дело» обучающиеся не могут прочесть десятичную или обыкновенную дробь в инструкции по приготовлению обойного клея, или сколько нужно раствора «Геркулес» на 5 литров воды, если известно, сколько надо взять на 1 литр. Хотя в то же самое время, на уроках математики, обучающиеся прекрасно справляются с примерами на все действия с десятичными или обыкновенными дробями и спокойно решают задачи на увеличение чисел в несколько раз.

Изложение основного материала статьи. Наличие таких взаимосвязей и проблемы отсутствия отдельного самостоятельного курса по экономической подготовке послужило основой для поиска решения проблемы формирования экономических знаний, в том числе на основе включения задач экономического характера в программное содержание уроков математики. При этом одним из ключевых моментов стала позиция не нарушить общую концепцию содержания предмета. Для этого учителю необходимо знать, какие знания и умения нуждаются в большем внимании, и какие трудности усвоения математических представлений нужно учитывать при отборе дидактического материала.

Данные позиции определили основные положения экспериментального исследования, направленного на оценку актуального уровня экономических знаний и выявление корреляционных связей с трудностями усвоения математических представлений умственно отсталых обучающихся.

Исследование проводилось весной 2020 г. на базе двух учреждений, реализующих АООП для обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). В исследовании приняли участие умственно отсталые школьники 9 классов в количестве 31 человека.

Диагностика носила комплексный характер и включала в себя 2 больших раздела: тестирование «Экономическая анкета» и контрольная работа по математике, содержащая те операции вычисления и арифметические действия, которые необходимы для проведения элементарных экономических расчётов с учетом актуальных социально-бытовых ситуаций.

В качестве основных критериев качественной оценки использовались следующие показатели:

- Полнота и точность знаний экономических понятий;
- Умение работать с различными видами заданий;
- Применение практических знаний в ответах на вопросы.

Обратимся непосредственно к диагностическому материалу, используемому в анкете.

1. «Экономическая анкета» применялась с целью оценки степени понимания экономических терминов, уровня сформированности практических умений, связанных с разными видами жизнедеятельности умственно отсталых обучающихся. Для этого анкета была разбита на 3 части, каждая из которых охватывает различные стороны социально-экономических отношений, с которыми выпускники будут в будущем сталкиваться в повседневной практике:

Часть А. Содержит 15 понятий, с помощью которых проверяются базовые знания экономических терминов различного уровня, как личного, так и общественного: экономика, производительность труда, заработная плата, бюджет, прожиточный минимум, потребительская корзина, собственность, налог, профсоюзы, экономия, доходы, расходы, вклад, деньги, покупка. Обучающему предлагается объяснить содержание этих понятий в письменной (устной) форме.

Оценка результатов:

1 балл – полностью правильный ответ;

0,5 баллов – частично правильный (неполный) ответ;

0 баллов – неверный ответ (пропуск, незнание определения/понятия).

Максимальное количество возможных баллов составляет 15 баллов

Часть В представляет собой вариант экспресс-диагностики, которая состоит из 5 комбинированных заданий, позволяющих проверить умения классифицировать и систематизировать эти знания. Задания были основаны на работе Т.Н. Стариченко «Экономический практикум» и каждый вопрос отражает суть одного из разделов, отражающих суть современных экономических условий жизни гражданина [5, 6]. В основу данного задания положены понятия хозяйственной деятельности людей, сведения о разных масштабах экономики,

высокопроизводительного товарного хозяйства, и сохранении натурально-хозяйственных отношений в жизни современного человека в качестве его неотъемлемой части:

- «Экономика как хозяйство».
- «Человек и экономическая система».
- «Человек как работник».
- «Человек как потребитель».
- «Человек как член общества».

Пример заданий анкеты:

1. *Определи, в каких из нижеперечисленных ситуаций – 1) натуральный обмен (бартер), а в каких 2) купля-продажа товара. Поставь буквы в соответствующем столбике.*

| 1) <i>Натуральный обмен (бартер)</i> | 2) <i>Купля-продажа товара</i> |
|--------------------------------------|--------------------------------|
| | |

А) Старинные монеты на почтовые марки.

Б) Денежная купюра 300 руб. на 3 купюры по 100 руб.

В) Шоколадка на 50 руб.

Г) выполнение работы посудомойки в обмен на бесплатные завтраки

2. **Какое из утверждений будет верное, если купить акции фирмы:**

А) Вы даёте свои деньги взаймы фирме.

Б) Вам гарантирован возврат денег, уплаченных за акцию.

В) Вы получите право на частичное владение собственностью корпорации.

Г) В будущем получите процент от держания акций.

3. **Установите соответствие между приведенными видами заработной платы и их определениями. Соединяй пары стрелочками.**

| | |
|-----------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1) <i>Номинальная</i> | <i>А) Официально установленный государством минимальный уровень оплаты труда на предприятиях любых форм собственности.</i> |
| 2) <i>Реальная</i> | <i>Б) Фактическая заработная плата, выраженная в денежной форме.</i> |
| 3) <i>Минимальная</i> | <i>В) Количество товаров и услуг, которые можно приобрести на номинальную заработную плату.</i> |

4. **Определи, в каком случае речь идет о торговле – 1) оптом, а в каком в 2) розницу:**

| 1) <i>Оптом</i> | 2) <i>Розница</i> |
|-----------------|-------------------|
| | |

А) Девочка купила в магазине одно мороженное.

Б) Магазин приобрел на фабрике 25 штук детских сарафанов для продажи.

В) Школа закупила партию масок для обучающихся и сотрудников.

Г) Мария Ивановна купила по три пачки гречки, макарон, тиена, сахара и соли на случай пандемии.

5. **Выбери правильный ответ на вопрос: Сколько % от заработной платы составляет подоходный налог гражданам России?**

А) 30%

Б) 13%

В) 3%

Г) 18%

Оценка результатов:

Задания 2 и 5 оцениваются в 1 балл за каждый правильный выбор.

Задания 1, 3, 4 оцениваются по следующему принципу:

2 балла – нет ошибок;

1 балл – допущена одна ошибка;

0 баллов – допущены две и более ошибки.

Максимальное количество баллов по этому блоку составляет 8 баллов.

Часть С содержит 2 открытых вопроса экономического содержания: 1) Какие виды кредита для физического лица существуют? 2) Для чего нужны профсоюзы?

Оценка результатов:

2 балла - полностью правильный ответ;

1 балла - частично правильный (неполный) ответ;

0 баллов – неверный ответ.

2. Контрольная работа по математике с элементами экономики. В данной работе представлено 5 задач, каждая из которых направлена на усвоение предметной области по математике с возможностью экономического применения:

1. Первая задача на нахождение части от числа, процентов от числа по его проценту;

2. Вторая задача направлена на название и обозначения единиц массы и работа с десятичными дробями, а так же нахождение половины числа действием деления;

3. Третья составная задача, требует несколько арифметических действий, для решения которых необходимо использовать знание зависимости между важнейшими величинами: цена - количество - стоимость;

4. Четвертая задача на выполнение письменных вычислений (сложение, вычитание, умножение и деление) на однозначное и двузначное число с натуральными числами и десятичными дробями;

5. Пятая задача на вычисление площади прямоугольника и работа с единицами массы.

Пример заданий для контрольной работы:

Задания:

№ 1. Определите сумму первоначального взноса за товар при стоимости товара 15 000 руб. при процентной ставке первоначального взноса 25%.

№ 2. Врач выписал лекарство, которое нужно принимать по половине таблетки 2 раза в день в течение недели. Сколько всего таблеток выпьет больной?

№ 3. Маша купила в магазине 2 ручки по цене 10 руб. 50 коп. и 5 тетрадей по цене 7 руб. 10 коп. Сколько денег потратила Маша?

№ 4. В первом магазине упаковка конфет весом 200 гр стоит 50 руб., а во втором магазине те же конфеты продаются на развес, 1 кг. стоит 210 руб. Где будет выгоднее купить 400 гр конфет и почему?

№ 5. Для покраски пола на 1 м² тратится 300 гр краски. Сколько кг краски потребуется, если длина пола 5 м, а ширина 3 м?

Результаты анкетирования испытуемых в части А свидетельствуют о том, что 89% понятий обучающиеся знают частично, при этом наиболее знакомыми оказались такие понятия как экономика, налоги, заработная плата, доходы – расходы, покупки и деньги. Анализируя определения можно провести параллели между формулировками обучающихся и рекламных роликов, активно муссирующихся в СМИ. Наибольшие затруднения вызвали такие понятия как «профсоюз»: только 3 человека (9,7%) смогли частично объяснить, что это «такие люди, которые выступают на митингах за рабочих», «займутся о своих подчиненных». Остальные либо не знали, что это, либо давали ошибочные ответы, не связанные с данным понятием, например «это такие деньги». Причем в 38,7% обучающиеся смешивают такие понятия как «бюджет» - «вклад», «экономика» - «экономия». Под потребительской корзиной понимают расходы на месяц, год. В 7 случаях – наблюдалось смешение с понятием «покупка» по принципу все продукты, которые уместятся в корзину. При трактовании понятия «бюджет» самыми распространенными ответами стали те, в которых обучающиеся упомянули о том, что это «траты и коммунальные услуги, и на транспорт и на развлечения», «отложенные деньги». А понятие «покупка» сужается до банального приобретения вещей в смысле «одежды» и «еды». Наиболее вариативной и интересной оказалась трактовка понятия производительности труда, под которой школьники понимали и «качество вещей, кораблей, машин», и «хорошую работу», «трудовое обучение». Обучающиеся не смогли четко сформулировать данное понятие, несмотря на правильность хода рассуждений: «качество», «на работе, в учебе», «о человеке, когда он производит и как производит».

В части В, где представлено по одному заданию из «Экономического практикума» показали парадоксальные на первый взгляд результаты: более высокие результаты отмечались в разделах «Человек и экономическая система» и «Человек как член общества» (57% и 68% безошибочных ответов и с незначительными погрешностями соответственно), а минимальные показатели отмечались в 1 и 3 разделе «Экономика как хозяйство», «Человек как работник» (по 19% безошибочных ответов). Этому можно дать следующее объяснение: обучающиеся ориентированы на общение в социальных и телекоммуникационных сетях, что сопровождается рекламными роликами на социально-экономические темы и систематически повторяется при просмотре контента различного характера, в том числе в игровых, поэтому ситуации оставляют более значимый и устойчивый следовой эффект в памяти школьников. В то же время, обучающиеся с интеллектуальными нарушениями по сравнению с их сверстниками менее самостоятельны в отношении повседневных социально-экономических контактов при совершении покупок, оплатах и т.п. Опасность такого отторжения усугубляется тем, что бесконтактная оплата предполагает минимальную заинтересованность в использовании вычислительных навыков, т.к. расчет производится автоматически, а оплата бесконтактным способом при отсутствии фазы необходимых операций с денежными средствами. Кроме того, многочисленные законы, ограничивающие возможности свободного перемещения несовершеннолетних без сопровождения взрослых негативно отражается на процессе формирования личного опыта непосредственного личного включения в совершение повседневных действий, влияющих на изменение социально-экономических условий проживания человека.

В результате происходит отторжение простых экономико-бытовых понятий в пользу размытых «модных» представлений об общечеловеческих социально-экономических проблемах, порождая пропасть между теоретическими поверхностными знаниями «глобального» и незнанием реалий «повседневности». В пользу данного предположения свидетельствуют и самые низкие показатели, которые были продемонстрированы по разделу «Человек как потребитель» (14% правильных ответов).

Результаты выполнения части С, где нужно было письменно дать ответ на два вопроса, показали, что правильно ответили на первый вопрос 12%, а на второй 9,7% обучающихся. Относительно видов кредитования был получен лишь один ответ, правильно отражающий данную сферу экономики, затрагивая лишь самый распространенный вариант «потребительский». В остальных случаях обучающиеся путали с понятием «вклад», трактуя кредит как «вложение денег», например «в сбербанке». При пояснении о сфере деятельности профсоюза, как мы уже отмечали выше, большинство умственно отсталых обучающихся вообще не имеют представлений об этой организации. В качестве правильных ответов были засчитаны такие трактовки как «помогают, когда задерживают зарплату», «помощь в проблемах на работе», «спорят с начальником, когда жалуются, что мало денег», которые семантически правильно отражают суть данной организации.

Результаты выполнения контрольной работы продемонстрировали слабое знание дробей и алгоритма перевода, отражающего алгоритм выбора действий, отражающих отношения целого и части. (ошибки в задачах №4, 1 и 5). При вычислениях обучающиеся игнорировали ноль как разрядное слагаемое числа (38%), путали запятые при переводе чисел, полученных при измерении величин в десятичную дробь (86% школьников). Неправильный выбор алгоритма решения и арифметических действий могут свидетельствовать о непонимании не просто числового, но изначально смыслового контекста числовых выражений величин, не могут представить реальной картины из жизни, связанной с действиями, производимыми в задаче. Об том свидетельствует и качественно иная картина при решении более простых и продуктивных с точки зрения частоты встречаемости в жизни самих обучающихся задач №2 и 3. Здесь отмечаются немногочисленные вычислительные ошибки с сохранением общего математически верного алгоритма решения, что также подтверждает дефицит экономических знаний, не подкрепленных жизненным опытом решения подобных задач.

Подводя итог контрольной работы по математике с элементами экономики, где учитываются все пять заданий, можно сделать вывод, что достаточный уровень интегрированных знаний только у двух школьников из обоих классов (6,4%). В 57% случаев были допущены 2-4 ошибками, включающими как непосредственно вычислительные действия, так и правильность выбора арифметического действия. А у 32,3% обучающихся обнаружилось общее незнание экономической ситуации как контекстной составляющей арифметической

задачи, следовательно, они не смогли правильно определить алгоритм рассуждений и произвести выбор нужного арифметического действия.

Выводы. Таким образом, большинство умственно отсталых школьников затрудняются и неправильно отвечают на вопросы экономического содержания, а те понятия, которые имеются, охватывают слишком узкий, ограниченный круг личных интересов, трактовку, отличаются размытостью представлений и смешением понятий из-за механического воспроизведения ежедневно воспринимаемой информации из СМИ. При этом не происходит ее осмысления, закрепления на основе образования устойчивых связей между понятием и соответствующими ассоциативными действиями, облегчающими решение повседневных социально-экономических задач, рутин и обеспечивающих автономное существование личности как части общественных отношений. Наличие социального контекста в контрольной работе по математике создала дополнительное препятствие на пути к верному решению, т.к. обучающиеся не смогли выбрать правильную последовательность действий и сами действия, отражающие отношения компонентов задачи.

Данного рода трудности доказывают наличие корреляционной зависимости степени понимания экономического контекста ситуации задачи и выбора арифметического действия, влекущего цепочку неправильных решений. Встречающиеся в абсолютном большинстве случаев, эти ошибки диктуют необходимость включения задач экономического содержания в программный материал предметной области «Математика». Это создает на уроках математики условия, в которых умственно отсталые обучающиеся сознательно и активно включались бы в учебную деятельность на основе совместного анализа задач экономического содержания. Анализ смыслового контекста требует от обучающихся непосредственного личного погружения в конкретную жизненную ситуацию вне зависимости от степени сложности, а это рождает собственную инициативу в решении проблемы, присутствующей в каждой задаче.

Литература:

1. Иукова С.И. Особенности усвоения математических знаний, умений и навыков учащимися коррекционной школы VIII вида // Обучение и воспитание: методика и практика. – 2015. - № 18. – С. 65-69
2. Капланская Е.И. Программа «Ищу работу» / Е.И. Капланская, В.Н. Плыгунова // Новая модель обучения в специальных (коррекционных) общеобразовательных учреждениях VIII вида. – М.: Из-во НЦ ЭНАС, 2002. – С. 43-54.
3. Колосова Е.Е. Социальная значимость уроков математики с элементами экономики в коррекционной школе VIII вида // Коррекционная педагогика. – 2006. - № 2 (14).
4. Платонова Н.М. Программа социально-бытовой ориентировки (5-11 классы) / Н.М. Платонова // Новая модель обучения в специальных (коррекционных) общеобразовательных учреждениях VIII вида. - М.: Из-во НЦ ЭНАС, 2002. – С. 4-43.
5. Стариченко Т.Н. «Программно-методические материалы по курсу «Экономический практикум» в выпускных классах специальных (коррекционных) общеобразовательных учреждений 8-го вида. – М.: Изд. НЦ ЭНАС, 2004. – 184 с.
6. Стариченко Т.Н. Экономический практикум в специальном (коррекционном) общеобразовательном учреждении VIII вида: Учебно-методическое пособие. – М.: Издательство НЦ ЭНАС, 2004. - 152 с.
7. Федеральный государственный образовательный стандарт образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями): Приказ М-ва образования и науки РФ № 1599 от 19.12.2014 г. - М., 2014. - 83 с.

Педагогика

УДК 376.42

старший преподаватель Урмова Светлана Евгеньевна

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

учитель начальных классов Головина София Сергеевна

Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение «Школа №110» (г. Нижний Новгород)

ИНТЕГРАЦИЯ ЭКОНОМИЧЕСКОГО И МАТЕМАТИЧЕСКОГО СОДЕРЖАНИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ ШКОЛЬНИКОВ МАТЕМАТИКЕ

Аннотация. В данной статье представлены современные подходы к межпредметной интеграции в системе экономического воспитания умственно отсталых обучающихся. Актуальность рассматриваемой проблемы обусловлена недостаточной представленностью вопросов формирования экономических знаний на уроках в специальной (коррекционной) школе. Курсы СБО и «Основы социальной жизни» способны эффективно решать задачи формирования устойчивой системы элементарных экономических знаний только при условии систематического включения экономических задач в проблемное поле иных областей общепредметной подготовки. Это позволяет использовать вариативные дидактические материалы, так или иначе затрагивающие разные стороны экономики. Мы посчитали целесообразным рассмотреть возможность экономической подготовки на уроках не менее сложной для рассматриваемого контингента школьников области «Математика», где трудности сопровождаются еще и отсутствием учебного интереса к предмету из-за недостаточного количества обращений материалов учебников к бытовым проблемам. В данной статье читатель может познакомиться с примерами дидактических материалов, позволяющих расширять возможности экономического образования умственно отсталых обучающихся в условиях усвоения программного материала по математике.

Ключевые слова: экономическая грамотность, текстовые задачи по математике с экономическим содержанием, межпредметная интеграция, умственно отсталые обучающиеся.

Annotation. This article presents modern approaches to intersubject integration in the system of economic education of mentally retarded students. The relevance of the problem is due to the lack of representation of issues of economic knowledge formation in the classroom in a special (correctional) school. SBO and "Fundamentals of social life" courses are able to effectively solve the problems of forming a stable system of elementary economic knowledge only if economic problems are systematically included in the problem field of other areas of General subject training.

This allows you to use variable didactic materials that affect different aspects of the economy in one way or another. We felt it appropriate to consider economic training lessons no less difficult for the contingent of students the field of Mathematics, where the difficulties are accompanied by a lack of academic interest in the subject because of an insufficient number of applications of materials textbooks to household problems. In this article, the reader can get acquainted with examples of didactic materials that allow expanding the possibilities of economic education for mentally retarded students in the conditions of mastering the program material in mathematics.

Keywords: economic literacy, text problems in mathematics with economic content, intersubject integration, mentally retarded students.

Введение. Условия рыночной экономики по-новому заставляют посмотреть на формируемые компетенции выпускников с интеллектуальными нарушениями, поскольку они являются частью общественной жизни и вовлечены в различные процессы, присущие последней, которые в свою очередь, затрагивают материальные интересы каждого гражданина. Персонализация, выступающая в качестве доминанты общественного сознания и пронизывающая все социальные сферы, включая экономические аспекты, обращает внимание специалистов на формирование таких жизненных компетенций выпускников с интеллектуальными нарушениями, как наличие экономического мышления (Т.Н. Стариченко) [6], готовность к повышению своей квалификации, экономическая грамотность и мобильность, умение оперировать академическими знаниями из смежных областей, в частности математики [2, 3]. Вхождение умственно отсталого подростка в самостоятельную жизнь всегда сопровождается рядом трудностей, связанных, прежде всего, с неумением использовать имеющийся жизненный опыт и знания в повседневной практике, в том числе варьировать ими в качестве адаптивного средства к изменяющимся социально-экономическим условиям (Т.Н. Стариченко, З.А. Литова, Т.С. Терюкова, С.Л. Черпер, С.С. Мажитова) [7, 8, 4].

Изложение основного материала статьи. В коррекционной школе предусмотрены отдельные элементы экономической грамотности, включенные в содержание образования в виде структурных элементов коррекционного курса СБО (Основы социальной жизни – по ФГОС), в контексте которого рассматриваются такие разделы, как семейный бюджет, распределение своих расходов на всевозможные покупки; коммунальные услуги; знание использования банковских услуг. Некоторые вопросы, например, связанные с качеством труда и заработной платой, рассматриваются также в рамках профильного труда (Н.В. Рябова). Однако этих знаний умственно отсталым обучающимся недостаточно для формирования практических умений производить необходимые расчеты и операции, связанные с вычислением расходов, необходимых для удовлетворения личностных потребностей своей жизни и хозяйствования по правилам в соответствии с законом [5, 6, 7, 8].

Для закрепления практических умений умственно отсталых обучающихся производить различные операции, ориентированные на сохранение адекватного соотношения доходов и расходов, необходимые для сохранения нормальной активности гражданина или члена общества, целесообразно усилить экономическую составляющую содержательной части уроков математики в разделе «задачи», т.к. он представляется нам наиболее удобным для интеграции социального контекста с арифметической составляющей рассматриваемой проблемы (бытовой ситуации).

Предметная область «Математика» представляется не просто основной в области академических знаний умственно отсталых обучающихся, но одной из самых трудных для усвоения ими областей знаний. Учебная мотивация при усвоении математических знаний и умений значительно ниже по сравнению с другими предметами, поскольку абстрактный материал, заключенный в системе кодов и символов предъявляет большие требования к критическому мышлению и интегративным возможностям центральной нервной системы в целом (С.И. Иукова) [1]. Анализ качества усвоения различных предметных областей в ходе текущего контроля демонстрируют низкие показатели именно по математике. Наблюдения за обучающимися демонстрируют, что отсутствие контроля и планирования, неумение принимать, перерабатывать и хранить информацию при умственной отсталости приводят к неумению преодолевать трудности и к тому, что школьники не проявляют интереса к данному предмету в целом, особенно в старших классах. Из этого вытекает, что одной из основных задач учителя является создание той самой практической направленности на уроке «Математика» задания, в которых отчетливо заметна актуальная жизненная необходимость предоставленного учебного материала [2, 3]. Организация урока, согласно коррекционным принципам учебного процесса, должна быть направлена не только на усвоение учебного материала предмета, но и получение вспомогательных знаний и умений из области жизненных компетенций (таблица 1).

Соотнесение предполагаемых результатов обучения математике и их возможных областей экономического применения

| Требования к результатам усвоения предметной области «Математика» | Возможная область экономического применения |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| В области знаниевых компетенций | |
| <ul style="list-style-type: none"> – Названия и обозначения единиц стоимости, длины, массы, времени, объема; – Соотношение между единицами стоимости, длины, массы, времени, процента; – Понятия «экономика», «производительность труда», «зарботная плата» и её виды, «бюджет», «прожиточный минимум», (знать за счёт чего и как уменьшать расходы, если доход меньше прожиточного минимума), «потребительская корзина», «собственность», налоги и их виды, «профсоюзы» и зачем они нужны. | <ul style="list-style-type: none"> – Натуральное хозяйство. – Бартер. – Условия труда. – Охрана труда. – Профсоюзы. – Льготы. – Понятие об экономике. |
| В отношении практических умений | |
| <ul style="list-style-type: none"> – Выполнять письменные вычисления (сложение, вычитание, умножение и деление на однозначное и двузначное число) с натуральными числами и десятичными дробями. – Свободно оперировать мерами стоимости, длины, массы, времени. – Решать простые задачи на нахождение части от числа, процентов от числа по его проценту. – Решать составные задачи, требующие нескольких арифметических действий, для решения которых необходимо использовать знание зависимости между важнейшими величинами: цена - количество - стоимость, площадью прямоугольника и длинами его сторон. – Вычислять площадь и периметр прямоугольника, объем куба и параллелепипеда. – Заполнять бланки и производить расчёты по оплате коммунальных платежей. – Производить действия на калькуляторе: сложение, вычитание, умножение и деление, нахождение нескольких процентов от числа и числа по нескольким процентам. | <ul style="list-style-type: none"> – Производство. – Виды фирм. – Собственность. – Приватизация. – Ценные бумаги. – Акции. – Облигации. – Рынок ценных бумаг. – Зарботная плата. – Инфляция. – Товарное хозяйство. – Разделение труда. – Типы экономических систем. – Человек в экономической системе. – Безработица. – Биржа труда. |

В таблице 1 приведены лишь некоторые области экономики, в которых необходимы данные математические знания и умения, однако даже этот фрагмент дает нам право утверждать значимость математических представлений в формировании системы экономических представлений у умственно отсталых обучающихся даже при отсутствии самостоятельного предмета.

Если ученик не понимает, для чего конкретно ему дается определенное задание, то нет мотива для формирования умения. Необходимый момент лично-значимого обучения – это мотивационная составляющая обучения. Исходя из наблюдений уроков по математике, мы можем констатировать, что умственно отсталые обучающиеся с интересом решают задания практического содержания, но в тоже время не проявляют мотивацию к задачам из учебника. Задачи практической направленности составляются из сюжетного и числового материала, который имеет учитель или ученик. Данные задачи обязаны связывать определенные ситуации из жизни, быть понятными и заинтересовывать обучающихся, например: вычисление заработной платы; вычисление кредита, ипотеки и т.п.; вычисление расходов и доходов.

Продемонстрируем выше обозначенные авторские позиции на примере изучения раздела «Десятичные дроби», в который органично вписываются задачи по формированию алгоритма расчета коммунальных платежей. Приведем один пример задачи экономического содержания: «1 м³ холодной воды стоит 10,10 рублей, а горячей 1м³ стоит 80, 05 рублей. Семья за месяц потребляет 15 м³ холодной воды и 5 м³ горячей воды. Сколько за месяц заплатит семья?». Исходя из этого, обучающиеся изучают тарифы, виды услуг и единицы их измерения.

Для нестандартных, интересных учебных и практических задач необходимы экономические и математические знания. Так, изучая тему «Процент от числа» решение однотипных заданий на эту тему из учебника не вызывает интерес обучающихся. Значимость практической направленности можно увеличить за счет включения задач, направленных на вычисление: профсоюзного налога при зарботной плате...; подоходного налога от зарботной платы; аванса; собственных затрат от зарботной платы.

Актуальной задачей современного мира является обучение умственно отсталых обучающихся выбору и сравнению определенных вещей, позволяющих экономить свои денежные средства. Поэтому кроме стандартных ситуаций, встречающихся в ежедневной практике, целесообразным представляется введение и таких, которые раскрывают менее частые, но не менее важные экономические отношения, непосредственно и значительно влияющие на качество повседневной жизни любого человека. К такому виду задач относятся те, которые связаны с услугами банка: сохранность денег, кредит, ипотека и т.д.

При этом активный словарь обучающихся расширяется за счет включения понятий, актуальных в современной системе социально-экономических отношений и взаимодействия субъектов с обязательной отработкой в словосочетаниях и/или опорной ситуацией и последующим совместным решением задачи. Заключительным этапом является самостоятельное решение задачи с индивидуальным социальным контекстом и связанной с усвоенным новым понятием (на уроках математики используются задачи с такими

понятиями, как: экономика, производительность труда, заработная плата, бюджет, вклад, потребительская корзина, собственность, налог, профсоюз и т.п.). Эти понятия могут варьироваться в практике обучения в зависимости от места жительства и условий семьи обучающихся.

Как уже было сказано выше, важно не просто познакомить и отработать в речи понятия и термины экономического порядка, но и научить алгоритму работы с ними. Так, целесообразно вводить задания не только на стоимость, но и на вычисление алгоритма расчетной стоимости товаров на рынке. Примеры практических задач с вычислением по алгоритму: задачи на нахождение процентов от стоимости услуг, кредитов и т.п.; на определение стоимости услуг, покупок, экономия средств (скидки); по расчету начисленной и выдаваемой на руки заработной платы (ее виды); на вычисление общей стоимости коммунальных услуг (таблица 2):

Таблица 2

Пример алгоритма выбора задач экономического содержания по разделам предмета «Математика»

| Раздел предмета «Математика» | Пример выбора экономического содержания задач в разделе |
|------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Процент | Вычисление заработной платы; Вычисление кредита, ипотеки и т.п.; Вычисление расходов и доходов. |
| Процент от числа | Вычисление профсоюзного налога при заработной плате...; Вычисление подоходного налога от заработной платы; Вычисление аванса; Вычисление собственных затрат от заработной платы. |
| Арифметические задачи на стоимость | Алгоритм решения задач: нахождение % от стоимости услуг, кредитов и т.п.; определение стоимости услуг, покупок, экономия средств (скидки); расчет заработной платы (ее виды); оплата коммунальных услуг. |
| Словарь по теме: | |
| Процент, доля, десятичные дроби | Заработная плата, налог, скидка, экономия |

В целях формирования у обучающихся с умственной отсталостью экономических знаний и практических умений производить вычисления материальных затрат в различных сферах экономики домашнего хозяйства и в производственно-трудовой сфере как одного из показателей качества усвоения учебного материала были разработаны:

- комплекты дидактических материалов, включающие вариативные задания, отражающих экономические отношения в различных деятельностных аспектах;
- модели социальных и бытовых ситуаций, позволяющие погрузить обучающегося в виртуальную реальность с возможностью осознанного исправления ошибочных действий без негативных последствий;
- модифицированы и апробированы методы коррекционно-развивающего воздействия на личность обучающихся с целью формирования самостоятельности и осознанного умения использовать систему алгоритмов и информационных ресурсов для решения актуальных повседневных задач экономического содержания.

Приведем некоторые примеры из разработанных комплектов дидактических материалов на примере раздела математики «Проценты» (таблица 3):

Таблица 3

Примеры текстовых задач экономического содержания по разделу «Процент» предметная области «Математика» в 9 классе

| № п/п | Темы раздела «Проценты» | Пример текстовой задачи по математике с экономическим содержанием |
|-------|----------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1 | Замена процентов десятичной и обыкновенной дробью. | Папа получил зарплату в размере 50 000 рублей, из этого он заплатил за квартиру 7 000 рублей, а за кредит 5 000 рублей. Сколько процентов от зарплаты у него осталось? |
| 2 | Нахождение 1% от числа. | В раскройном цехе высококлассный рабочий за 1 рабочую смену экономит 1% металла. Сколько экономит специалист за 15 рабочих смен, если за день он перерабатывает по 70 м ² ? |
| 3 | Нахождение нескольких процентов числа. | Оплата наличными за проезд составляет 30 рублей, а оплата по карте на 15% меньше. Сколько работник сэкономит денег за 21 рабочий день, если он будет ездить туда-обратно, оплачивая проезд картой? |
| 4 | Замена нахождения нескольких процентов числа нахождением дроби числа | Иван хочет взять кредит, при этом кредит на 3 года дается под 13% годовых, а кредит на 5 лет на 11% годовых. Насколько больше процентов в суммовом выражении заплатит Ваня, если возьмет кредит в 100 000 рублей на 5 лет, чем на 3 года? |
| 5 | Нахождение числа по 1%. | Рабочий отчисляет ежемесячно 1 000 рублей в профсоюзный комитет завода. Ежемесячные отчисления составляет 1% от зарплаты. Какую зарплату получает рабочий? |

| | | |
|---|----------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 6 | Запись десятичной дроби в виде обыкновенной. | <ul style="list-style-type: none"> – 1 м³ холодной воды стоит 10,10 рублей, а горячей 1 м³ стоит 80,05 рублей. Семья за месяц потребляет 15 м³ холодной воды и 5 м³ горячей воды. Сколько за месяц заплатит семья? – Бутылка кефира стоит 69,70 рублей, а бутылка молока стоит 54,80 рублей. Мальчику дали 470 рублей, он купил 2 бутылки молока и 1 кефира. Сколько у него осталось денег? |
| 7 | Запись обыкновенной дроби в виде десятичной. | <ul style="list-style-type: none"> – Доход семьи в месяц составляет 89 400 рублей, 0,25 от дохода они тратят на кредит и квартплату. При этом квартплата составляет 7 030 рублей. Сколько денег за кредит тратит семья? – Чтобы приготовить пирог понадобится 364 г сыра, 255 г колбасы 1/4 пакета кетчупа, 1 банка соленых огурцов, 125 г свежих помидор. Стоимость этих продуктов составляет 500 рублей, из них 1/4 это колбаса. Сколько стоит кг колбасы? |
| 8 | Объем и меры объема. | <ul style="list-style-type: none"> – Длина бассейна составляет 10 м, ширина 9 м, высота 1 м. сколько литров воды необходимо для заполнения половины бассейна? – На одну стирку требуется 50 г стирального порошка. В месяц семья делает 4 стирки. Сколько останется порошка, если упаковка 5 кг.? |
| 9 | Измерение и вычисление объема. | При стирке 13 наволочек в стиральной машине тратится 54 л холодной воды и 0,72 кВт – ч энергии. А при стирке 1 наволочки вручную тратится 5 л холодной воды и 1 л горячей воды. 1 л холодной воды стоит 0,03 рубля, а 1 л горячей воды стоит 0,11 рублей, 1 кВт – час стоит 3,5 рубля. Как выгоднее стирать вручную или в машинке? |

Рассмотрим более подробно пример работы учителя с умственно отсталыми обучающимися по формированию алгоритма анализа одной из приведенных в таблице задачи про Ивана (тема 4) на уроке математики в 9 классе (тип урока – объяснение нового):

Дано:

Кредит 100 000 руб. – 5 лет

Сумма переплат за 1 год – ? (руб.) под 15% → переплата за 3 года – ? (руб.)

Сумма переплат за 1 лет – ? (руб.) под 11% → переплата за 5 лет – ? (руб.)

Вопрос:

Разница выплат за 5 и 3 года – ? (руб)

Предварительные вычисления: Для этого необходимо сначала представить проценты в виде десятичной дроби (вопрос к классу: что для этого необходимо сделать?): 11% - это 0,11, а 15% - (вопрос к классу с требованием полного алгоритма перевода)

Решение:

1) $100\,000 \cdot 0,15 = 15\,000$ (руб.) – переплатит Ваня за год кредит на 3 года.

2) $15\,000 \cdot 3 = 45\,000$ (руб.) – переплатит Ваня за 3 года.

3) $100\,000 \cdot 0,11 = 11\,000$ (руб.) – переплатит Ваня за год кредит на 5 лет.

4) $11\,000 \cdot 5 = 55\,000$ (руб.) – переплатит Ваня за 5 лет.

5) $55\,000 - 45\,000 = 10\,000$ (руб.) – разница.

Ответ: Ваня на 10 000 рублей заплатит больше, если возьмет кредит на 5 лет.

Учитель: Разобрав эту задачу, к какому выводу можно прийти? (Обучающиеся должны сказать, что выгоднее брать кредит на меньший срок, чтобы была маленькая переплата). Итак, вам нужно запомнить правила перевода процентов в десятичную дробь и числовое значение, которые представлены в учебнике <...>

Выводы. Резюмируя авторские позиции относительно путей интеграции экономических отношений в содержание предметной области «Математика», приведенные в материале статьи, необходимо отметить, что созданный комплект дидактических материалов в виде текстовых задач экономического содержания прошел апробацию в контексте изучения данного предмета в 9 классах двух учреждений города Нижнего Новгорода, реализующих АООП для обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) и показал наличие положительных изменений в:

- овладении системой знаний социально-экономического характера, которые используют для решения бытовых и иных задач в личной практике (используют при рассуждениях экономические термины и т.п.);
- применяют оценочные суждения об алгоритме действий окружающих и ситуациях, отражающих социальную действительность (приводят конкретные числовые данные при сравнении и оценке действий экономического характера);
- могут устанавливать причинно-следственные связи в контексте социальных и бытовых ситуаций (различных видов социально-бытовой трудовой и культурно-досуговой видов деятельности), связанных с материальными тратами (озвучивают последствия/оценивают социальный эффект действий);
- умеют прогнозировать развитие событий и результат;
- используют цифровые информационные ресурсы разной степени сложности в качестве системы подсказок в ходе решения экономических задач (демонстрируют умения работать в поисковой системе браузеров, используя термины и словосочетания в качестве поискового запроса) [9];
- демонстрируют достаточный уровень математических знаний в рамках изучаемой темы/раздела (решают задачи по заданному алгоритму/схеме, сравнивая и выбирая из нескольких предложенных).

Это доказывает необходимость продолжения работы в направлении более глубокой интеграции смежных предметных областей для повышения качества образования и подготовки умственно отсталых к жизни в условиях постоянно меняющихся социально-экономических отношений, не противореча при этом основным положениям ФГОС.

Литература:

1. Иукова С.И. Особенности усвоения математических знаний, умений и навыков учащимися коррекционной школы VIII вида // Обучение и воспитание: методика и практика. – 2015. - № 18. – С. 65-69
2. Колосова Е.Е. Приемы и методы формирования экономических понятий на уроках математики во вспомогательной школе // Дефектология. - 2000. – № 4.
3. Колосова Е.Е. Социальная значимость уроков математики с элементами экономики в коррекционной школе VIII вида //Коррекционная педагогика. – 2006. - № 2 (14).
4. Мажитова С.С. Социальная адаптация детей – сирот [Электронный ресурс] // Евразийский союз учёных. – 2015. - № 6-3 (15). – URL: <https://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/1081> <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=27209999> (дата обращения: 12.11.2020)
5. Рябова Н.В. Формирование знаний и умений хозяйственно-бытовой деятельности у учащихся сельской специальной школы // Н.В. Рябова // Дефектология. – 1996. – №4. – С. 33-39.
6. Стариченко Т.Н. Практико-ориентированный подход к экономическому образованию старшеклассников специальной (коррекционной) общеобразовательной школы VIII вида: дис. ...канд.пед.наук: 13.00.01 // Стариченко Татьяна Николаевна. – М., 2004.
7. Стариченко Т.Н. Программа по курсу «Экономический практикум» для выпускного класса вспомогательной школы / Т.Н. Стариченко // Дефектология. – 2000. – №5. – С. 34-41.
8. Стариченко Т.Н. Уроки экономики в выпускном классе вспомогательной школы // Дефектология. - 2002. - № 5. - С. 46-56.
9. Строков А.А. Цифровизация образования: проблемы и перспективы [Электронный ресурс] // Вестник Мининского университета. – 2020. – Т. 8. - №3. – URL: <https://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/1081> (дата обращения: 12.11.2020)

Педагогика

УДК 378.1

доктор педагогических наук Фалеева Лия Владимировна

Федеральное казенное учреждение дополнительного профессионального образования Кировский институт повышения квалификации работников ФСИН России (г. Киров)

ПРОЦЕСС РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОГО ПОТЕНЦИАЛА ОБУЧАЮЩИХСЯ ВЕДОМСТВЕННЫХ ВУЗОВ

Аннотация. В статье рассматриваются методологические принципы развития социально-культурного потенциала (культурного соответствия и духовности, принцип диалога между культурами и цивилизациями, принцип культурного разнообразия, принцип культурного разнообразия, принцип гуманизма, принцип культурной рефлексии) обучающихся ведомственных вузов. Помимо методологических принципов автор обосновывает процесс развития социально-культурного потенциала социокультурной теорией Л.С. Выготского, рассматривая ее с позиции современного образовательного процесса ведомственного вуза и социокультурной ситуации.

Ключевые слова: социально-культурный потенциал, методологические принципы, социокультурная теория Выготского, социокультурная компетентность, обучающиеся ведомственных вузов.

Annotation. The article discusses the methodological principles of development of socio-cultural potential (cultural conformity and spirituality, the principle of dialogue between cultures and civilizations, the principle of cultural diversity, the principle of cultural diversity, the principle of humanism, the principle of cultural reflection) of students of departmental universities. In addition to methodological principles, the author substantiates the process of development of socio-cultural potential by L.S. Vygotsky's socio-cultural theory, considering it from the perspective of the modern educational process of a departmental University and the socio-cultural situation.

Keywords: socio-cultural potential, methodological principles, Vygotsky's socio-cultural theory, socio-cultural competence, students of departmental universities.

Введение. Развитие социально-культурного потенциала личности выступает ключевым звеном в процессе социокультурного воспитания и профессионального становления обучающихся ведомственных вузов. В ракурсе этого целесообразно рассмотреть принципы развития социально-культурного потенциала личности и социокультурную теорию для того, чтобы объяснить, как индивидуальное развитие связано с культурным, институциональным и историческим контекстом социально-культурного потенциала личности.

Изложение основного материала статьи. В логике исследования по социокультурному воспитанию оправданно, прежде всего, рассмотреть принципы развития социально-культурного потенциала личности.

Задачи социокультурного воспитания могут быть решены, если данный вид воспитания осуществляется с учетом таких методологических принципов, как принцип культурного соответствия и духовности, принцип диалога между культурами и цивилизациями, принцип культурного разнообразия, принцип культурного разнообразия, принцип гуманизма, принцип культурной рефлексии.

Рассмотрим эти принципы подробнее.

Принцип культурного соответствия и духовности. Культурное соответствие или конформность предполагает согласование взглядов, убеждений и поведения обучающихся в соответствии с групповыми нормами и политикой ведомственной организации. Нормы – это неявные, особые правила, общие для группы людей, которые определяют их взаимодействие с другими. Личность предпочитает подчиняться обществу, а не преследовать личные желания – эта тенденция к конформизму возникает в небольших группах или обществе в целом и может быть результатом социального давления. Конформность часто ассоциируется со студенческим возрастом и молодежной культурой. Именно поэтому важно организовать правильное влияние окружающей среды, в нашем случае – это среда ведомственного вуза, конформинг в среде обучающихся, что позволяет им учиться и, таким образом, формировать соответствующее поведение, необходимое для взаимодействия и правильного развития в своей общности. Конформность влияет на формирование и поддержку социально-культурных норм, помогая обучающимся правильно действовать в процессе устранения некорректного поведения, которое рассматривается как противоречащее установленным

правилам. В этом смысле принцип культурного соответствия можно воспринимать как положительный фактор в процессе развития социально-культурного потенциала обучающихся ведомственных вузов.

Рассматривая духовность отметим, что она основана на «глубочайших ценностях и смыслах, которыми живут люди». Духовность характеризуется гуманистическими идеями морального характера и такими качествами, как: любовь, сострадание, терпение, терпимость, прощение, удовлетворенность, ответственность, гармония и забота о других – это аспекты жизни и индивидуального опыта, которые выходят за рамки чисто материалистического взгляда на мир.

Принцип диалога между культурами и цивилизациями. Наша культурная среда быстро меняется и становится все более разнообразной. Культурное разнообразие является важным условием человеческого общества, вызванным трансграничной миграцией, претензиями национальных и других меньшинств на культурную самобытность, культурными эффектами глобализации, растущей взаимозависимостью между всеми регионами мира и развитием информации и средств коммуникации.

В ракурсе этого принципа в ведомственном вузе организуется работа по повышению уровня социально-культурного развития обучающихся и формирование отрицательного отношения к таким явлениям как расизм, ксенофобия, нетерпимость, дискриминация другие. Цель процесса развития социально-культурного потенциала обучающихся – это научиться мирно и конструктивно взаимодействовать в многокультурном мире и развить чувство общности и этнической принадлежности. Межкультурный диалог также может быть инструментом предотвращения и разрешения конфликтов путем повышения уважения к правам человека, демократии и верховенству закона.

Принцип культурного разнообразия. Любое самоопределение личности всегда подразумевает выбор того или иного варианта деятельности в нескольких возможностях. Самоопределение в спектре изучаемых культур родного и иностранного языковых сообществ для каждого типа культуры возможно только через приобщение обучающихся к некоторым образцам поведения в родной стране и в других странах [8].

Анализируемый нами принцип культурного разнообразия уточняет и дополняет общий принцип культурного соответствия. Главная идея этого принципа – познакомить студентов с видами культуры, представители которых есть в академической группе. На младших и старших курсах обучения обучающиеся должны иметь возможность познакомиться с культурным разнообразием, охватывающим практически все аспекты культуры страны представителей обучающихся.

Принцип гуманизма подчеркивает важность человеческих ценностей и достоинства. Он предполагает, что обучающиеся могут решать проблемы с помощью науки и разума. Гуманизм направлен на то, чтобы помочь людям жить хорошо, добиться личностного роста и сделать мир лучше. Обучение в русле принципа гуманизма предполагает, что обучающиеся свободолюбивы, способны добиваться наилучших результатов, когда создается идеальная среда обучения. Идеальная среда обучения должна удовлетворять социальные, эмоциональные и познавательные потребности обучающегося и является эффективной средой развития социально-культурного потенциала обучающихся ведомственных вузов.

Принцип культурной рефлексии. В основе психологического процесса самоидентификации лежит такой психологический процесс, как рефлексия. Самоопределение происходит в результате постоянного внутреннего диалога личности. Как свидетельствуют фундаментальные труды известных ученых, в результате этого диалога каждый приходит к лучшему пониманию самого себя. Для процесса культурного самоопределения личности необходимо по мере изучения материальной культуры создавать дидактико-методологические материалы с тем, чтобы каждый мог размышлять о своей культуре. Таким образом, обучающийся определит свое место в спектре изучаемых культур, осознает общечеловеческие ценности, а также определит свою роль и функцию в глобальных человеческих процессах. Вот почему через культурную рефлексию, обучающиеся ведомственного вуза смогут осознать себя как культурно-исторический субъект, субъект диалога культур с многогрупповым членством.

Таким образом, предложенные методологические принципы развития социально-культурного потенциала уточняют и расширяют в своем дидактическом наполнении процесс обучения культуре и создают условия для культурного самоопределения обучающихся в предметах социально-культурного характера.

Далее рассмотрим социокультурную теорию, которая в дополнение в обозначенным выше принципам обеспечивает эффективность процесса развития социально-культурного потенциала обучающихся ведомственных вузов.

Автором социокультурной теории является Л.С. Выготский, советский педагог и психолог, литературный критик. По его мнению, социальное взаимодействие – это источник обучения и развития, который не находится исключительно в сознании личности. Социокультурная теория объясняет взаимосвязь между физиологическими аспектами личности и контекстами, которые производятся в социальном или культурном плане: эти взаимодействия трансформируют когнитивные функции личности и определяют его социально-культурный потенциал.

В центре внимания социокультурной точки зрения находятся роли, которые участники играют в процессе социального взаимодействия и культурно организованных видах деятельности в ведомственном вузе. Социокультурная теория подчеркивает такой важный факт, что взаимодействие между обучающимися и культурно-образовательной средой в значительной степени определяется социальным процессом.

В подтверждение этой позиции приведем точку зрения Л.В. Фалеевой, считает, что образовательная среда выступает как совокупность элементов, воздействующих на процесс гуманитарного образования и характеризуемых гуманистической направленностью, включая материальный и духовный компоненты социокультурной сферы и другие элементы микросреды вуза.

Также, в процессе подготовки обучающихся влияние образовательной среды ведомственного вуза проявляется в следующих аспектах: мировоззренческом – как освоение гуманитарных идеалов и ценностей; мотивационном – как создание положительной установки на освоение профессионально-образовательной программы подготовки, развитие своих способностей и общекультурной социализации; в плане социализации личности – как освоение социально значимой информации и технологии деятельности в различных сферах социокультурного бытия (политической, культурно-досуговой, семейно-бытовой и др.); в формировании гражданских качеств, развитии способностей и творческого потенциала личности.

Общей целевой направленностью образовательной среды, по мнению Л.В. Фалеевой, является ее воздействие на личность в интересах формирования гуманитарной культуры обучающихся, включающей в

себя не только гуманитарное знание, но и соответствующие способности, их применение в профессионально и социально-значимых сферах деятельности и в самоорганизации своей жизненной стратегии.

Итак, процесс обучения в ведомственном вузе активизирует различные внутренние процессы развития, которые могут работать только тогда, когда обучающийся взаимодействует с людьми из своего окружения и со своими сверстниками, поэтому правильно организованное обучение приводит к умственному развитию и ускоряет различные процессы воспитания, которые были бы невозможны без обучения. Таким образом, обучение является необходимым и универсальным аспектом процесса развития социально-культурного потенциала личности обучающегося ведомственного вуза.

В поддержку этой точки зрения Л.С. Выготский представил конструкцию зоны ближайшего развития как принципиальный подход к проблеме, согласно которой обучение должно соответствовать уровню развития обучающегося: для понимания взаимосвязи между развитием и обучением необходимо различать два уровня развития: фактический и потенциальный уровни развития. Фактическое относится к тем достижениям, которое обучающийся может продемонстрировать или выполнить самостоятельно в отличие от потенциальных уровней.

Таким образом, продуктивные взаимодействия – это те взаимодействия, которые ориентируют обучение на зону ближайшего развития; в противном случае обучение будет отставать от развития обучающегося. «Единственное хорошее обучение – это то, что опережает развитие» – считает Л.С. Выготский.

Согласно социокультурной мысли, на деятельность, такую как обучение и поведение, влияют индивидуальные, социальные и контекстные особенности, поэтому при изучении социально-культурного потенциала личности обучающихся важно помнить о контексте, в котором оно имело место. По словам Л. С. Выготского, когда дело доходит до социально-культурного развития, личность использует совместные диалоги с более осведомленными членами общества (в нашем случае с преподавателями ведомственных организаций), чтобы узнать различные аспекты культуры вуза и будущей профессии: ценности, убеждения, нормы и способы решения различных проблем.

Л.С. Выготский выдвинул огромное количество идей за свою короткую жизнь как ученый (он умер, когда ему было всего 37 лет), некоторые из которых уместно охарактеризовать как недооцененные. Одним из наиболее часто критикуемых аспектов теории Л.С. Выготского является его модель интернализации. Например, Кобб и Якель утверждали, что этот аспект теории Л.С. Выготского представляет собой модель передачи, в которой «студенты наследуют культурные значения, составляющие их интеллектуальное наследие, от предшествующих поколений». Также существует альтернативная модель участия в культурном развитии, которая может быть полезной для преодоления дуализма. Она представляет собой развитие как преобразование индивидуального опыта в социокультурной деятельности. Трансформация обучающихся происходит по мере того, как участники деятельности принимают на себя возрастающую ответственность за определенную деятельность. Итак, концепция управляемого участия подчеркивает, что когнитивное развитие происходит в социальном контексте, расширяя социокультурную теорию за пределы языкового диалога.

Важно отметить, что управляемое участие основывается на концепции Л.С. Выготского о зоне ближайшего развития и расширяет ее. В рамках ведомственной образовательной организации управляемое участие в большей степени сосредоточено на взаимосвязи и взаимодействии обучающихся с профессорско-преподавательским составом и на том факте, что «управляемое» не обязательно означает лицом к лицу. Например, обучающийся, работающий над исследовательским проектом один, в любом случае «руководствуется» наставлениями преподавателя, научными взглядами, которые помогают сформировать написание исследовательского отчета в процессе социально-культурной деятельности.

Таким образом, необходимость создания условий для развития социально-культурного потенциала обучающихся требует от ведомственных вузов повышения качества знаний и поиск новых эффективных путей реформирования обучения с учетом современных требований. Итогом такой деятельности должно стать развитие социально-культурного потенциала личности обучающихся и сформированная у них социокультурная компетентность. Социокультурную компетентность обучающихся ведомственных вузов мы понимаем как способность и готовность участвовать в диалоге культур межкультурного общения, основанного на принципах сотрудничества, уважения, терпимости к социокультурным различиям и преодоления культурных барьеров.

В содержании обучения с позиции развития социально-культурного потенциала присутствует компонент культурных областей, таких как наука и искусство, история и религия, национальные парки и другие. Единицей универсального формирования социально-культурного потенциала обучающихся ведомственных вузов выступает компонент знаний. Он представлен как базовая единица культуры, как единица концептуальной системы личности, отражающая ранг и опыт. Практика показывает, что важную роль в процессе развития социально-культурного потенциала играет менталитет, потому что культура отражается человеческим сознанием и только потом закрепляется за определенной культурной формой или структурой. Менталитет имеет еще один компонент – культурное самоопределение, которое может включать в себя вышеупомянутые общие ситуационные характеристики. Культурное самоопределение понимается как осознание своего места в спектре культур и целенаправленная деятельность по включению себя в определенную культурную группу.

Развитие социально-культурного потенциала обучающихся ведомственных вузов необходимо начинать с овладения стратегиями культурного образования. Ключевая роль в этом процесс отводится преподавателю ведомственного вуза и заключается в отборе учебных материалов для формирования социально-культурного потенциала. Такое обучение предполагает формирование коммуникативной компетенции, то есть внутренней готовности и способности к речевому общению, ориентируя обучающихся на «вхождение» в иную культурную среду. Для такого обучения характерны, прежде всего, нетрадиционные формы проведения занятий.

Формирование и развитие социально-культурного потенциала дает обучающимся ведомственных вузов возможность спрогнозировать возможные социокультурные помехи в межкультурном общении и способы их устранения; адаптироваться к чужой среде, умело следуя канонам цивилизованной культурной среды, проявляя уважение к традициям, ритуалам и образу жизни представителей другого культурного общества; обеспечить основу для дальнейшего развития социально-культурного потенциала; овладеть способами презентации своей культуры в чужой среде, заняться социокультурным самообразованием в других, ранее не изученных областях, прямо и опосредованно.

Для того чтобы помочь обучающемуся ведомственного вуза пройти через «зону ближайшего развития», преподавателям рекомендуется сосредоточить внимание на трех важных компонентах, которые помогают процессу развития социокультурного потенциала: присутствие кого-то со знаниями и навыками, превосходящими рамки обучающегося (более знающий другой); социальные взаимодействия с опытным наставником, которые позволяют обучающемуся наблюдать и практиковать свои навыки; вспомогательные мероприятия (теория «учебных лесов»), предоставляемые преподавателем или более компетентным коллегой, чтобы поддержать обучающегося, когда он проходит через зону ближайшего развития.

Разберем каждый компонент более подробно.

Первый компонент – это более осведомленный другой (преподаватель или эксперт) в некоторой степени говорит само за себя; он относится к кому-то, кто лучше понимает или имеет более высокий уровень способностей, чем обучающийся, в отношении конкретной задачи, процесса или концепции.

Второй компонент предполагает наличие социального взаимодействия. Социальное взаимодействие, согласно Л.С. Выготскому, очень важная составляющая обучения и происходит через социальное взаимодействие с умелым наставником. Преподаватель может моделировать поведение обучающихся или давать им устные инструкции, – Л.С. Выготский называет это кооперативным диалогом. Обучающиеся пытаются понять действия или инструкции, предоставляемые наставником, затем усваивают информацию, используя ее для руководства или регулирования своей собственной деятельности.

Вспомогательные мероприятия или теория «учебных лесов» выступают третьим компонентом в процессе развития социокультурного потенциала обучающихся. Важно отметить, что Л.С. Выготский в своих работах никогда не использовал термин «строительные леса», и он был введен Вудом, Брунером и Россом, которые определяют строительные леса как процесс, который позволяет обучающимся решить задачу или достичь цели, выходящей за рамки его самостоятельных усилий. В ходе реализации теории «строительных лесов» преподаватели включают в процесс обучения моделирование навыков, предоставление подсказок и адаптируют материал к особенностям профессиональной деятельности.

Развитие социально-культурного потенциала обучающихся в ракурсе зоны ближайшего развития Л.С. Выготского можно разбить на три этапа:

- задачи, которые обучающийся может выполнять без посторонней помощи. В эту категорию входит все, что человек может делать без помощи более опытного человека;
- задачи, которые обучающийся может выполнять с помощью. В эту категорию входят задачи, которые человек не может выполнить самостоятельно, но может выполнить с помощью наставника. Задачи находятся в круге навыков и в зоне ближайшего развития;
- задачи, которые ученик не сможет выполнить без посторонней помощи. В последнюю категорию входят задачи, которые сложно выполнить даже с помощью инструктора.

Итак, обучение, основанное на социокультурной перспективе, происходит через взаимодействие, переговоры и сотрудничество. Развитие социально-культурного потенциала обучающихся, основанное на социокультурной теории, заключается в том, что в ведомственной образовательной организации уделяется внимание дискурсу, нормам и практикам, связанным с конкретными дискурсивными и практикующими знаниями. Цель такого обучения помочь обучающимся участвовать в мероприятиях, разговаривать и использовать средства в соответствии с профессиональной практикой (например, ученых, кинологов, историков и др.).

Эта цель согласуется с исследовательскими подходами, в которых преподаватели и обучающиеся являются соучредителями, но преподаватели являются посредниками между личными знаниями обучающихся, знаниями, возникающими в результате коллективного мышления и научно устоявшихся знаниях общества в целом. Следовательно, с точки зрения Л.С. Выготского, когнитивное развитие обучающихся происходит путем изучения процессов, в которых он участвует в совместных мероприятиях, и то, как это участие оказывает влияние в других видах деятельности.

Выводы. Таким образом, развитие социально-культурного потенциала обучающихся ведомственных вузов – это управляемое обучение, базирующееся на процессе социализации, при котором обучающиеся приобретают культурно значимые навыки и действия, решая на практике в различных социально-культурных задачах.

Литература:

1. Болина В.В. Формирование социокультурной компетентности будущего учителя: автореф. дисс. ... канд.пед.наук / М.В. Болина. - Челябинск, 2000. – 18 с.
2. Выготский Л.С. Собрание сочинений в 6 т. / Л.С. Выготский. – М.: Педагогика, 1983. – 504 с.
3. Каган М.С. Мир общения: проблема межсубъективных отношений / М.С. Каган. – М.: Политиздат, 1998. – С. 102-115.
4. Сафонова В.В. Социокультурный подход к изучению иностранного языка как специальности / В.В. Сафонова. – М.: Просвещение, 2006. – 28 с.
5. Сысоев П.В. Культурное самоопределение личности в контексте диалога культур: монография / П.В. Сысоев. – Тамбов: Тамбовский государственный университет им. Р. Державина, 2001. – 145 с.
6. Фалеева Л.В. Студент и образовательная среда вуза: социально-культурный контекст / Л.В. Фалеева // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2015. – № 2 (11). – С. 113-116.

ЭКОЛОГИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ В ТЕХНОЛОГИЧЕСКОМ ПРОЦЕССЕ

Аннотация. В статье рассмотрены подходы к формированию у учащихся средних классов экологической грамотности и здорового образа жизни на уроках как важных компетенций современного человека. Определены особенности организации учебного процесса и формы работы учителя при формировании экологического воспитания у учащихся средней школы.

Ключевые слова: компетентности, технологические знания и умения, экологическая грамотность, здоровый образ жизни, обучение.

Annotation. The article considers approaches to the formation of middle-class students in environmental literacy and a healthy lifestyle in the classroom as important competencies of modern man. The features of the organization of the educational process and the form of work of the teacher in the formation of environmental education in high school students are determined.

Keywords: competencies, technological knowledge and skills, environmental literacy, healthy lifestyle, training.

Введение. Одной из ключевых компетентностей, которые приобретут учащиеся, является экологическая грамотность, то есть «умение разумно и рационально пользоваться природными ресурсами в рамках устойчивого развития, осознания роли окружающей среды для жизни и здоровья человека» [5, с. 6]. Еще одной проблемой, связанной с экологической грамотностью и требующей неотложного решения, является сохранение молодежи собственного здоровья. Статистические данные свидетельствуют, что с каждым годом растет не только сезонная заболеваемость среди учащейся молодежи, но и количество учеников с хроническими болезнями и болезнями, требующих длительного лечения. Следовательно, одной из важнейших потребностей современной жизни человека является его экологическая грамотность и здоровый образ жизни.

Важной составляющей образовательного процесса является сохранение здоровья ребенка – это обязанность не только учителя, но и школы, семьи и всего общества. Охрана природы является важным делом государства всех граждан Российской Федерации. Руководствоваться правилами экологического гуманизма, главная идея которого – человек – частица вселенной с новой экологической этикой, которая группируется на почитании всех живых существ Земли. Так, одной из основных задач на уроках в средней школе, является максимальное приближение воспитания личности для дальнейшей социализации в обществе из-за любви к бесценному источнику знаний – родной природе.

Целью статьи является анализ и освещение особенностей формирования у учеников средней школы экологического воспитания и здорового образа жизни на уроках.

Изложение основного материала статьи. Главная роль в популяризации здорового образа жизни и формированию экологического воспитания принадлежит школьному образованию, ведь учитель определяет культуру здорового образа жизни школьника, как составной части структуры гармонично развитой и социально активной личности. Формирование экологической культуры одна из составляющих образовательно-воспитательного процесса, которая играет важную роль в современной жизни человека.

Особенностями формирования компетентности экологической грамотности и здорового образа жизни на уроках в средней школе является систематическая деятельность учителя, направленная на развитие у учащихся культуры экологического мышления. С юных лет важно закрепить в сознании каждого ребенка, что человек – часть природы, поэтому от состояния природы зависит жизнь человечества. Экологическая грамотность дает возможность раскрыть мир природы – среду обитания человека. Именно человек должен быть заинтересованным в сохранении целостности природы, не забывая о любви и бережном отношении ко всем составляющим ее компонентам [3, с. 6].

Задача воспитания положительного отношения к природе заключается в накоплении, систематизации, использовании экологических знаний, воспитании любви к природе, желание беречь и приумножать ее, в формировании умений и навыков деятельности в природе.

Формирование экологической грамотности и здорового образа жизни у учащихся реализуется на разных этапах обучения в средней школе, на каждом из которых относится определенная цель. Именно на уроках учитель убеждает учеников воспринимать себя как часть природы, обращая внимание на важность влияния собственного образа жизни.

Перестройку сознания ребенка нужно начинать с переосмысления своего отношения к природе, поскольку от этого зависит экологическое здоровье нашей планеты [4, с. 29].

В своих научно-педагогических трудах такие ученые, как И. Добронравова, В. Крисаченко, Л. Сидоренко, К. Корсак, Л. Нечипоренко, пытались заложить основы понимания гармоничной взаимосвязи человека и природы, ценностного отношения к ее недрам, а также стремились создать образ Земли как одной и единственной инстанции для человеческой жизни, которую нужно оберегать и поддерживать.

Личности и природа тождественны между собой. Поэтому в экологическом воспитании детей начальных классов стоит отбросить концепцию антропоцентризма, которая заключается в том, что человек выступает выше природы, все ее ресурсы он использует для удовлетворения собственных потребностей, а окружающую среду считает своей собственностью и тому подобное.

Уместно, на наш взгляд, брать за основу эоцентрическую идею, согласно которой окружающая среда, то есть природа, и человек занимают один ранг во Вселенной. Они вместе гармонично взаимодействуют и развиваются, между ними существуют взаимовыгодные отношения: человек является творцом окружающей среды, которая в свою очередь является средством ее существования.

Проанализировав обучения в начальной школе, удалось выявить проблему недостаточного количества часов для освещения экологической ситуации и природоохранной деятельности. Эколого-воспитательный процесс продолжается в основном на биологических, экологических и эстетических дисциплинах, не позволяет учителю полностью раскрыть картину правильного восприятия природы. Считаем, что экологическое воспитание должно осуществляться в течение всего учебного курса по всем дисциплинам, с

учетом внеурочного времени. В основе экологической культуры должно лежать мнение гармоничного сосуществования с природой, а также любовь к родной земле, к ее истории и народным традициям, к окружающей среде. Воспитание должно быть заключено таким образом, чтобы ребенок, опираясь на свое любопытство, самостоятельно познавал все грани окружающего мира, делал собственные выводы, осуществлял определенные исследования и открытия, то есть был субъектом естественной деятельности. В начальной школе это могут быть: интегрированные уроки, часы заботы об окружающей среде, различные наблюдения, воспитательные часы, темой которых, например, может быть «Бережное и экологическое отношение к природе», «Забота о природе начинается с тебя».

Социализация личности ребенка, как фактор формирования общей экологической грамотности и здорового образа жизни на уроках в средней школе, является одним из видов формирования и развития субъективного отношения к природе. А также личной ответственности за состояние окружающей среды на местном, а в дальнейшем на национальном и глобальном уровне.

Экологическое направление в социализация означают, что личность должна быть сформирована как компетентный субъект отношений «Я - окружающая среда», как личность, способная участвовать в природоохранной деятельности, способная принимать решения и уметь привлечь различные социальные институты для устранения проблем экологического характера, быть ответственным за природу и сохранения жизни в ней.

Процесс усвоения ребенком системы ценностей, норм и образцов поведения, обязательных в определенном обществе, а также навыков, которые дают ему возможность войти в мир общественных организаций, имеющих тесную связь с трудовым обучением, является социализацией [2, с. 41].

Для воспитания экологической культуры учебный процесс на таких уроках, как русский язык, рисование, чтение, математика и другие, должен состоять не только с теоретической, но и практической части. Дети умеют практически применять, даже в таком малом возрасте, который, на наш взгляд, является наиболее подходящим для решения поставленной проблемы, полученные знания из книг. Такой активной познавательной деятельностью могут быть наблюдения за природными явлениями в определенные периоды года, обсуждение погодных изменений, различные экскурсии, биологические и экологические викторины, конкурсы и олимпиады, создание живого уголка, творческого проекта школьного двора, художественных произведений, связанных с окружающей средой. На наш взгляд, такая урочная и внеурочная работа поможет учащимся не только любоваться всем прекрасным, то есть тем, что их окружает.

Именно в средней школе на уроках, в полной мере раскрываются вышеуказанные задачи. В частности, в средней школе, работая над формированием экологической грамотности и формированием здорового образа жизни, целесообразно отметить, что учителю необходимо учитывать следующие факторы:

- гуманистическую направленность и растущую роль экологических факторов в решении глобальных проблем человечества (рационального использования природных ресурсов, обеспечения населения экологически чистыми продуктами питания, защиты среды от загрязнения промышленными и бытовыми отходами);

- национальный и региональный подходы к выбору учебного материала экологической направленности;
- сохранение физического и духовного здоровья человека.

Проектно-технологическая деятельность предоставляет возможность самостоятельно принимать решение во время практических и творческих задач, вступать в открытый диалог с учителем (например, во время круглых столов вносить предложения по решению экологических проблем), формировать активную гражданскую позицию. Все это и способствует формированию экологической грамотности.

Проектная технология предусматривает системное и последовательное моделирование решения проблемных ситуаций, требующих от участников учебного процесса самостоятельных поисковых усилий, направленных на исследование и разработку оптимальных путей создания проектов, их защита и анализ итогов. Метод проектов позволяет формировать личностные качества, которые развиваются лишь в деятельности и не могут быть усвоены вербально. В ходе работы над проектом дети приобретают опыт индивидуальной самостоятельной деятельности [5, с. 54].

Итак, экологическое образование и воспитание, социализация личности ребенка являются основными формирующими факторами экологической грамотности и здорового образа жизни учащихся средних классов. Так, одним из видов социализации личности ребенка является практическая экологическая деятельность, которая рассчитана на учеников именно средней школы. Современная школа решает задачи развития экологической компетентности в процессе социализации учащихся путем ознакомления с природой родного края, во время поисково-исследовательской деятельности. Приобретенные знания, личностные ориентиры, установки, нормы поведения дают возможность ученикам:

- формировать представление об основах экологической культуры на примере поведения в быту и в природе, безопасного для человека и окружающей среды;
- развить познавательный интерес к окружающей среде;
- пробуждать у учащихся желание заботиться о своем здоровье путем соблюдения правил здорового образа жизни и организации учебной деятельности и общения, которые имеют здоровье сберегающий характер;

- знакомиться с основами здорового питания;
- формировать умение организовывать свою работу, создавая необходимые условия, выбирая наиболее благоприятные для этого средства и приемы решения задач; при этом обязательно учитывать индивидуальные особенности ученика [2, с. 1].

Педагогическая деятельность учителя состоит в проведении надлежащей работы по формированию всесторонней экологической грамотности и популяризации здорового образа жизни школьников и как результат – определение высокого качества экологического образования и воспитания.

В средней школе уместно проводить уроки творческого отслеживания и наблюдения за изменениями в окружающей среде. Эти уроки целесообразно проводить один раз в месяц в течении года. Например, на уроке, который касается весеннего пробуждения всего живого, дети делятся своими открытиями об образовании бутонов на деревьях, о появлении первых ручейков, или о пении птиц, прилетевших из теплых краев, или о расположении солнца на небосклоне и тому подобное. Учитель готовит новую, интересную и неизвестную информацию о природных явлениях этого периода, читает детям народные поверья, приметы и загадки, которые касаются. Такой подход расширяет кругозор школьников, воспитывает всесторонне

осведомленную личность. Именно в средней школе, на наш взгляд, дети должны вести самостоятельное наблюдение за сезонными явлениями природы, которые умеют записывать в тетради по природоведению или в ежедневные записные книжки. Каждый день вносятся сведения о погоде, климатические изменения, подбирая к ним примеры художественного воплощения, например, стихотворение о дожде, радуге и так далее. Благодаря этому ученики научатся самостоятельно собирать информацию, обрабатывать, творчески систематизировать и оформлять ее, уметь пользоваться ею.

На таких уроках, литература и рисование, прослеживаются мотивы экологического ощущение мира, которые дают возможность воспитать экологическое сознание личности.

В средней школе обучение и воспитание базируется на познавательной сфере ребенка. Поэтому учитель во время ознакомления учеников с новой для них информации должен использовать и наглядно-демонстративные примеры. Это позволит вызвать у учащихся интерес и энтузиазм к обучению и активной работы на уроке, сосредоточить их внимание на теме. Например, на уроке географии учитель к основному содержанию добавляет рисунки, иллюстрации, презентацию или видео атмосферные осадки, заповедники, реки или истории о редких растениях.

Одним из эффективных способов, влияющих на экологическое воспитание, являются экскурсии и экспедиции в заповедные территории или места зеленого туризма. Например, во время классного часа, ученики средней школы посещают заповедник, где обогащаются новыми знаниями о культурном и природном наследии своего края. Таким образом, такое творческое проведение внеурочного времени позволяет детям развиваться, отдохнуть и овладеть ранее неизвестной информации, открыть для себя новые горизонты.

Во время обучения и воспитания экокультуры учитель должен использовать не только учебники и пособия, но и справочную экологическую литературу, привлекая к этому естественную, историческую, научно-популярную литературу и другие материалы, а также пользоваться средствами массовой информации и Интернет. В структуре учебного процесса следует проводить экологические недели творческого характера, например, выставки, конкурсы или рисунки и стенгазеты на тему: «Земля – это мой дом», «Влияние человека на Планету» или «Глобальные проблемы природной среды». Они имеют творческий, важный и воспитательный потенциал для школьников, привлекают их к самостоятельной и просветительской работе, формируют задатки победителя.

Для реализации указанных направлений экологической грамотности и на уроках, следует использовать активные формы работы: конкурсы, конференции, спортивные игры, тематические вечера. В воспитательной работе происходит формирование навыков для дальнейшей социализации личности через проведение обучающих тренингов, социологических опросов, взаимодействие со средствами массовой информации, участие в форумах, семинарах, квестах, работе в сети Интернет.

Цель такой работы учителя в средней школе – обеспечить ученику возможность реализовать одно из этих качеств: экологическая грамотность и здоровый образ жизни, сохранение здоровья за период обучения в школе, сформировать необходимые знания, умения и навыки здорового образа жизни, научить использовать знания в повседневной жизни. Экологическая деятельность играет важную роль в формировании готовности ученика средней школы к эффективному решению собственных жизненных проблем, в частности проблем окружающей среды, которые формируют личность как полноценного и активного члена общества.

Для формирования экологической грамотности и здорового образа жизни на уроках, педагог может использовать следующие действенные формы работы:

- решение экологических ребусов, загадок и кроссвордов;
- подготовка и презентация проектов на экологическую тематику;
- работа с визуальными материалами (видеофильмами, ментальными картами и т.п.);
- проведение эколого-краеведческих экскурсий и акций; создание экологических стенгазет и буклетов;

подготовка материалов на экологическую тематику для местного телевидения; внешкольная работа (увеличение площади зеленых насаждений, изготовление кормушек и скворечников, уход за растениями, проведение толков и т.д.).

Выводы. Следовательно, формирование экологической грамотности и здорового образа жизни у учащихся средней школы – это сложная, скоординированная, длительная работа последовательных действий и мероприятий, которая открывает ребенку возможность взаимодействия с миром природы, побуждает его самого стать непосредственным участником общего саморазвития и самореализации личности.

Итак, учителю нужно ориентироваться не на передаче знаний, а именно на формировании соответствующих представлений, которые в сознании учащихся имеют непосредственное отношение к их собственной жизни. При этом информация, которая транслируется ученикам, должна связываться с удовольствием их потребностей. Такая работа учителя не будет удачной без связей со всеми социальными структурами а именно: родительским обществом, представителями государственной власти, общественными и благотворительными организациями, правоохранительными органами и учреждениями системы здравоохранения, причастными к имеющемуся экологическому состоянию, а также с теми структурами, которые способны помочь в решении экологических проблем. Перспективы дальнейших поисков в направлении исследования связаны с разработкой и совершенствованием методического обеспечения формирования компетентности экологической грамотности и здоровой жизни у учащихся средней школы.

Литература:

1. Агейкина Р.В. Экологическое воспитание: опыт организации / Р.В. Агейкина // Воспитательная работа в школе. - 2017. - № 1. - С. 28-29.
2. Баева Т. Формирование здорового образа жизни в личностно-ориентированном воспитательном процессе жизни / Т. Баева // Социально-педагогические проблемы современного среднего и высшего образования. - Житомир: ЖДПУ, 2019. - С. 172-173.
3. Буджак Т.В. Экологическое воспитание учащихся средней школы / Т.В Буджак // Биология и химия в школе. - 2017. - №1. - С. 34-41.
4. Экологическое образование и воспитание: опыт и перспективы. - Материалы научно-практической конференции. - М.: Центр экологического образования и информации, 2018. - 248 с.
5. Свириденко С.А. Пути формирования сознательного отношения к собственному здоровью / А.С. Свириденко Теоретико-методические проблемы воспитания детей и учащейся молодежи: Сборник научных трудов. - №. 16 книга 3. - Каменец-Подольский: Издатель ЧП Зволейко Д.Г., 2017. - С. 164-172.

УДК 378.2

кандидат педагогических наук, доцент Филатова Ольга Николаевна

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

магистрант Рябков Олег Юрьевич

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

магистрант Ермолаева Екатерина Львовна

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

ФОРМИРОВАНИЕ ИНЖЕНЕРНОГО МЫШЛЕНИЯ У ОБУЧАЮЩИХСЯ НА ЗАНЯТИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ РОБОТОТЕХНИКИ

Аннотация. В статье рассматривается актуальность формирования инженерного мышления у обучающихся средствами робототехники и интерактивным приложением Circuits на базе робототехнической платы Arduino, его возможности и недостатки. Особое значение придается непрерывному, сквозному образованию с раннего возраста и на протяжении всей учебной деятельности.

Ключевые слова: инженерное мышление, непрерывное образование, образовательная робототехника, Arduino, Circuits.

Annotation. The article discusses the relevance of the formation of engineering thinking in students by means of robotics and the interactive Circuits application based on the Arduino robotic board, its capabilities and disadvantages. Particular importance is attached to continuous, cross-cutting education from an early age and throughout the entire educational activity.

Keywords: engineering Thinking, Continuing Education, Educational Robotics, Arduino, Circuits.

Введение. Для современного цифрового общества востребованы специалисты, которые умеют быстро приспособиться и адаптироваться к новым развивающимся условиям рынка, способные создавать высокотехнологичную и конкурентную продукцию. Это происходит на фоне стремительно растущего технического прогресса, где оперируют большие данные, нейротехнологии и искусственный интеллект, квантовые технологии, компоненты робототехники и сенсорики, технологии дополненной и виртуальной реальности и др. все это невозможно без правильно сформированного инженерного мышления у подрастающего поколения, которое отвечает за формирование опережающих навыков и как следствие правильного суждения и умения разбираться и анализировать различные нестандартные ситуации.

Изложение основного материала статьи. Формирование инженерного мышления невозможно в рамках только среднего профессионального или высшего образования, это формирование начинается с раннего еще дошкольного возраста, еще не осознанного и на протяжении всей учебной деятельности, постепенно становясь осознанным и доминирующим в выборе профессиональной деятельности.

В связи с переходом на цифровой формат во всех сферах жизнедеятельности именно образование является опорным звеном, которое отвечает за формирование будущих цифровых компетенций подрастающего поколения, готового принять вызовы, конкурировать и стратегически мыслить и действовать в цифровой экономике [5, 7, 11].

В последнее время заметен рост на инженерные и IT специальности в большей части профессиональных образовательных организациях, но уровень сформированности инженерного мышления, да и просто знания основных фундаментальных наук оставляют желать лучшего.

Перед профессиональным учебным заведением стоит непростая, а иногда и просто невыполнимая задача подготовить за короткое время (в среднем 4 года) высококвалифицированного специалиста, и если это технические или IT специальности, то с сформированным техническим мышлением и исследовательскими способностями, что просто невозможно без сильной предшествующей базы, которая должна начать формироваться еще в раннем возрасте.

В последнее время возросло количество кружков, клубов и др. сфер дополнительного образования, специализирующихся по робототехнике и конструированию для разных детских возрастов, начиная с дошкольников и заканчивая старшими классами, результаты деятельности данных учреждений различные – от простого проведения интересного и полезного досуга до серьезного участия в различных конкурсах и олимпиадах и даже до создания нового уникального продукта. Опыт работы таких кружков показывает заинтересованность получения специальности инженерного или IT профиля, более глубокого проникновения в предметную область, целенаправленный выбор специальности и как следствие формирование технического мышления на самом высоком уровне.

Инженерным мышлением, как особым видом умственной деятельности занимались многие ученые и исследователи, одни понимали его как отдельный вид технического мышления не связанный с общим мышлением присущим, каждому человеку, другие как системное, позволяющее видеть проблему с разных ракурсов, другие связывали его с творческими способностями личности которые отвечают за создание нового еще не созданного продукта или технологии. Многие считают что инженерное мышление невозможно без проектной деятельности, так как она связывает теорию с практикой в образовании и если проектирование происходит не по шаблону, то именно инженерный стиль мышления формируется наиболее качественно именно через выполнение проектов [1, 2, 4].

В своем исследовании под инженерное мышлением, обобщая теории многих авторов будем понимать – особый вид профессионального мышления, формирующий и проявляющийся в способности самостоятельно ориентироваться в новых технологиях, в их рационализации, трансформации и их внедрении в производственный цикл. Более подробно раскроем следующие компоненты инженерного мышления:

- техническое, подразумевает анализ состава, структуры, устройства и принципы работы технических объектов в измененных или новых условиях;
- конструктивное, подразумевает конструирование конкретной модели решения, детальный разбор поставленной задачи или проблемы;
- исследовательское, подразумевает определение новизны в задаче, умение сравнивать с известными классами задач, умение аргументировать действия, полученные результаты и делать выводы и строить гипотезы;
- экономическое, подразумевает анализ качества процесса и результата деятельности со стороны требований рынка) [6].

Профессиональное осознание необходимости формирования инженерного мышления и в том числе глубокого изучения фундаментальных дисциплин абитуриентами, для становления их как будущих инженеров, происходит как правило уже в профессиональной образовательной организации, что является неоправданной ошибкой в большинстве случаев. Профессиональные учебные заведения должны по-новому выстроить сквозную модель «взаимодействия дополнительного образования – школьного образования и профессионального образования через организацию профориентационных мероприятий, усиление базовой подготовки с привлечением цифровых образовательных технологий, посещением лабораторий, предприятий, выставок и возможностью разрабатывать и апробировать проекты [3, 4].

Элементарная игра с конструктором с самого раннего возраста (1,5-2 года) это первый и очень важный шаг в формировании инженерного мышления, и как не парадоксально, многие просто опускают это из игровой деятельности ребенка. Конструктор постепенно должен усложняться и добавляться большим количеством элементов, где ребенок играя, создает свои образы и предметы воображения. Эффективнее формирование мышления происходит при совместной деятельности родителей или педагогов. Второй шаг формирования инженерного мышления (дошкольный и школьный возраст) - это посещение дополнительных кружков, занятий, где конструкторы имеют более высокий уровень и занятия проводят квалифицированные специалисты. Третий осознанный уровень – это изучение учебных дисциплин на глубоком уровне, попытка создания проекта, участие в конкурсах и олимпиадах. На данном уровне у обучающегося должно сформироваться осознанное профессиональное самоопределение. Именно третий этап является очень важным и здесь уже можно обучающегося знакомить с интерактивными приложениями более сложного уровня. Четвертый, завершающий этап формирования инженерного мышления это профессиональная подготовка в выбранной профессиональной образовательной организации, которая невозможна без предыдущих этапов.

Необходимо формировать инженерное мышление, начиная уже с раннего дошкольного возраста и на протяжении всего обучения в школе по средствам разных конструкторов, которые должны применять в игровой и учебной деятельности родители и педагоги, причем многообразие конструкторов на рынке позволяет формировать мышление у ребенка, развивать мелкую моторику, а главное формировать его готовность в будущем творить и создавать новые продукты. Ребёнок чтобы пойти получать инженерное образование должен в школе уже понять, что ему это интересно и у него это получается и это его профессиональное призвание.

Для организации деятельности школьников и дошкольников в сфере образовательной робототехники используется метод проектов как краткосрочные, так и долгосрочные, а также сегодня на рынке предлагается большой ряд конструкторов, которые позволяют обучающемуся достаточно быстро собрать конструкцию, подключить электрические датчики и электродвигатели, составить программу и запустить модель робота, придав ей определенные параметры. Такая методика на практике применяется достаточно широко и уже выявила не только положительный результат, но и некоторые недостатки:

- для сборки используются очень маленькие и хрупкие компоненты и обучающиеся часто выводят их из строя;

- техническое и конструкторское мышление недостаточно развиты;
- очень мало знаний в области физики и математике;
- высокая стоимость конструктора.

Перед обучением детей конструированию на практике, стоит начать обучение с помощью интерактивных приложений с интуитивно понятным интерфейсом. Для ребёнка это будет происходить как рисование или черчение. Для этого в начале обучения необходимо обучающимся отработать навыки на виртуальной плате Arduino, онлайн-сервиса Circuits и веб-приложения Tinkercad [8, 12].

Только потом стоит приступать к работе с конструктором и сборке схем.

Circuits – онлайн-сервис для проектирования интерактивных электронных схем, включающий поддержку аппаратно-вычислительной платформы Arduino.

Tinkercad - это простое и доступное веб-приложение для 3D-проектирования и 3D-печати, которое используется преподавателями, родителями и детьми всех возрастов для создания игрушек, прототипов, и др.

Arduino представляет собой плату с контактами для подключения дополнительных компонентов. Использование платы Arduino на занятиях недостаточно для формирования инженерного мышления, поэтому лучше всего дополнить конструирование программированием и моделированием в онлайн-сервисе Circuits и веб-приложении Tinkercad. Circuits имитирует платформу с поддержкой плат ввода-вывода и возможностью редактирования программного кода из браузера в визуальном и текстовом режимах, что способствует формированию наглядно-образного мышления. Схемы моделируются в простом графическом редакторе путем накидывания проводов и необходимых элементов и деталей с последующим подключением их к виртуальной плате. Также можно диагностировать, анализировать и имитировать работу схемы в режиме реального времени. Благодаря этому решается проблема поломки и перегоранию компонентов [9, 10].

Таким образом, онлайн-сервис Circuits можно применять на протяжении всего обучение робототехнике, как в начале знакомства с платой Arduino, так и в конце при создании своего собственного проекта. Данный сервис помогает заинтересовать обучающихся в изучении робототехники, помогает в формировании инженерного мышления и обучающиеся с удовольствием приходят на занятия. После освоения таких программ-сервисов, обучающимся намного проще освоить такие известные инженерные программы для моделирования и конструирования как Autocad, Matchcad, Компас и др. которые широко применяются в профессиональных образовательных учреждениях при подготовке специалистов по инженерным специальностям.

Выводы. В данной работе было рассмотрено формирование инженерного мышления с помощью платформы для моделирования Circuits. Плюсы платформы: не нужно дополнительное программное обеспечение, только выход в интернет; виртуальное обучение работе с платой Arduino, увеличение срока службы как самой платы, так и её хрупких элементов; создание долгосрочных проектов и проверка его работоспособности. Обучающийся совершенно спокойно может доработать свой проект дома и отправить преподавателю на проверку. Из минусов, в библиотеке сервиса имеются не все компоненты из набора Arduino, но возможно это вопрос времени.

Литература:

1. Акишин Б.А., Черкесова Л.В., Коленикова Н.В., Никишина Т.Г. Профессионально-ориентированное тестирование абитуриентов и студентов инженерных специальностей // Инновационные технологии в науке и образовании. 2016. № 1-1 (5). С. 93-98.
2. Белоконов Т.А. Олимпиадное движение-путь становлению инженера // Инновационные технологии в технике и образовании; VII Международная научно-практическая конференция: сб. ст. отв. ред. М.И. Мелихова (Чита, 26-27 ноября). 2015. С. 22-27.
3. Бутенко В.И., Дуров Д.С., Шаповалов Р.Г. Формирование инженерного мышления-основная цель «Эстафетного образования» в вузе // Инженерное образование. 2014. №15. С. 230-232.
4. Донцова Т.В., Арнаутов А.Д. Формирование инженерного мышления в процессе проектной деятельности // Инженерное образование. 2014. №16. С. 70-75.
5. Малушко Е.Ю., Лизунова В.Г. Система электронного образования как инструмент повышения конкурентоспособности специалиста в условиях цифровой экономики // Вестник Мининского университета 2020. Т8 №1.
6. Рахманкулова Г.А., Кузьмин С.Ю., Мустафина Д.А., Ребро И.В. Формирование инженерного мышления студентов через исследовательскую деятельность: монография. Издательские решения. 2015. 113 с.
7. Филатова О.Н., Крупа В.В., Быстрова Н.В. Сквозное профессиональное образование в стратегии развития цифровых технологий // Проблемы современного педагогического образования. 2018. 61(2). С. 200-202.
8. Фирсов М.В., Филатова О.Н., Гушин А.В. Опережающие обучение навыкам будущего (Future Skills) посредством разработки компьютерных тренажеров и цифровых ассистентов с искусственным интеллектом // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота, 2020. №3 (52). С. 11-17.
9. Чебурина О.В. Использование сервиса Circuits для формирования инженерного мышления на занятиях по робототехнике // Электронный научный журнал «Наука и перспективы», №1, 2018. С. 2-4.
10. Чони Ю.И. Инженерный стиль мышления и педагогические приёмы его формирования в процессе обучения в техническом вузе // Вестник Казанского технологического университета. 2013. №2. С. 256-259.
11. Markova S.M. Forecasting the development of professional education // Markova S.M., Tsyplakova S.A., Sedykh E.P., Khizhnaya A.V., Filatova O.N. Lecture Notes in Networks and Systems. 2020. Т. 91. С. 452-459.
12. <https://www.tinkercad.com/>

Педагогика

УДК 378.016

кандидат педагогических наук, доцент Фролова Светлана Владимировна

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

старший преподаватель Базарнова Надежда Дмитриевна

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

студентка Саватеева Дара Александровна

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

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МИРОВОЗЗРЕНИЯ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ КАК МИССИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

Аннотация. В статье рассматривается проблема подготовки будущего учителя к профессиональной деятельности, определена роль педагогического университета в формировании его профессионального мировоззрения. Статья содержит определение понятия профессионального мировоззрения педагога, а так же подходы к определению сущности мировоззрения. Профессиональное мировоззрение рассматривается авторами как интегральное личностно-смысловое образование, содержащее профессиональные ценности, убеждения, принципы, на основе которых выстраивается картина мира профессии и определяется модель профессионального поведения учителя. В качестве одного из инструментов формирования профессионального мировоззрения авторы определяют индивидуальный образовательный маршрут в пространстве внеучебной деятельности.

Ключевые слова: профессиональное мировоззрение, профессиональное воспитание, миссия педагогического университета, педагогическая культура.

Annotation. The article examines the problem of preparing a future teacher for professional activity, defines the role of the pedagogical university in the formation of his professional worldview. The article contains a definition of the concept of a teacher's professional worldview, as well as approaches to determining the essence of the worldview. The professional worldview is considered by the authors as an integral personality-semantic system, containing professional values, beliefs, principles, on the basis of which the picture of the world of the profession is built and the model of the teacher's professional behavior is determined. As one of the technology for the formation of a

professional worldview, the authors define an individual educational pathway in the environment of extracurricular activities.

Keywords: professional worldview, professional education, the mission of the pedagogical university, pedagogical culture.

Введение. Педагогический университет занимает особую нишу в системе российских университетов, прежде всего, исходя из особой специфики педагогического вуза, сферы его основных задач и ключевой миссии.

Кризис университета, безусловно, коснулся и педагогического университета. Академическая революция - метафорически выраженный феномен образовательной реальности Филиппом Альтбахом – поставил университет в позицию поиска балансирования между его непрерывной интенции к «глобальной экономике знаний» и трендом массовизации высшего образования [1]. В условиях «шторма» императивом развития вуза сегодня является не просто хаотичная трансформация и судорожные ответные реакции на новые вызовы, а осознанность изменений и системной трансформации, обеспечивающей строительство новых академических форматов, проектирования новой образовательной реальности.

Образ стратегии изменений в проектировании образовательной реальности создает основу для реформации профессионального мировоззрения будущих педагогов, готовящихся для реализации профессиональной деятельности в новом мире образования и способных образовать команду позитивных изменений в системе образования страны. Определение миссии педагогического университета через осознание аксиологии педагогической профессии, образующей фундамент профессионального мировоззрения будущего учителя, как некогда способно оказать влияние на будущее образования в целом, которое непосредственно создается профессиональными командами педагогов.

Изложение основного материала статьи. Педагогический университет имеет собственную «академическую революцию» - педагогика, как, прежде всего, инструмент практики образования, оказалась не состоятельна, архаична, нечувствительна к новым требованиям. Отсюда вытекает другая проблема – завтра новый учитель войдет в школу, но способен ли он трансформировать школу, готов ли работать с новым типом ученика и его образовательным запросом. Диверсификация форм и способов реализации программ педагогического образования, размывание его специфики на фоне универсализации требований к педагогу в условиях глобализации образования свидетельствуют об активном процессе институционального самоопределения педагогического образования.

Педагогический университет призван сегодня решать важную задачу – подготовка высокоэффективных учителей, способных к проектированию образования будущего. Осуществлять это необходимо, прежде всего, сосредоточившись на ключевых исследовательских вопросах современного образования и методик преподавания предметных областей – поиск новой дидактики и формирование новой педагогики на основе когнитивных, и междисциплинарных исследований, позволяющих определить основные подходы к формированию профессионального мировоззрения будущего учителя, способного не только конструировать новую образовательную реальность, но управлять ей.

Педагогический вуз выступает как региональный кадровый конструктор в системе социально-педагогического кластера региона [4], являясь связующим центром его основных элементов – профессиональных педагогических сообществ, бизнес партнеров -, консолидируя усилия компаний частного и государственного секторов в развитии региона.

Однако миссия педагогического университетского образования не сводится лишь к подготовке высококлассных профессионалов педагогического труда, как само собой разумеющееся и необходимое направление развития региональных социально-образовательных экосистем, но, прежде всего, и в том, что сегодня мы называем «рождением» и «трансляцией» педагогической культуры. Мир профессии, как и жизнь, можно обозначить метафорой «дикий лес». Культура представляет собой систему убеждений, способствующих осознанному движению человека в жизни. «Совокупность, система этих убеждений и есть культура в подлинном смысле слова культура – нечто свершенное право декору» (71, Ортега-и-Гассет, «Миссия университета»). Педагогическая культура реализуется в учителе как профессиональное мировоззрение, на основе которого выстраивается устойчивая позитивная модель профессионального поведения специалиста.

Зона ответственности педагогического университета расширяется до решения стратегических задач образовательной политики государства, в том числе модернизации образования и педагогического образования. Новая институциональная идентичность педвуза определяет идеологию изменений педагогического университета на основе приоритета успеха каждого человека, интенционально совершенствующего свои личностно-образовательные результаты на протяжении всего цикла реализации профессии. Формируя и транслируя педагогическую культуру, педагогический университет способствует формированию общества нового типа, способное оказывать непреодолимое благотворное влияние на будущее Российской Федерации.

Профессия учителя в любые времена воплощает в себе национальные идеалы, качества, собирательный образ национального гражданина, отпечаток времени. Профессиональное мировоззрение учителя строится на основе педагогической культуры, вбирающей профессиональные смыслы, национальные ценности, идеалы и представления общества и профессионального сообщества о содержании профессии, этическом образе учителя.

Содержание понятия мировоззрение определяется спецификой выделяемой типологии данного феномена. В зависимости от типа мировоззрения – религиозное, научное, философское, мифологическое – исследователи анализируют его содержание. Однако, несмотря на дифференциацию семантического поля дефиниции, мы также можем утверждать, что мировоззрение в широком смысле этого слова вбирает в себя все аспекты познания бытия человека, субъектом которого является он сам. Мы имеем в виду, что мировоззрение человека как интегральная единица сознания вбирает в себя определение и оперирование мифологемами, религиозными постулатами или отвержением существования этих постулатов, гностическое или агностическое восприятие окружающего мира – все эти элементы позволяют говорить о сложно нелинейной, небинарной системе взглядов человека, формируемой в течение всей его жизни.

Профессиональное мировоззрение педагога — это динамично развивающаяся интегральная профессионально-личностная единица, выстраивающая картину мира профессии на основе педагогических

ценностей, принципов, убеждений, взглядов, смыслов, мотивов, устремлений, собственных осмысленных норм поступков и действий в профессиональном пространстве, на основе которых формируются система отношений субъектов образования.

Существует несколько подходов к определению сущности мировоззрения.

1. Когнитивно-знаниевый подход. Рассматривает сущность мировоззрения как систему знаний и представлений о мире, окружающей действительности, себе самом и людях вокруг. На наш взгляд, данный подход не отражает сущности феномена мировоззрения, так как ключевая смысловая доминанта «знание» не может быть идентично личностному смыслу, не отображает значимый процесс смыслообразования, формирования убеждений, а сводится всего лишь к наличию в сознании того или иного факта, который не оказывает существенного влияния на модель поведения человека.

2. Аксиологический подход. Определяет специфику мировоззрения как систему ценностей, ценностных ориентаций и персонально-значимых ценностей.

3. Системно-деятельностный подход, определяющий смысловую доминанту в дефиниции способ освоения мира через практику поступка, действия.

Мы определяем природу профессионального мировоззрения учителя исходя из сочетания трех перечисленных подходов, как взаимосвязанных и взаимоопределяющих доминант – присвоение личностью знаний о мире профессии образует его профессиональные ценности и смыслы, на основании которых формируется сама природа поступка, вектора его профессиональной деятельности, определяется само поведение человека.

Одной из эффективных технологий формирования профессионального мировоззрения учителя является технология индивидуального образовательного маршрута внеучебной деятельности, который мы рассматриваем как персонально-событийный путь когнитивного, духовно-нравственного, эмоционально-волевого, творческого развития личности студента, реализованный на основе принципов самодвижения, мотивации и свободы выбора образовательных альтернатив в пространстве воспитательной деятельности [5].

Пространство внеучебной деятельности является «местом» профессиональных проб студента, квази-средой профессиональной деятельности, позволяющей сформировать картину мира профессии.

Технология индивидуального образовательного маршрута внеучебной деятельности включает несколько этапов проектирования:

1. Проективно-ориентационный блок, содержащий анализ мотивов и интересов студента, а также диагностику возможностей образовательного пространства;
2. Событийно-деятельностный блок, реализующий образовательные события маршрута;
3. Диагностико-рефлексивный блок, содержащий диагностику результатов и осуществляющий целеполагание дальнейшего профессионального развития.

Педагогическими условиями реализации индивидуального образовательного маршрута внеучебной деятельности по формированию профессионального мировоззрения будущего учителя являются организация образовательных альтернатив в пространстве университета, реализация педагогического сопровождения студента на маршруте, предоставление права свободного выбора событийного содержания маршрута.

Выводы. Профессиональное мировоззрение педагога является одним из наивысших образовательных результатов профессиональной подготовки будущих учителей. Локальная миссия педагогического университета заключается в создании условий для формирования и трансляции профессионального мировоззрения учителя, базирующегося на сохранении производстве и репродуцировании педагогической культуры в мир образования.

Сосредоточившись на конкретной задаче, не размываясь в многообразии смыслов существования педагогического образования в современном мире, становится возможным обрести уникальную институциональную идентичность педагогического образования, что способно предотвратить кризис академических революций, подготовить университет к «лавине» радикальных изменений мира.

Профессиональное мировоззрение педагога не ограничивается когнитивно-знаниевой сферой, но преобразует все сферы личности, формируя ценностно-смысловую, эмоционально-волевою и поведенческий аспект объективного выражения профессиональной деятельности в мире образования. Этот аспект сущностной характеристики феномена профессионального мировоззрения требует глубокого осмысления в выборе педагогических технологий и методов его формирования.

Технология индивидуального образовательного маршрута внеучебной деятельности является одним из эффективных способов формирования профессионального мировоззрения будущего учителя. Индивидуальный образовательный маршрут позволяет осуществить студенту осознанный и мотивированный выбор образовательных событий и альтернатив, аксиологически насыщенных профессиональными ценностями и смыслами, образуя целостное представление о мире педагогической профессии.

Специфика феномена профессионального мировоззрения учителя как интегрального воплощения образа учителя является предметом междисциплинарных областей знания и продолжает изучаться педагогикой, философией образования, социологией педагогического образования, культурологией образования и психологией, что создает понимание сложности природы исследуемого феномена. Однако пристальное внимание к данному предмету исследования будет способствовать более глубокому и системному изучению его природы, поиску адекватных педагогических подходов и технологий к его формированию.

Литература:

1. Альтбах Ф.Дж. Глобальные перспективы высшего образования. Москва: Издательский дом Высшей школы экономики, 2018. 630 с.
2. Базарнова Н.Д., Вокулова А.Д., Рылова Е.М. Высшее образование в РФ - проблемы и перспективы // Перспективы развития высшей школы. Материалы I Международной научно-практической конференции. Тюмень. 2020. С. 160-163.
3. Илалтдинова Е.Ю., Оладышкина А.А. «Это лучший педагог во всем мире!»: влияние школьного учителя на профессиональное самоопределение будущих учителей // Вестник Мининского университета. 2020. Том 8. №3. С. 6
4. Федоров А.А., Илалтдинова Е.Ю., Фролова С.В. Открытое педагогическое образование будущего. Москва, 2020. 348 с.
5. Фролова С.В. Профессиональное воспитание в образовательном пространстве педагогического вуза: основы проектирования. Учеб. пособие. Нижний Новгород : Мининский университет, 2017. 157 с.

6. Ортега-и-Гассет Х., Миссия университета. М., 2010
7. М. Барбер, К. Доннелли, С. Ризви Накануне схода лавины. Высшее образование и грядущая революция Вопросы образования. 2013. № 3. С. 152-236.
8. Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution. Philip G. Altbach, Liz Reisberg, Laura E. Rumbley. World conference of Higher education. 2009
9. Фролова С.В. Кризис институциональной идентичности педагогического образования: проблемы преодоления / С.В. Фролова, В. Соловьев, В. Ильин // Инновационная деятельность в образовании сборник статей по материалам V региональной научно-практической конференции. Мининский университет. 2018. С. 150-152.

Педагогика

УДК 373.2

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);

старший воспитатель Еракова Татьяна Николаевна

Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад №417» (г. Нижний Новгород)

ЭКОНОМИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. В статье рассматриваются актуальные вопросы разработки и осуществления экономического воспитания детей дошкольного возраста, анализируются возможности игровой деятельности в решении данного вопроса. Показано значение сюжетно-ролевой и дидактической игры в формировании у старших дошкольников элементарных экономических представлений.

Ключевые слова: развивающая предметно-пространственная среда, экономическое воспитание детей, финансовая грамотность, дошкольный возраст, игра, сюжетно-ролевая игра, дидактическая игра.

Annotation. The article examines topical issues of the development and implementation of economic education of preschool children, analyzes the possibilities of play activities in solving this issue. The article shows the importance of role-playing and didactic games in the formation of elementary economic concepts in older preschoolers.

Keywords: developing subject-spatial environment, economic education of children, financial literacy, preschool age, game, role-playing game, didactic game.

Введение. В современных условиях необходимости сохранения экономической независимости и стабильности государства, его научно-технического потенциала и дальнейшего развития первоочередной задачей становится экономическое воспитание подрастающего поколения, формирование основ финансовой грамотности населения. Стремительно изменяющиеся условия современного социума диктуют необходимость осуществления непрерывного экономического образования, начиная с дошкольного возраста, с приобретения воспитанниками детского сада первоначального опыта экономических взаимоотношений. Иначе говоря, современным детям предстоит жить в новых экономических условиях, овладевать совершенно новыми профессиями, требующими сформированности новых компетенций, профессиональных и личностных качеств. Так, сегодня обществу нужны люди творческие, деятельные, самостоятельные, инициативные, грамотные во всех сферах жизни, в том числе, в финансово-экономических и правовых вопросах и конечно, высоконравственные, которые смогут обеспечить стабильность в развитии социума [4]. Поэтому и возникают вопросы: когда следует начинать знакомство с экономикой? С какого возраста ребенок может узнать о мире экономических отношений и соприкоснуться с ним? Правомерно ли вообще поднимать вопрос об экономическом воспитании в детском саду?

В поиске ответов на эти вопросы, мы пришли к выводу, что экономическое воспитание и образование следует начинать в условиях детского сада, где дети в совместной деятельности с педагогами и родителями, совершая увлекательные путешествия в мир экономики, способны освоить азы финансовой грамотности и первичный опыт экономических отношений, понять, какую роль занимает экономика в жизни каждой семьи и каждого человека [9]. В результате такой работы дети значительно раньше понимают цену деньгам, учатся правильно решать финансовые вопросы.

Работа в данном направлении поможет детям освоить доступные экономические понятия, приобрести элементарные навыки, необходимые для ориентации в современном мире, стимулировать развитие экономического мышления, создать основы для последующего освоения экономики и финансовой грамотности в школе.

Изложение основного материала статьи. В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования [10] следует обратить внимание на задачу формирования общей культуры личности, в которую, как часть входит экономическая культура, предполагающая сформированность элементарных представлений об основных экономических категориях (бюджет, кредит, доход, цена, займ, услуга, реклама, рынок, товар и др.), нравственных качеств личности (бережливость, экономность, трудолюбие, др.).

Отметим, экономическое воспитание в дошкольном возрасте является сравнительно новым направлением в дошкольном образовании, еще неокончательно разработанным, но очень актуальным и востребованным в современной практике. Дошкольники рано сталкиваются с экономической стороной жизни, деньгами, рекламой, совершают с родителями покупки, выбирают товар, оплачивают проезд в транспорте и т.д. В условиях семейного воспитания дети впервые познают цену труда, источники доходов и расходов семьи, преимущества материального достатка и трудности бедности и нищеты [3]. Эти элементарные представления дети получают на бытовом уровне, когда слышат разговоры взрослых о планировании семейного бюджета, обсуждают покупки новых игрушек со сверстниками, испытывают

влияние телевизионной рекламы и др., тем самым, стихийно овладевают экономическими понятиями, на житейском уровне. При этом важно, как отмечают ученые, не перегружать детей обилием сложной информации, оторванной от реальной действительности, которая может ввести детей в заблуждение [1, с. 37].

Будучи одним из компонентов общей системы воспитания, экономическое воспитание как целенаправленный педагогический процесс, решает задачи воспитания уважения к труду взрослых и человеку-труженику, бережного отношения к окружающему, приобщения к социально-нравственным ценностям [13]. По нашему мнению, взаимосвязь экономического и нравственного воспитания очевидна, в процессе овладения элементарными финансово-экономическими категориями осуществляется нравственное воспитание личности, формируются ценные личностные качества (деловитость, бережливость, трудолюбие, ответственность), доброжелательные отношения, социально значимые навыки и привычки поведения.

Экономическое воспитание дошкольников, как уже было сказано выше, нацелено на ознакомление детей с основами экономических понятий, формирование элементарных представлений о мире экономики и финансов, развитие предпосылок экономического мышления, воспитание нравственно ценных качеств, т.к. дошкольный возраст является наиболее сензитивным для выработки первоначальных представлений о морально-правовых основах рыночных отношений в обществе [11]. Обучая основам финансовой грамотности, педагог помогает детям прояснить связь между работой взрослых, заработком, затратами и сбережениями, в результате дети учатся принимать экономически целесообразные решения, т.е. овладевают финансовым поведением.

Игру следует рассматривать как важное средство экономического воспитания детей, она в значительной степени способствует осмыслению общественно-экономических явлений, стимулированию познавательного интереса к миру экономики, мотивации к ее изучению [15]. Игра, как известно, занимает особое место в жизни ребенка, это, прежде всего, ведущий вид деятельности дошкольников, и одна из основных форм организации жизнедеятельности, через игру ребенок осваивает окружающий мир [7].

В дошкольном детстве развивается и достигает своего расцвета сюжетно-ролевая игра – особый вид творческой игровой деятельности, в которой дети моделируют жизнь и труд взрослых на основе собственного сюжета, воспроизводят трудовые, социальные и, в том числе, экономические отношения между ними. Это позволяет считать сюжетно-ролевую игру эффективным средством умственного, нравственно-трудового и экономического воспитания дошкольников.

Моделируя жизнь и взаимоотношения взрослых, сюжетно-ролевая игра делает для детей более понятными сложные экономические категории, позволяет понять смысловую сторону реальных жизненных ситуаций (купля-продажа, производство и реализация продукции, баланс доходов и расходов, др.), осмыслить ценность труда взрослых, лучше ориентироваться в мире профессий, тем самым, совершая первые шаги на пути начальной профориентации [2].

Итак, включение сюжетно-ролевых игр экономической тематики в образовательный процесс поможет педагогу решать комплекс задач:

- 1) закрепление и обогащение имеющихся у детей представлений об экономических категориях (товар, деньги, доход, оплата услуг);
- 2) практическое применение экономических представлений в конкретной игровой ситуации (покупки в магазине, доставка пиццы, оплата услуг в салоне красоты, вызов такси);
- 3) воспитание уважительного отношения к профессиональному труду взрослых и человеку-труженику, бережливости и аккуратности к вещам как результатам труда человека (одежда, игрушки, продукты, мебель, др.).

Чтобы сюжетно-ролевая игра действительно способствовала овладению детьми основами финансово-экономической грамотности, необходимо учитывать следующие условия педагогического моделирования [6]:

- отбор оптимального содержания экономического воспитания старших дошкольников;
- интеграция задач и содержания познавательного, экономического и нравственно-трудового воспитания;
- обогащение развивающей предметно-пространственной среды, внесение игровых материалов, инициирующих возникновение игровых замыслов [5];
- единство подходов семьи и дошкольной организации в реализации задач экономического воспитания детей;
- взаимосвязь игровой и внеигровой деятельности на основе единого содержания;
- обогащение игрового опыта детей экономически целесообразным и доступным содержанием;
- расширение тематики сюжетно-ролевых игр, насыщение игр экономическим содержанием (салон красоты, банк, почта, супермаркет, др.);
- сформированность игровой компетентности педагогов, грамотное и тактичное сопровождение игровой деятельности, включающее ознакомление детей с социальной действительностью в активной деятельности (экскурсии, наблюдение, встречи с людьми разных профессий), обогащение игрового опыта (формирование игровых действий и ролевых отношений), активизирующее общение педагога с детьми в игровой проблемной ситуации [14].

Сюжетно-ролевые игры для детей старшего дошкольного возраста, ориентированные на решение задач экономического воспитания, были объединены в несколько циклов (модулей), выделенных в соответствии с основными темами программы: «Труд взрослых», «Мир денег», «Товары и потребности», «Экономные и бережливые».

По теме «Труд взрослых» были созданы условия для организации детьми игр «Строительство домов», «Аптека», «Салон красоты», «Кондитерская фабрика», «Ателье». В играх данной тематики осуществляется обогащение и закрепление представлений детей о труде как экономической категории, производстве и орудиях труда, роли профессионального труда в жизни человека и общества. Выполняя ту или иную роль взрослого в игре, дошкольники ближе знакомятся с особенностями профессии, личностными качествами человека данной профессии (внимательный, ответственный, вежливый), процессом изготовления товара (пошив одежды) или оказания услуги (заказ такси), практическим путем усваивают взаимосвязь понятий «деньги», «товар», «цена».

Серия сюжетно-ролевых игр «Банк», «Супермаркет», «Кафе», «Рынок», «Почта» и др. вошла в тематический модуль «Мир денег». Организация этих игр нацелена на ознакомление и закрепление знаний детей об элементарных финансовых операциях, способах денежного оборота, банкоматах и кредитных

картах, формирование умений выгодно покупать и продавать товар, определять соотношение цены и качества, получать прибыль от продаж. Игры данной тематики воспитывают правильное отношение к деньгам и ресурсам.

Серия сюжетно-ролевых игр по модулю «Товары и потребности» призвана закреплять у детей представления о формах сбыта продукции, назначении рекламы, учить устанавливать причинно-следственные связи между количеством / качеством продукта и его стоимостью, воспитывать разумные потребности, бережливость, расчетливость. Речь идет об играх «Аукцион», «Рекламное агентство», «Магазин игрушек», «Туристическое агентство», «Пищерия» и др.

Сюжетно-ролевые игры «Путешествия», «Семья», «Гостиница» мы отнесли к теме «Бережливые и экономные». Игры такой тематики призваны решать задачи воспитания экономически осознанного поведения в различных жизненных ситуациях, ответственности, бережливости и трудолюбия, обогащения имеющихся знаний о бюджете, материальном достатке, планировании доходов и расходов, развития рационального мышления.

Организация и педагогическое поддержка сюжетно-ролевой игры старших дошкольников осуществляется поэтапно [6]:

– на первом – обучающем этапе широко используются приемы прямого руководства играми детей (вопросы, указания, совместные игры);

– на втором – закрепляющем этапе следует применять косвенные методы и приемы (проблемные ситуации, подключение к играм детей во второстепенной роли);

– на этапе творческого развертывания игры детям свойственны самостоятельность и творчество, поэтому целесообразна позиция невмешательства педагога в игру, вместо этого, его роль – наблюдательская.

С целью осуществления экономического воспитания детей старшего дошкольного возраста путем создания оптимальных условий для сюжетно-ролевой игры должна быть организована предварительная работа. Это могут быть беседы нравственно-экономической тематики, поиск решений в проблемных воспитывающих ситуациях, дидактические игры, конструирование, чтение художественной литературы по данной тематике, изобразительная деятельность, проектная деятельность и т.д.

Важнейшим педагогическим условием, стимулирующим активную творческую игру, является проектирование развивающей предметно-пространственной среды, а именно, оборудование в старших группах центра финансовой грамотности [8]. В таких центрах должны быть представлены игровые материалы и атрибуты экономической тематики (банкомат, касса, витрины, офисная техника), коллекции денежных знаков и монет, муляжи товаров для игры в магазин, магнитные карты, портмоне, кейсы, бланки и чековые книжки, маркеры ролей (костюмы, униформа) и конечно, разнообразные предметы-заместители и природный материал. Развивающая среда центра экономики обогащается путем внесения иллюстраций, книг, альбомов и коллекций (монет, купюр, валюты, карт), дидактических игр и лепбуков «Что такое деньги?», «Экономическая грамотность», «Бизнесмен», «Деньги мира», «Банк», «Семейный бюджет», др.

Дидактические игры широко используются в практике для решения экономического воспитания дошкольников. Их ценность состоит в том, что они позволяют моделировать реальные жизненные ситуации (покупки, сбыт, товарообмен, производство и реализация продукции, др.) для эффективного усвоения детьми экономических понятий и отношений. Постепенное усложнение содержания и правил дидактических игр носит качественный характер и требует создания и решения проблемно-игровых и проблемно-практических ситуаций, позволяет выявить и оценить глубину понимания детьми смысла экономических понятий и отношений, стимулирует развитие познавательной активности, инициативности и самостоятельности.

Отметим, что знакомство с экономическими понятиями в занимательной для дошкольников игровой форме способствует качественному их усвоению, продуктивности дальнейшего их применения в практической деятельности. Помимо этого, игровое взаимодействие и общение с партнерами в совместной деятельности сопровождается высокой эмоциональностью и заинтересованностью, что обеспечивает рост познавательной и речевой активности участников игры [12].

Выводы. Таким образом, организация игровой деятельности способствует закреплению и обогащению имеющихся у детей экономических представлений, формированию элементарных экономических умений и навыков, развитию ценных личностных качеств. Сюжетно-ролевая игра, в рамках которой дети овладевают нормами социально-экономического поведения, некоторыми доступными экономическими понятиями, учатся проявлять уважение, бережливость и рациональность мышления, является наиболее эффективным методом экономического воспитания в дошкольном возрасте.

Литература:

1. Аблитарова, А.Р. Базисные экономические представления детей как педагогическая проблема в дошкольном образовании / А.Р. Аблитарова, Э.Ш. Саганджиева // Актуальные задачи педагогики: материалы VII Международ. науч. конф. (г. Чита, апрель 2016 г.). Чита.: Издательство Молодой ученый, 2016. С. 36-39.
2. Белова, Е.Е. Необходимость ранней профориентации в дошкольном возрасте / Е.Е. Белова, Т.Г. Ханова // Педагогический вестник. 2020. Вып. 16. С. 4-6.
3. Бичева, И.Б. Особенности формирования финансовой грамотности у детей старшего дошкольного возраста / И.Б. Бичева, Л.Ю. Николаева, А.В. Степаненкова // Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 64-4. С. 24-27.
4. Бичева, И.Б. Развитие правовой компетенции педагога дошкольного образования / И.Б. Бичева, С.Н. Казначеева // Вестник Мининского университета. 2020. Т. 8. № 4. С. 1.
5. Гумерова, Л.С. Предметно-пространственная среда ДОУ как условие экономического воспитания дошкольников / Л.С. Гумерова // В мире научных открытий. 2012. № 2. С. 12.
6. Козырева, О.А. Педагогическое моделирование в профессиональной деятельности учителя и научно-педагогического работника / О.А. Козырева // Вестник Мининского университета. 2020. Т. 8. № 2(31). С. 1.
7. Кузнецова, Е.Н. Игра как средство экономического воспитания детей старшего дошкольного возраста / Е.Н. Кузнецова // Молодой ученый. 2019. № 24 (262). С. 429-432. [Электронный ресурс] URL: <https://moluch.ru/archive/262/60469/>
8. Куликова, Т.А. Особенности построения предметно-игровой среды в дошкольной организации / Т.А. Куликова, Т.Г. Ханова // Мир педагогики и психологии. 2018. № 11 (28). С. 14-22.
9. Прокофьева, Н.М. Необходимость экономического воспитания детей дошкольного возраста / Н.М. Прокофьева, Т.Г. Ханова // Детский сад от А до Я. 2018. № 2 (92). С. 34-40.

10. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. М.: Центр педагогического образования, 2014. 32 с.
11. Ханова, Т.Г. Экономическое воспитание в дошкольном возрасте / Т.Г. Ханова, Н.М. Прокофьева // Государственный советник. 2018. № 1 (21). С. 25-31.
12. Ханова, Т.Г. Воспитание нравственных ценностей детей дошкольного возраста в игре / Т.Г. Ханова, Н.В. Вялова // Проблемы современного педагогического образования. 2020. № 68-2. С. 362-364.
13. Шаламова, Т.П. Приобщаем детей к миру экономики / Т.П. Шаламова // Детский сад от А до Я. 2003. №4. С. 89.
14. Шаманова, Н.А. Развитие игровой компетентности педагогов дошкольного образования / Н.А. Шаманова, Т.Г. Ханова // Детский сад от А до Я. 2020. № 3 (105). С. 82-92.
15. Шатова, А.Д. Дошкольник и ... экономика / А.Д. Шатова // Обруч. 1999. №1.

Педагогика

УДК 378.1

доктор педагогических наук, профессор Хачикян Елена Ивановна

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

кандидат педагогических наук, доцент Заборина Мария Алексеевна

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

аспирант Сергеев Юрий Юрьевич

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

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ РИТОРИКЕ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА

Аннотация. В статье рассматривается значение риторики, как искусства владения живым словом, для эффективного и результативного общения. Рассматриваемые законы риторики позволяют определить путь обучающихся к риторическому успеху. Особенности обучения бакалавров риторике в высшей школе является постижение ими искусства слова независимо от направления подготовки и построение учебного процесса с учетом данных обстоятельств, в соответствии с методическими и дидактическими принципами обучения в высшей школе.

Ключевые слова: риторика, риторические законы, бакалавры, культура речи, компетенции, принципы обучения.

Annotation. The article discusses the importance of rhetoric as the art of using a living word for effective and effective communication. The considered laws of rhetoric allow us to determine the path of students to rhetorical success. The peculiarities of teaching undergraduates rhetoric in high school is their comprehension of the art of speech, regardless of the direction of training and the construction of the educational process, taking into account these circumstances, in accordance with the methodological and didactic principles of teaching in high school.

Keywords: rhetoric, rhetorical laws, bachelors, speech culture, competencies, learning principles.

Введение. В условиях преобразований, происходящих во всех сферах жизнедеятельности современной России, резко возросла необходимость в гуманитарном образовании и в формировании на его основе речевой культуры личности. Необходимость гуманитаризации образования продиктована потребностью возвращения к историческим традициям российского гуманитарного образования, расширению возможностей для разностороннего развития личности, ее самосознания. Важнейшим элементом гуманитарной культуры современного профессионала является его успешное владение риторикой, поскольку знание законов и правил построения речи позволяют ему не только устанавливать доброжелательные контакты с аудиторией, но и формируют такие навыки, как толерантность, способность находить компромиссы с оппонентами, уметь слушать собеседника, владеть коммуникативными компетенциями в области риторики спора и др.

Изложение основного материала статьи. Культура речи – залог профессиональной деятельности, визитная карточка для любого специалиста имеющего высшее образование. Умение высказывать свои мысли, владеть профессиональной терминологией, грамотной и выразительной речью – все это, несомненно, является одним из условий успеха в профессиональной деятельности. Этими обстоятельствами и обусловлено введение в образовательный процесс вуза учебной дисциплины «Риторика», которая способствует формированию речевой культуры будущего специалиста, дает знания и умения гуманитарного характера о речи, столь необходимые в жизни каждому человеку.

Риторические способности — это не только природная одаренность человека, воздействие его на партнера по общению и аудиторию в целом с помощью речи, но и приобретенные в тренировках умения осуществлять риторические действия, следовать риторическим образцам, добиваться искомого результата (интеллектуального, эмоционального, коммуникативного). Индивидуальная самостоятельная работа студента по согласованной с преподавателем программе ускоряет путь к риторическому успеху [3].

Путь к риторическому успеху также зависит от знаний современной риторики, опосредованной законами риторики или законами речевого поведения. Отношения между риторическими законами, представлены в трудах Е.А. Юниной и Г.М. Сагач в виде формулы: $P=K+A+C+T+CB+ЭО+СА$, где:

- Р- риторика;
- К – концептуальный закон, предусматривающий знание предмета речи;
- А – закон моделирования аудитории – понимание запросов целевой аудитории;
- С – стратегический закон – выстраивание стратегии, программы действия;
- Т – тактический закон – использование приемов, чтобы заинтересовать целевую аудиторию;
- СВ – закона словесно-речевого выражения – искусное владение словом и воздействие на слушателей;
- ЭО – закон эффективного общения – достижение целей в процессе коммуникативного общения;
- СА - системно-аналитический закон – способность коммуникатора к рефлексии.

Законы риторики определяют системность мыслеречевой деятельности и, таким образом, определяют коммуникативный успех [5].

Обращаясь к вузовской дидактике, мы видим, что главной задачей современного высшего образования является формирование личности будущего профессионала, отвечающей актуальным запросам общества и государства. Смена вузовской образовательной парадигмы – от формирующей к развивающей, позволяет полноценно реализовать внутренний потенциал студента, подготовить его к выполнению профессиональной деятельности, сформировать готовность к переговорам, дискуссиям, публичным выступлениям. В этих условиях, определяющими направлениями обучения студентов в вузе становятся:

- систематичность (системность) – логическое построение, как содержания, так и процесса обучения;
- творческая активность студента, предполагающая развитие познавательной потребности;
- формирование научного мышления – готовность искать ответы на творческие и исследовательские задачи, с заранее неизвестным решением;
- самопознание – осмысление обучающимся самого себя;
- самоидентификация – исследование себя, своих возможностей и способностей;
- создание личностно ориентированного образовательного пространства;
- субъект-субъектный характер сотрудничества педагогов и обучающихся.

Реализация в педагогическом процессе высшей школы таких дидактических принципов, как, фундаментализация, гуманитаризация, аксиологизация, принципов целостности и интеграции - позволяют рассматривать риторику не как прикладную дисциплину, а как основу современного образовательного процесса [4].

Практика развития речевой культуры студента определяется целями и задачами учебной дисциплины «Риторика», а также формируемыми компетенциями в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом высшего образования, который определяет, что результате освоения данной дисциплины, обучающийся должен обладать способностью осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах на государственном языке Российской Федерации и иностранном(ых) языке(ах). Исходя из этого, целью изучения дисциплины «Риторика» является формирование коммуникативной и риторической компетенции студента. Решение задач дисциплины позволят обучающимся:

- овладеть риторическими знаниями о правилах и нормах общения, о требованиях к речевому поведению в различных коммуникативно-речевых ситуациях;
- осознать особенности делового общения, специфику коммуникативно-речевых ситуаций в профессиональной деятельности;
- овладеть умением решать коммуникативные и речевые задачи в конкретной ситуации общения;
- изучить опыт анализа и создания профессионально значимых типов высказываний;
- развить творчески активную речевую личность, умеющую применять полученные знания и сформированные умения в новых постоянно меняющихся условиях проявления той или иной коммуникативной ситуации, способной искать и находить собственное решение многообразных профессиональных задач.

Теоретические и практические компетенции в области риторики формируются посредством реализации принципа связи теоретического обучения с практикой, сущность которого, вытекает из того, что «знания, оторванные от практики, не применяемые для решения практических задач, плохо усваиваются учащимися, не вызывают у них интереса, не стимулируют их познавательную деятельность» (Ильина Т.А.) [2]. Так, например, изучая понятие спор, обучающиеся овладевают умениями, позволяющими им правильно вести конструктивный диалог не только на учебных занятиях, но и в повседневной жизни, что немаловажно для успешного развития межличностных отношений и в целом для формирования личности студента. Осознание необходимости изучаемого материала в практической деятельности значительно повышает мотивацию к обучению.

На практических занятиях студентам дается возможность учиться практике публичных выступлений. Публичная речь — это вид дискурса, предполагающий общение с группами людей, объединенных по самым разным принципам: по профессии, по общности интересов, по совместной деятельности и др. При этом объединение может быть стабильным, постоянным, организованным, а может быть временным, случайным, стихийным. Умение осуществлять публичную коммуникацию с любой из таких групп и вырабатывает риторику.

Процесс освоения дисциплины «Риторика» должен быть целостным (решать задачи не только учебного, но и развивающего и воспитательного характера), адекватным цели и задачам дисциплины, реализовываться в определенной последовательности, с учетом формируемой компетенции. Методы обучения риторике, как правило, хорошо известны и подробно описаны в специальной методической литературе. Тем не менее, использование только этих методов было бы недостаточным без интерактивных технологий, таких как, деловые и ролевые игры, тренинги, кейсы, «мозговые штурмы» т.е. всего того, что способствует формированию коммуникативных навыков обучающихся. При этом нельзя забывать, что не все студенты готовы к риторическим действиям, умеют отстаивать свое мнение, участвовать в дискуссиях, компетентно высказываться по существу спора. Учитывая эти обстоятельства, первое практическое занятие, как правило, посвящается преодолению страха перед выступлением. Умение выступать публично является ценнейшим навыком современного делового человека. Представители многих профессий, в силу своих обязанностей, сталкиваются с необходимостью выступать перед аудиторией довольно часто. Коммуникация – основа социальных связей, без ораторских способностей очень сложно добиться позитивного результата в работе с другими людьми. Учитывая важность, возрастает и ответственность за исход переговоров. Страх публичного выступления можно преодолеть, для этого, например, студентам предлагается подготовить самопрезентацию, целью которой является представить себя, рассказать о своем характере, увлечениях, достоинствах и недостатках, т.е. наиболее искренне и полно представить свой внутренний мир. Здесь важно дать понять обучающимся, что постоянная практика публичных выступлений способствует уменьшению страха.

На практических занятиях обучающиеся также учатся четкому произношению слов, составляют различные поздравительные речи, речи, рассчитанные на разные аудитории и с учетом профиля подготовки студента. Немаловажным для ораторского искусства является элокуция речи, использование троп и риторических фигур, которые украшают речь, делают ее более выразительной. Воспитание речевой культуры обогащает представления обучающихся в области элокуции, позволяет ощутить естественную

последовательность речевого процесса (сначала мысль, потом слово) и потренировать гибкость своих интонаций в словесном взаимодействии с помощью диалогов, составленных из пословиц и поговорок.

Рациональное сочетание коллективных и индивидуальных форм и способов учебной работы, предполагает включение в образовательный процесс разнообразных форм организации обучения (например, построение учебного занятия в форме дискуссии), способов организации познавательной деятельности (фронтальной, индивидуальной, групповой (парной), с преобладанием последней). Формирование коммуникативных риторических компетенций обучающихся происходит также посредством решения индивидуальных и дифференцированных задач.

Учебное занятие должно быть эмоционально насыщенным, способствующим созданию ситуации успеха у обучающихся. Поэтому принцип эмоциональности предполагает построение учебного процесса таким образом, чтобы обучающийся на уроке чувствовал себя комфортно, чтобы у него преобладали положительные эмоции, уверенность в собственных силах [1]. Известно, что обучение – двусторонний процесс, результат которого зависит от деятельности педагога (процесс преподавания) и обучающегося (процесс обучения), поэтому характер взаимодействия между участниками образовательного процесса должен быть субъект – субъектным, способствовать развитию познавательной деятельности студентов, формированию их активности и самостоятельности в овладении знаниями.

Выводы. Таким образом, эффективность организации образовательной деятельности преподавателя и обучающихся в области формирования культуры речи и риторических компетенций зависит от педагогически грамотной организации учебного процесса, в соответствии с методическими и дидактическими принципами обучения в высшей школе, в создании ситуации успеха, мотивации к изучению дисциплины, согласованной работы педагогов и студентов. Процесс обучения риторике должен иметь целостный характер, тесно связанный с воспитанием и развитием личности обучающегося.

Литература:

1. Амельченкова, Н.А. Педагогические условия обучения риторике спора младших школьников, дисс. канд. пед. наук, 13.00.01., Смоленск, 2009. 283 с.
2. Ильина Т.А. Педагогика. М.: Просвещение, 1984. С. 22.
3. Купина Н.А. Риторика в играх и упражнениях: Учеб, пособие для студентов гуманитарных факультетов университета. Екатеринбург: УРГУ, 1999. 212 с.
4. Шабалина Лариса Александровна Методико-дидактические особенности обучения риторике студентов технических вузов // Интерэкспо Гео-Сибирь. 2013. Т. 6. № 2. С. 105-109.
5. Юнина Е.А., Сагач Г.М. Общая риторика (современная интерпретация). Пермь, 1992. 195 с.

Педагогика

УДК 378.2

кандидат педагогических наук, доцент Хлыбова Марина Анатольевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования Пермский государственный аграрно-технологический
университет имени академика Д.Н. Прянишникова (г. Пермь)

ОБЕСПЕЧЕНИЕ ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ ПРОЦЕССА ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА МАГИСТРАМИ

Аннотация. Данная статья посвящена вопросу формирования индивидуализации в процессе изучения иностранного языка обучающимися магистратуры. В статье подчеркивается, что индивидуализация образовательного процесса является одним из важнейших условий современного образования, позволяющим наиболее полно учитывать индивидуальные профессиональные потребности и интересы обучающихся. Реализация личностно-ориентированного образования, направленного на достижение личностно-значимой цели способствует формированию индивидуального подхода в процессе изучения иностранного языка магистрами. В статье также отмечено, что организация изучения иностранного языка с использованием электронных образовательных ресурсов является эффективным инструментом формирования индивидуализации обучения. Организация самостоятельной работы на электронных ресурсах создает условия для личного выбора, самоопределения и самореализации обучающегося, способствующих индивидуализации образовательного процесса.

Ключевые слова: индивидуализация, индивидуальный подход, индивидуальная образовательная траектория, личностно-ориентированное обучение, мотивация, электронное обучение, магистратура, обучение иностранному языку, высшее образование.

Annotation. This article considers the problem of the individualization formation in the course of master students' foreign language learning. The article emphasizes the importance of individualization of modern educational process in order to take into account the students' individual professional needs and interests. The implementation of personality-oriented learning aimed at achieving personality-meaningful goal contributes to the formation of individualization in the process of master students' foreign language training. The article also notes that the organization of foreign language e-learning is effective for the individualization of education. The organization of independent work using electronic resources promotes conditions for personal choice, self-determination and self-realization of students, contributing to the individualization of educational process.

Keywords: individualization, individual approach, individual educational trajectories, personality-oriented learning, motivation, e-learning, master degree school, foreign language training, higher education.

Введение. Согласно современным представлениям, модель эффективного высшего образования строится с учетом разработки вариативных программ, обеспечивающих индивидуализацию образовательной деятельности и формирование личностно-ориентированного подхода в осуществлении всех современных образовательных задач.

Обеспечение индивидуализации образовательного процесса является одним из важнейших условий современного образования, позволяющих наиболее полно учитывать индивидуальные профессиональные потребности и интересы обучающихся. Индивидуализация образовательного процесса предполагает свободу

выбора обучающегося (с учётом степени его самостоятельности) в постановке учебных целей, проектировании индивидуальных образовательных траекторий, определении темпа и уровня освоения тех или иных компонентов образовательной программы, предпочитаемых технологий, форм и методов обучения, с учётом его индивидуальных образовательных потребностей, склонностей, предпочтений и других особенностей [4, 6].

На современном этапе индивидуальный подход является основополагающим моментом построения образовательной среды, которая призвана поощрять обучающихся к самовыражению, стимулировать их развитие с учетом индивидуальных интересов и потребностей [1].

Индивидуализация (персонализация) образовательного процесса означает возможность индивидуальных форм обучения при единой системе контроля и предполагает обеспечение таких форм работы, как научное консультирование, научное руководство, возможность составления индивидуального учебного плана и определение индивидуальных образовательных траекторий [2].

Индивидуальная образовательная траектория рассматривается как условие индивидуализации профессионального формирования личности в пространстве высшего образования и предполагает «персональный путь реализации личностного потенциала каждого обучающегося» [8]. Процесс выявления и реализации личностного потенциала обучающихся происходит в ходе их образовательного движения по индивидуальным траекториям, «определенной последовательности элементов образовательной деятельности в процессе реализации собственных образовательных целей, соответствующих их способностям, возможностям» [5].

Индивидуализация образовательного процесса задается при этом определенными параметрами, среди которых:

- вариативное содержание обучения и последовательность разделов (время и гибкость сроков изучения дисциплины),
- вариативные формы и методы обучения (комбинация различных форм работы и аттестации, использования адаптивных технологий обучения),
- вариативные методы контроля,
- минимально допустимый образовательный стандарт и варианты его расширения, сформированность необходимой компетенции до необходимого уровня [3],
- создание образовательной среды, оптимальной для самостоятельной работы, самообразования и саморазвития обучающихся [9].

Изложение основного материала статьи. Изучение иностранного языка в магистратуре нацелено на совершенствование языковых и речевых умений, необходимых в профессиональной и научно-исследовательской деятельности. Магистр должен владеть способностью «применять современные коммуникативные технологии, в том числе на иностранном(ых) языке(ах), для академического и профессионального взаимодействия» (УК-4), а также «анализировать и учитывать разнообразие культур в процессе межкультурного взаимодействия» (УК-5) [7].

Целью индивидуализации процесса изучения иностранного языка является формирование развивающей личностно-ориентированной среды, формирование у обучающихся способностей к самостоятельной работе, саморазвитию.

Для индивидуализации процесса обучения в ходе изучения иностранного языка необходимы следующие условия:

- учет индивидуальных особенностей и потенциальных возможностей каждого обучающегося при установке уровня сложности выдвигаемых учебных задач;
- соответствие средств, методов, технологий обучения, а так же форм организации занятий цели учебной деятельности;
- обеспечение необходимых условий, направленных на реализацию продуктивной учебной деятельности обучающихся (мотивация, вариативные методы контроля, время и скорость овладения материалом и др.).

Одним из важнейших условий процесса обучения обучающихся вузов в ходе изучения иностранного языка является организация учебного процесса с учетом индивидуальных особенностей обучающихся. Учет особенностей обучаемых носит комплексный характер и позволяет создать оптимальные условия для реализации потенциальных возможностей каждого обучающегося. Каждое учебное задание предполагает соответствие индивидуальным способностям и возможностям магистров: уровню владения иностранным языком, коммуникативным навыкам и умениям.

Вопрос индивидуального подхода к обучающимся решается с помощью разделения их на группы в зависимости от базового уровня иноязычной коммуникативной компетенции и предоставления вариативности форм образовательной деятельности, предполагающих, в том числе, самостоятельный выбор конкретных заданий из доступного общего набора. Индивидуализация заданий варьируется от большого количества частично-поисковых и творческих заданий для самостоятельного решения у более сильной группы и с преобладанием репродуктивных заданий у более слабой группы.

Практика показывает, что наделение личностным смыслом знаний и способов деятельности обучающихся магистратуры в ходе изучения иностранного языка способствует повышению коммуникативной мотивации. Соответствие содержания обучения личностной оценке, выбору личностно значимого способствует созданию серьезной и устойчивой мотивации обучающихся, формированию индивидуализации в процессе изучения иностранного языка в магистратуре.

Программа обучения магистра предполагает большой объем исследовательской работы, что отличает программы магистратуры от программ бакалавриата. Иноязычная профессиональная коммуникативная коммуникация в магистратуре, отражающая реальные условия, самостоятельный поиск и анализ информации из зарубежных источников способствуют индивидуализации учебного процесса. При отборе профессиональных иноязычных источников для индивидуального чтения отбираются тексты, соответствующие профессиональным интересам и потребностям обучающихся, содержащие актуальную современную проблематику, способствующие поддержанию интереса к чтению и осознанию значимости понимания этих текстов для проведения диссертационной работы, возможности практического применения полученной из текстов информации. Освоение обучающимися содержания профессиональных иноязычных текстов обеспечивается эффективными, активизирующими обучение приемами контроля понимания.

В процессе выполнения индивидуальных заданий, касающихся проблематики проводимых научных исследований, обучающиеся самостоятельно ищут, осваивают, анализируют информацию на иностранном языке, дополняют предлагаемые преподавателем материалы, вносят поправки, делают выводы, иными словами, формируются навыки к самостоятельному получению и накоплению собственного профессионального опыта. Важнейшими факторами, стимулирующими самостоятельную деятельность в процессе изучения иностранного языка, являются занятие исследовательской деятельностью, участие в научно-практических конференциях и конкурсах проектов на иностранном языке, а также использование различных форм контроля и самоконтроля знаний (рейтинги, портфолио).

При организации индивидуализированной самостоятельной работы методические материалы по иностранному языку составляются таким образом, чтобы в процессе обучения магистр мог самостоятельно развивать иноязычную коммуникативную компетенцию и осваивать необходимые исследовательские навыки, виды самостоятельной научно-исследовательской работы.

Широкое использование электронных образовательных ресурсов в обучении иностранному языку в настоящее время способствует эффективному формированию индивидуализации в процессе развития иноязычной коммуникативной компетенции. Поскольку большая часть времени отводится на самостоятельное овладение иноязычной коммуникативной компетенцией, широко используется самостоятельная работа с применением электронных образовательных ресурсов. Обучающиеся получают задания для самостоятельной работы в отдельной программе или на онлайн платформе. Вариативность сроков и форм выполнения заданий на платформе способствует формированию индивидуализации процесса обучения. Образовательная деятельность с использованием электронных ресурсов позволяет обучающимся проработать и закрепить важные для них темы, а также выполнить задания с учетом уровня их подготовки.

Безусловно, использование электронных образовательных ресурсов в обучении иностранному языку ставит необходимые и актуальные цели и задачи, для выполнения которых необходимо совершенствование организации и технологии учебного процесса, что предполагает комплексное решение следующих вопросов:

- разработка электронных учебно-методических материалов и пособий для интенсификации учебного процесса,
- обеспечение доступа к электронным научным библиотекам, наукометрическим и реферативным базам данных, публикационным платформам, способным существенно облегчить процесс научного поиска обучающихся,
- развитие материальной базы кафедры, оснащение аудиторий кафедры техническими средствами обучения, широкое применение компьютерных программ,
- разработка интерактивных форм проведения онлайн-занятий: деловых и ролевых игр, проектов, мультимедийных презентаций, стимулирующих речевую деятельность обучающихся,
- создание тестирующих материалов, контрольно-тестовых заданий позволяющих, в том числе, обучающемуся осуществлять самоконтроль качества усвоения учебного материала.

Выводы. Таким образом, обеспечение индивидуализации образовательного процесса является одним из важнейших условий современного образования, позволяющим наиболее полно учитывать индивидуальные профессиональные потребности и интересы обучающихся вуза. Реализация личностно-ориентированного образования, направленного на достижение личностно-значимой цели способствует формированию индивидуального подхода через вариативность целей, содержания, способов и средств образовательной деятельности. Организация изучения иностранного языка с использованием электронных образовательных ресурсов является эффективным инструментом формирования индивидуализации обучения. Вариативность сроков и форм выполнения заданий, а также разработка заданий различной степени сложности в соответствии с уровнями развития иноязычной коммуникативной компетенции и применение их в практике обучения иностранному языку позволяют осуществить индивидуализацию обучения. Организация самостоятельной работы на электронных ресурсах создает условия для личного выбора, самоопределения и самореализации обучающегося, способствующих индивидуализации образовательного процесса.

Литература:

1. Алексеев Н.А. Личностно-ориентированное обучение в школе. Ростов н / Д: Феникс, 2006. 332 с.
2. Исследователь XXI века: формирование компетенций в системе высшего образования. Коллективная монография / отв. ред. Е.В. Караваева. – М.: Издательство «Геоинфо», 2018. 240 с.
3. Климинская С.Л. Индивидуальная образовательная траектория как способ повышения эффективности обучения иностранным языкам // Интернет-журнал «Науковедение». 2014. № 4. С. 1-9.
4. Строганова А.Н. Модель индивидуально-ориентированного обучения студентов в вузе. // Человек и образование. 2011. № 3. С. 75-78.
5. Суртаева Н.Н. Нетрадиционные образовательные технологии. Новокузнецк: Изд-во ИПК, 2000. 63 с.
6. Тимкина Ю.Ю. Индивидуализация иноязычной подготовки в вузе // Научное мнение. 2019. № 4. С. 98-101.
7. Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования [Электронный ресурс]. URL: <http://fgosvo.ru> (дата обращения: 11.10.2020).
8. Хуторской А.В. Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному: пособие для учителя. – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2005. 383 с.
9. Шеманаева М.А. О траектках термина «индивидуальная образовательная траектория» // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2017. № 12 URL: <http://e-koncept.ru/2017/470154.htm> (дата обращения: 11.10.2020).

УДК 37

музыкальный руководитель Храмова Лилия Александровна

Муниципальное автономное дошкольное учреждение

«Детский сад № 46» (г. Нижний Новгород);

старший преподаватель, аспирант Сизова Ольга АлексеевнаФедеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Нижегородский государственный педагогический

университет имени Козьмы Минина» (Мининский университет) (г. Нижний Новгород);

кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой**продюсерства и музыкального образования Медведева Татьяна Юрьевна**Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Нижегородский государственный педагогический

университет имени Козьмы Минина» (Мининский университет) (г. Нижний Новгород)

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ИНТЕРЕСА К МУЗЫКАЛЬНОМУ ТВОРЧЕСТВУ У ОБУЧАЮЩИХСЯ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. Современное профессиональное образование, практико-ориентированное обучение, сетевое взаимодействие в образовании, практическое обучение, теоретическое обучение. Высокая значимость музыки в развитии творческой деятельности детей дошкольного возраста достаточно велика. Музыка, как и любое другое искусство, превосходно воздействует на всестороннее развитие дошкольника, подталкивает к нравственно-эстетическим переживаниям, к активному мышлению. При этом в многочисленных исследованиях отмечается, что формирование интереса к музыкальному творчеству следует начинать с дошкольного возраста, поскольку в этот период закладывается первичный образ мира и самого себя, базис личностной культуры. Целью статьи является рассмотрение проблемы особенностей формирования интереса к музыкальному творчеству обучающихся дошкольного возраста.

Ключевые слова: дошкольное образование, дошкольное учреждение, интерес, музыкальное творчество.

Annotation. Modern professional education, practice-oriented training, networking in education, practical training, theoretical training. The high importance of music in the development of creative activities of preschool children is quite high. Music, like any other art, has an excellent effect on the comprehensive development of preschool children, pushes them to moral and aesthetic experiences, to active thinking. At the same time, numerous studies indicate that the formation of interest in musical creativity should begin with preschool age, since during this period the primary image of the world and oneself, the basis of personal culture, is laid. The purpose of the article is to consider the problem of the formation of interest in musical creativity of preschool students.

Keywords: preschool education, preschool, interest, musical creativity.

Введение. Высокая значимость музыки в развитии творческой деятельности детей дошкольного возраста достаточно велика. Музыка, как и любое другое искусство, превосходно воздействует на всестороннее развитие дошкольника, подталкивает к нравственно-эстетическим переживаниям, к активному мышлению. При этом в многочисленных исследованиях отмечается, что формирование интереса к музыкальному творчеству следует начинать с дошкольного возраста, поскольку в этот период закладывается первичный образ мира и самого себя, базис личностной культуры.

Изложение основного материала статьи. Актуальность проблемы формирования интереса к музыкальному творчеству у обучающихся дошкольного возраста вызвана тем, что осмысление конкретных вопросов эстетического воспитания и базовых теоретико-методологических основ формирования интереса к музыкальному творчеству приобретает важное значение в современных социокультурных условиях развития нашего общества и модернизации системы российского образования.

Целенаправленное формирование интереса имеет важное значение в процессе воспитания и обучения. Формирование познавательного интереса к музыкальному творчеству у дошкольников является основным мотивом познавательной деятельности, что помогает ребенку получать знания, умения и навыки в различных областях их деятельности.

Сегодня в детских дошкольных учреждениях идет активный поиск новых форм взаимодействия с детьми в учебно-воспитательном процессе по развитию их интереса к музыкальному творчеству.

Значительный вклад в решение проблемы музыкального развития дошкольников внесли Н.А. Ветлугина, А.Г. Гогоберидзе, С.А. Останина, О.П. Радынова, М.С. Осеннева, Л.А. Безбородова, В.В. Помещикова, О.В. Тимченко, А.Б. Хабаева и др.

Целью статьи является рассмотрение проблемы особенностей формирования интереса к музыкальному творчеству обучающихся дошкольного возраста.

При ознакомлении с особенностями произведения у детей развивается умение понимать, что передает и выражает то или иное музыкальное произведение, а так же его настроение. Дошкольники совместно с педагогом учатся выразить смысл произведения в небольшом рассказе. При этом у ребенка формируется индивидуализированное суждение и высказывания. Подробный анализ выразительных средств и их связь с содержанием произведения не должен оставаться без внимания педагога.

Воспринимать музыкальное произведение в целом помогает знакомство с приемами музыкальной выразительности. Как раз целостное восприятие и является основным методом работы над развитием интереса к музыкальному творчеству. Более активное восприятие музыкального произведения в период слушания, а соответственно и формирование интереса происходит тогда, когда прослушивание сопровождается действиями: игровыми ситуациями, творческим заданием (на арене цирка клоуны, передать радость, грусть, изобразить полет птиц или движение кошки, медведя). Праздники, развлечения, концерты, другая образовательная деятельность, отдых так же должны сопровождаться музыкальными произведениями.

Слушание различного исполнения одного и того же музыкального произведения способствует активизации интереса и слухового восприятия дошкольников старшего возраста. Необходимо учитывать, что во время слушания музыкальных произведений и беседы ребенок способен использовать свои возможности и опыт. Тем самым педагог дает возможность каждому ребенку эмоционально выразить свои внутренние

ощущения, впечатления, а так же поделиться знаниями о выразительных средствах и характере произведения.

«Пение». Практика показывает, что для формирования интереса и развития навыков в этом разделе, педагогу необходимо показывать высокий уровень исполнительского мастерства, так как дети в это возрастной категории способны чисто интонировать мелодию. Важно учитывать тот факт, что у детей старшего дошкольного возраста существуют примарные зоны, когда ребенку удобно петь естественным голосом, что позволяет сохранять чистоту интонации и избежать проблем с голосовым аппаратом ребенка. Певческое дыхание может быть освоено с помощью игровых упражнений («Паровоз». «Свеча», «Снежинка» и т.п.). Разучивание песенного репертуара, так же может проходить в несколько этапов.

На начальном этапе педагог проводит беседу, осуществляет художественный показ и повторный показ. Необходимо обратить внимание, что чем эмоционально ярко проходит начальный этап, тем активнее формируется интерес к произведению, тем больше дети проявляют себя и свое отношение к нему во время беседы или коллективного пения.

Следующим этапом является разучивание песни. Возможен вариант исполнения без инструментального сопровождения, что помогает педагогу выявить хорошо поющих детей. Разучивание по фразам и доступный для нормального певческого дыхания темп позволяет каждому ребенку адекватно усваивать материал.

Заключительный этап включает в себя выразительное исполнение, когда интерес детей должен быть активизирован педагогом. Для этого могут быть использованы приемы коллективного пения, индивидуальное и подгрупповое исполнение, с аккомпанементом и без него.

Повышенный интерес к песенному творчеству дошкольники проявляют во время звукоподражания голосам птиц и животных, а так же имитации звучания некоторых музыкальных инструментов. Игровые упражнения типа «Вопрос-ответ» позволяют ребенку проявить свои творческие способности в области импровизации, схожей с образцом, но имеющей следующие отличия: разнообразие мелодических оборотов или ритмических рисунков. Песенные шутки, «потешки», скороговорки носят игровой характер, где дети проявляют речевые навыки, тем самым формируя артикуляционный аппарат. Творческие задания во время работы над пением можно разделить на три этапа.

Звукоподражание, сочинение мелодий скороговорок или любимых отрывков из стихов, колыбельных являются первым этапом, способствующим формированию интереса и творческих способностей ребенка.

Активизация детей в игровой форме. Это могут быть вопросы педагога и ответы детей, передача интонаций, характеризующих различное настроение персонажей, образов. Например, песенка щенка, козлят, поросят, персонажей знакомых сказок.

Последним этапом активизации интереса в работе над пением возможен вариант импровизации на заданный текст, когда старшие дошкольники самостоятельно придумывают мелодию, а в последующем импровизируют в различных музыкальных жанрах.

«Музыкально-ритмические движения» играют особую роль, в области формирования интереса к музыкальному творчеству. Динамика, ладовая окрашенность, оттенки, контрастные структуры музыкального произведения ребенок может передать посредством движений. Получая удовольствие от атмосферы творчества, которое создает педагог на музыкальных занятиях, ребенок может раскрыть себя. Сюжетные игры, инсценирование песен, хороводы содействуют проявлению творчества детей и активно формируют интерес к музыкальному творчеству. Умение выразительно изобразить характер персонажей (трусливый зайка, сердитый волк и т.п.) используются во время творческих заданий.

Идея формирования интереса к музыкальному творчеству через музыкально-ритмические движения, как идеального образца организованного движения принадлежит Э. Жаку Далькрозу, Н.А. Ветлугиной, А.В. Кенеман, М.Л. Палавандишвили и др.

Нельзя забывать, что музыкально-ритмические движения являются синтетическим видом деятельности, в основе которой лежит музыка. Музыка и движения имеют общие характеристики, такие как темп, ритм, динамика, форма произведения и композиционная структура. Связь музыки и движения способствует еще более глубокому формированию интереса дошкольников к музыкальному творчеству. Физическое развитие старших дошкольников «...совершенствуется в различных направлениях и прежде всего выражается в овладении основными видами движений, их координированности, возникает еще большая возможность использовать движение как средство и способ развития музыкального восприятия» [18. С. 67].

Выводы. Выражение эмоциональных характеристик плясовых, песен-танцев, маршей, воплощение через движение разнообразных образов и настроений, с учетом возрастных возможностей каждого ребенка помогают развивать в детях творческие возможности, музыкальные способности, воспитывают интерес к музыкальным произведениям различного жанра и характера. Активизация творческих проявлений и интереса происходит во время танцевально-игрового творчества, которое требует от ребенка умений выразительно двигаться. Во время коллективных инсценировок дети включаются в образное пространство произведения и тем самым проявляют творчество. Учитывая особенности каждого произведения необходимо ориентироваться на возможности детей.

Знакомство с музыкальными инструментами, систематическое музыкальное развитие, создание детских оркестров, являются еще одним способом формирования интереса к музыкальному творчеству старших дошкольников. Каждый конкретный инструмент требует последовательного освоения, использования музыкально-дидактических игр, которые способствуют развитию слуховой сосредоточенности.

Литература:

1. Апраксина О.А. Методика музыкального воспитания в школе: учебн. Пособие / О.А. Апраксина — М.: Просвещение, 1983. — 164 с.
2. Арисменди А.Л. Дошкольное музыкальное воспитание. / Общ.ред. М. Шуаре. - М.: Прогресс, 2011.
3. Гавриленко Ю.А. Методика музыкального воспитания детей дошкольного возраста / Ю.А. Гавриленко – М.: Атика, 2018. – 56 с.
4. Давыдова М.А. Музыкальное воспитание в детском саду. Средняя, старшая, подготовительная группы. - Издательство: ВАКО, 2006. – 240 с.
5. Ежова Н.С. Теория и практика эмоционально развивающего воспитания и образования детей дошкольного возраста. Диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук; Бибком - М., 2017. - 134 с.

6. Зими́на А.Н. Основы музыкального воспитания и развития детей младшего возраста / А.Н. Зими́на. - М.: Владос, 2016. - 304 с.
7. Казунина И.И. Инновационные технологии в игровых учебно-дидактических средствах по воспитанию дошкольников / И.И. Казунина // Детский сад от А до Я: журнал. - 2012 - №2. - С. 27-30.
8. Картавцева М.Т. Творческое развитие детей средствами музыкального фольклора / М.Т. Картавцева – автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук. – М., 2009. – 110 с.
9. Кулагина И.Ю. Психология развития и возрастная психология: Учебное пособие для вузов // И.Ю. Кулагина. - М.: Академический проект, 2015. - 420 с.
10. Люблинская А.А. Детская психология / А.А. Люблинская. - М.: Просвещение, 2011. - 415 с.
11. Методика музыкального воспитания в детском саду: учеб. для учащихся пед. уч-щ по спец. 03.08. «Дошк. Воспитание» / Н.А. Ветлугина, И.Л. Дзержинская, Л.Н. Комиссарова и др.; под ред. Н.А. Ветлугиной. – М.: Просвещение, 1989. – 270 с.
12. Методика музыкального воспитания в школе. Пособие для учителя / Дмитриева Л.Г., Черноиваненко Н.М. - М.: Академия, 1998. - 240 с.
13. Музыкальная энциклопедия / под редакцией Ю. Келдыша. – в 6-ти томах – М.: Атика – 1008 с.
14. Новоселова С.Л. Игра дошкольника / С.Л. Новосёлова. – М.: Атика. - 2014. – 128 с.
15. Окунева П.Э., Сизова О.А. Проблема подготовки детского голоса к вокальному творчеству в условиях реализации образовательных программ дошкольного образования Школа будущего. 2019. № 6. С. 58-65.
16. Основы дошкольной педагогики / Под ред. А.В. Запорожца, Т.А. Марковой. - М.: Просвещение, 1978. – 270 с.
17. Петрушин В.И. Музыкальная психология: учебник и практикум для среднего профессионального образования / В.И. Петрушин. — 4-е изд., перераб. и доп. — Москва: Издательство Юрайт, 2018. — 380 с.
18. Полякова Е.С. Психологические основы музыкально-педагогической деятельности / Е.С. Полякова. Психологические основы музыкально-педагогической деятельности. - Минск: БГПУ, 2015. – 195 с.
19. Программа «Детство» / под ред. Т.И. Бабаевой, А.Г. Гогоберидзе, З.А. Михайловой. - Санкт-Петербург: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2014
20. Радынова О.П. и др. Музыкальное воспитание дошкольников: Учеб. Для студ. высш. и сред.пед. учеб. Завед / О.П. Радынова. - 2-е из. - М.: Издательский центр «Академия», 1998. - 240 с.
21. Радынова О.П. Теория и методика музыкального воспитания: учебник для среднего профессионального образования / О.П. Радынова, Л.Н. Комиссарова; под общей редакцией О.П. Радыновой. — 3-е изд., испр. и доп. — Москва: Издательство Юрайт, 2019. — 293 с.
22. Решетникова И.А., Сизова О.А. Специфика методик музыкально-сенсорного развития при работе с дошкольниками с нарушениями физического и психического развития. В сборнике: Культура, образование и искусство: традиции и инновации. Сборник статей по материалам II Всероссийской научно-практической конференции ученых-исследователей, специалистов, преподавателей вузов, колледжей, школ, учреждений дополнительного образования, руководителей образовательных учреждений; аспирантов, студентов. Мининский университет. 2019. С. 61-64.
23. Холмовская В.В. Воспитание и обучение детей пятого года жизни / под ред. Холмовской В.В. – М.: Просвещение, 2006. - С. 83-127.
24. Шаповаленко И.В. Психология развития и возрастная психология: Учебник и практикум для академического бакалавриата / И.В. Шаповаленко. - Люберцы: Юрайт, 2016. - 576 с.

Педагогика

УДК 372.881.161.1

кандидат педагогических наук, доцент Цховребов Алан Солтанович

Военный институт (инженерно-технический) Военной академии

материально-технического обеспечения имени генерала армии А.В. Хрулёва (г. Санкт-Петербург)

СЛОЖНОСОЧИНЕННЫЕ ПРЕДЛОЖЕНИЯ ЗАКРЫТОЙ СТРУКТУРЫ С СОПОСТАВИТЕЛЬНЫМИ ОТНОШЕНИЯМИ В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Аннотация. В данной статье рассматриваются сложносочиненные предложения закрытой структуры, которые выражают сопоставительные отношения с союзом *a* в практике преподавания русского языка как иностранного. В работе произведен анализ учебно-методического комплекса, который предназначен для обучения иностранцев русскому языку и позволил выявить, что в современной отечественной лингвометодике сложносочиненные предложения с сопоставительными отношениями не выделяются в отдельную группу как предмет изучения. Необходимость в использовании данных синтаксических единиц в связной речи иностранных обучающихся назревает уже на начальном этапе владения русским языком как иностранным. Установлено, что наиболее частотными в практике преподавания РКИ являются сложносочиненные предложения с союзом *a*, которые представлены для изучения на элементарном уровне и выражают значение последовательности во времени с помощью соотношения видо-временных планов глаголов-сказуемых совершенного вида прошедшего и будущего времени в обеих предикативных частях.

Ключевые слова: сложносочиненное предложение, закрытая структура, сопоставительные отношения, русский язык как иностранный, обучение, методика преподавания, практика преподавания.

Annotation. This article examines complex sentences of a closed structure that Express comparative relations with the Union *a* in the practice of teaching Russian as a foreign language. The paper analyzes the educational and methodological complex that is designed to teach foreigners the Russian language and revealed that in modern Russian linguometodics, compound sentences with comparative relations are not allocated to a separate group as a subject of study. The need to use these syntactic units in the coherent speech of foreign students is already brewing at the initial stage of proficiency in Russian as a foreign language. It is established that the most frequent in the practice of teaching RCT are compound sentences with the conjunction *a*, which are presented for study at the elementary

level and Express the meaning of the sequence in time using the ratio of the view-time plans of verbs-predicates of the perfect past and future tense in both predicative parts.

Keywords: compound sentence, closed structure, comparative relations, Russian as a foreign language, training, teaching methods, teaching practice.

Введение. В данной статье рассмотрены сложносочиненные предложения (далее - ССП) закрытой структуры, презентованные в практике преподавания русского языка как иностранного (далее - РКИ) на начальном и среднем этапах обучения иностранцев, поскольку «уровень владения русским языком во многом определяет успех любой профессиональной деятельности в нашей стране» [7, с. 3]. С учетом лингвистических характеристик указанных сложных синтаксических единиц мы попытаемся уточнить их семантику – рассмотреть семантические разновидности ССП в отечественном языкознании.

Изложение основного материала статьи. Как известно, «в последние годы в практике обучения русскому языку, как в школе, так и в вузе, наметился функциональный подход в изучении синтаксических единиц предполагающий обучение языку в процессе его функционирования в речи» [11, с. 332]. В практике преподавания РКИ процесс обучения сложному предложению осуществляется через структурно-семантический подход, акцентирующий внимание на характере союзных средств, поскольку данный принцип способствует различению структурных типов сложносочиненных предложений. Это деление ССП на семантические типы позволяет учесть их содержание, структуру, лексическое наполнение.

Структурно-семантический признак ССП был рассмотрен в трудах И.А. Поповой, которая в статье «Сложносочиненное предложение в современном русском языке» [8] указывает, подобно В.А. Богородицкому [3], на равноправие и независимость предикативных частей и выделяет сложносочиненные предложения с отношениями соединения, противопоставления и разделительности, и Н.С. Поспелова [9], рассматривающего структуру сложносочиненного предложения с точки зрения взаимосвязи его частей и считающего его части отдельными предложениями в качестве самостоятельных элементов единого синтаксического построения.

Актуальность вопроса о структурной организации сложносочиненного предложения в современном языкознании зиждется на функционировании разных классификационных подходов по принципу выражаемых ССП смысловых отношений: соединительные, противительные, разделительные и с отношениями градации и присоединения. От данной классификации сложносочиненного предложения зависит и другой структурный компонент предложений – разряд открытости и закрытости частей сложного предложения [2, с. 129]. Такой подход к классификации сложносочиненного предложения имеет преимущества, так как способствует смысловому разграничению близких по структуре закрытых сложносочиненных предложений и похожих на них сложноподчиненных предложений, где всегда закрытая форма частей.

Как известно, к предложениям закрытой структуры русского языка, представляющим собой закрытый замкнутый ряд и состоящим только из двух предикативных частей, относятся ССП с союзами широких отвлеченных значений (*и, а, но*) и узких дифференцированных значений, которые в свою очередь делятся на пояснительные (*то есть, а именно*), собственно градационные (*не только...но и, не то чтобы... но и, как...так и*) и усилительные (*да и*).

Обратимся к практике преподавания РКИ, в которой основное место отводится изучению структурных типов русского сложного предложения, «представляющих собой речевые модели или образцы, которые формируют четкое представление о грамматической сущности изучаемых языковых единиц и обеспечивают условия для практического овладения синтаксисом русского языка в целом [12, с. 120].

Как показывает практика, для изучения РКИ на элементарном, базовом, первом уровнях вводятся модели с союзами *и, а, но; не только...но и*. Следует рассмотреть семантические разновидности сложносочиненных предложений с данными союзами, которые презентуются для изучения в вышеупомянутых уровнях владения языком.

Среди сложносочиненных предложений закрытой структуры, согласно структурно-семантическому аспекту, выделяются предложения: а) допускающие второй союзный элемент - средствами грамматической связи в подобных предложениях выступают союзы широких отвлеченных значений *и, а, но*; б) не допускающие второй союзный элемент – с союзами *не только...но и, да и, то есть*, которые квалифицируются как союзы узкой семантической дифференцированности.

В практике преподавания русского языка как иностранного (как и в практике преподавания русского как родного) союз *и* может соединять части сложносочиненного предложения с разными отношениями: 1) распространительные: *Он услышал голос друга, и в этом голосе была грусть*; 2) причинно-следственные: *Начались каникулы, и институт опустел*; 3) условно-следственные: *Слушайте преподавателя, и тогда вы все поймете*; 4) противительные: *Все смотрели на небо, и никто не видел опасность*.

В методике преподавания РКИ целесообразно использовать причинно-условные модели предложений, поскольку сложные синтаксические единицы с указанными отношениями присущи научному стилю речи, что позволит ориентировать обучение на формирование у иностранцев языковых профессиональных компетенций в соответствии с будущей специальностью.

В русском языке среди сложносочиненных предложений с противительными союзами *и, а, но*, которые квалифицируются как союзы широких отвлеченных значений и допускают второй союзный элемент, выделяются предложения с сопоставительными и противительными отношениями. Эти предложения могут быть только двучленными: *Один врач хлороформировал больную, а другой ассистировал мне, каждую минуту готовый прийти на помощь (Вересаев)*; *Профессор всплеснул руками от радости, но Андреев покосился на предлощенное угощение неодобрительно (Шаламов)*.

Итак, по своей структуре и семантике все сложносочиненные предложения с противительными союзами делятся на две группы: 1) сопоставительные (с союзами *а, же*); 2) противительные (с союзами *но, однако, зато, да* - в значении *но* и др.). Все перечисленные противительные союзы противостоят союзу *и*, так как по сравнению с ним они характеризуются большей семантической определенностью и меньше зависимы от контекста. В предложениях, связанных сопоставительными союзами *а, же*, происходит сопоставление различных явлений, и притом они не отвергают друг друга, а сосуществуют на одном уровне.

По мнению А.В. Величко, «сопоставляться могут действия одного или разных субъектов» [6, с. 314]. Основным средством связи в сложносочиненных предложениях с сопоставительным значением является

союз *a*. Он стилистически нейтрален и акцентирует внимание на самом факте сопоставления, то есть указывает на различия в характере сравниваемых объектов. Например: *У больной оказался острый сочленовый ревматизм, а медицина против этой болезни имеет верное, специфическое средство в виде салициловой кислоты (В. Вересаев).*

Союз *a*, который функционирует в ССП, характеризуется разными семантическими разновидностями и выражает три вида отношений: сопоставительные, сопоставительно-распространительные и отношения несоответствия.

В практике преподавания РКИ на элементарном, базовом и первом уровнях владения сложносочиненные предложения с союзом *a*, выражающие собственно сопоставительные отношения, употребляются достаточно часто. Так, на элементарном уровне владения при ознакомлении с темой «*Время глагола*» уже вводятся ССП с союзом *a*: *Бабушки читают, а дети играют; Я делаю домашнее задание, а она слушает музыку; Антон и Анна играют в теннис, а Виктор и Мария играют в пинг-понг.* В этих примерах указывается на разнородность (реже однородность) занятых лиц, совершающих действие. В подобных предложениях в первой предикативной части передается значение чистого сопоставления, то есть подвергаются противопоставлению две ситуации, два состояния человеческого характера.

В базовой и первой частях владения русским языком также часто употребление в ССП сочинительного союза *a* с собственно сопоставительным значением: *Борис Сергеевич играл, а мы слушали прекрасную музыку; Поэт или художник спит, а в это время люди читают его стихи; Семья Чеховых уехала в Москву, а Антон остался один в Таганроге.* Данные примеры характеризуются как предметной общностью, так и элементами несходства – «различия явлений при общей содержательной непротиворечивости» [10, с. 27].

В рассматриваемых уровнях также встречаются ССП с союзом *a*, выражающие сопоставительно-распространительные отношения: *Ель растет перед дворцом, а под ней хрустальный дом (Пушкин).* В предложениях такого типа «вторая часть служит факультативным примечанием по поводу того, о чем сообщается в первой части, или развивает, продолжает предшествующее сообщение» [4, с. 461], то есть во второй части присутствует добавочное примечание к сообщаемому в первой части.

Третий вид отношений в ССП составляют отношения несоответствия, которые выражают значение несоответствия явлений природы, несовместимость двух действий: *В кафе мы заказали чай и пирожки, а официант принес нам кофе и мороженое; Весна на носу – апрель, а погода на улице – зимняя, ненавистное, приискковое (Шаламов).* Эти предложения имеют семантическую близость с противительными-уступительными предложениями с союзом *но*.

Таким образом, в ССП, представленных семантическими разновидностями, с союзом *a*, в которых «контекст, с одной стороны, поддерживает значение несходства, с другой стороны, указывает на содержательную общность соотносимых частей» [4, с. 461], события протекают одновременно или последовательно.

На всех анализируемых уровнях владения языком в сложносочиненных предложениях, в которых есть выражение одновременности событий, может наблюдаться:

- использование глаголов-сказуемых несовершенного вида при полном совпадении во времени: а) в будущем времени (сложная форма): *Телезрители будут спрашивать, а игроки будут отвечать на вопросы (элементарный уровень); б) в прошедшем времени: Моя семья раньше тоже жила в Петербурге, а теперь она живет в Москве (элементарный уровень); Ребенок все время плакал, а отец тихо повторял слова (базовый уровень); Уходила одна пара, приходила другая, а Людмила играла и играла (первый уровень); в) в прошедшем и настоящем времени: Раньше у них не было такой возможности, а сейчас они реализуют свои старые мечты (базовый уровень).*

- использование глаголов-сказуемых несовершенного вида в сочетании с совершенным видом (или наоборот) при частичном совпадении во времени: а) в прошедшем времени: *Сегодня я купил в киоске интересный журнал, а вчера в киоске не было этого журнала;* б) в прошедшем и настоящем времени: *Мне уже исполнилось 75 лет, а я чувствую себя очень хорошо.*

Как указывалось выше, в сложносочиненных предложениях с союзом *a*, представленных для изучения на начальном этапе, выражается значение последовательности во времени: *Я скажу ей только «Добрый вечер!», а все остальное она скажет сама; В храме мужчины сняли шапки, а женщины надели на головы платок.* Формальным выражением в подобных предложениях может являться соотношение видо-временных планов глаголов-сказуемых совершенного вида прошедшего и будущего времени в обеих предикативных частях.

Как известно, с союзом *a* семантически взаимодействует союз *же*, выражающий собственно сопоставительные и сопоставительно-противительные отношения, выступает как семантический аналог союза *a* в его различных значениях и «указывает на противопоставление отдельных компонентов в составе этих ситуаций» [5, с. 275].

Н.В. Баско, рассматривая выражение сопоставительных отношений в сложносочиненном предложении, называет *же* частицей, которая «выполняет роль союза, следует непосредственно после субъекта, стоящего в самом начале второй части предложения» [1, с. 184]. Итак, семантически союз *же* больше похож на усилительную частицу, и этим обуславливается его значение в сложных синтаксических единицах.

Выводы. Таким образом, в методике РКИ в части изучения русского сложносочиненного предложения целесообразно использование собственно сопоставительных предложений с союзом *a* как наиболее релевантных в плане выражения в речевой коммуникации чистой идеи сопоставления. Данные модели ССП наиболее удобны в целях использования метода трансформации при изучении сложных предложений в практике преподавания русского языка как иностранного, что является обязательным компонентом в методике обучения новому языку. Проведенный анализ ССП закрытой структуры позволит разработать лингводидактическую модель обучения, направленную на формирование у иностранца синтаксических компетенций - использованию в связной русской речи указанных сложных предложений, которые являются основными единицами функционально-коммуникативной грамматики.

Литература:

1. Баско Н.В. Обсуждаем глобальные проблемы, повторяем русскую грамматику: учебное пособие по русскому языку для иностранных учащихся / Н.В. Баско. – 7-е изд., испр. – М.: Русский язык. Курсы, 2017. – 272 с.
2. Белошапкина В.А. Сложное предложение в современном русском языке. – М.: Просвещение, 1967. – 160 с.

3. Богородицкий, В.А. Общий курс русской грамматики: (Из университетских чтений) / В.А. Богородицкий. - Изд. 4-е, доп. - Казань: Типолитограф. Императорского университета, 1913. - VI, 552 с.
4. Брызгунова Е.А. Русская грамматика: [В 2 т.] / АН СССР, Институт русского языка; [Редкол.: д. филол. н. Н.Ю. Шведова (гл. ред.) и др.]. Т. 2: Синтаксис / [Е.А. Брызгунова, К.В. Габучан, В.А. Ицкович и др.]. - 1982. - 709 с.
5. Глазунова О.И. Грамматика русского языка в упражнениях и комментариях. В 2 ч. – Ч.2. Синтаксис. – 2-е изд. – СПб.: Златоуст, 2011. – 416 с.
6. Книга о грамматике. Русский язык как иностранный / Под ред. А.В. Величко. 3-е изд., испр. и доп. – М.: Изд-во Московского университета, 2009. – 648 с.
7. Магомедова Т.И. Русскоязычная профессиональная коммуникативная компетенция студентов юридического профиля: модель и технология формирования в условиях полиязычия. – Махачкала: Планета-Д, 2009. – 232 с.
8. Попова И.А. Сложносочиненное предложение в современном русском языке / И.А. Попова // Вопросы синтаксиса современного русского языка. – М., 1950.
9. Поспелов Н.С. О грамматической природе сложного предложения / Н.С. Поспелов // Вопросы синтаксиса современного русского языка. – М., 1950.
10. Формановская Н.И. Сложное предложение в современном русском языке. Теория и упражнения (включенное обучение). – М.: Русский язык, 1989. – 192 с.
11. Цаликова М.А. Функциональный подход в работе над развитием речи учащихся младших классов при составлении коротких текстов по картине // Проблемы современного педагогического образования. 2017. № 57-12. С. 331-337.
12. Цховребов А.С. Сложное предложение как функционально-коммуникативная лингводидактическая модель изучаемого языка // Глобальный научный потенциал. 2020. N 5 (110). С. 120-123.

Педагогика

УДК 371.13

магистрант Шаманова Наталья Александровна

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);

студент Горькова Галина Сергеевна

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

ИЗУЧЕНИЕ УРОВНЯ ИГРОВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Аннотация. В статье представлены некоторые подходы к трактовке понятия «игровая компетентность» педагога дошкольного образования, обоснована актуальность разработки данного вопроса на фоне дефицита игровой деятельности дошкольников. Предпринята попытка разработки и апробации диагностического инструментария для изучения уровня сформированности игровой компетентности педагогов, проанализированы полученные результаты, выявлены типичные трудности педагогов в сопровождении игры дошкольников.

Ключевые слова: дошкольный возраст, игровая компетентность педагога дошкольного образования, детская игра, игровая деятельность, сопровождение детской игры.

Annotation. The article presents some approaches to the interpretation of the concept of "play competence" of a preschool teacher, substantiates the relevance of the development of this issue against the background of the deficit of play activity of preschool children. An attempt was made to develop and approbate diagnostic tools for studying the level of formation of the game competence of teachers, analyzed the results obtained, and revealed the typical difficulties of teachers in accompanying the game of preschoolers.

Keywords: preschool age, play competence; child Game; play activity; accompaniment of children's play.

Введение. На сегодняшний день психолого-педагогический феномен развития игровой компетентности педагогов дошкольного образования изучен достаточно полно [1; 4; 5; 6; 7], хотя ряд аспектов, связанных с данной проблемой, остается не до конца разработанным. Так, по мнению И.А. Комаровой и Н.Г. Здориковой, игра и игровая культура выступают особыми социальными феноменами в профессиональной деятельности педагога дошкольной образовательной организации [3, с. 64].

Изложение основного материала статьи. Компетентность педагога в области развития детской игры, или игровая компетентность, как важная составляющая в структуре профессиональной компетентности педагога ДОО, не имеет на сегодняшний день единой научной трактовки. Так, крупнейшие отечественные специалисты в области детской игры Р.И. Жуковская и Д.В. Менджерицкая определяют понятие «игровая компетентность» как «способность воспитателя деликатно, незаметно строить игровую педагогическую позицию по отношению к ребенку «как инструмент прикосновения к его личности» [1, с. 23]. Е.В. Зворыгина и С.Л. Новоселова убеждены в том, что игровая компетентность предполагает, прежде всего, «готовность педагога эффективно применять технологию обучения дошкольников игровой деятельности» [2; 8].

Как полагает И.П. Лотова, под игровой компетентностью следует понимать «единство теоретической и практической подготовки педагогов, в основе которой должны лежать психолого-педагогический опыт педагога, владение игровыми технологиями, готовность реализовать специально направленную игровую деятельность» [6, с. 47].

В исследованиях И.А. Комаровой и Н.Г. Здориковой, игровая компетентность рассматривается как «интегральное качество личности педагога, включающее готовность и способность создавать условия и осуществлять творческую игровую деятельность» [3, с. 65].

Наиболее точным нам представляется определение изучаемого понятия, предложенное Е.И. Рзаевой. Так, согласно ее точке зрения, игровая компетентность педагога есть «многоплановое структурное образование, в состав которого входит комплекс характеристик, необходимых для создания оптимальных условий для психолого-педагогического сопровождения детской игры» [9].

В данном исследовании под игровой компетентностью мы будем понимать способность и желание педагога играть вместе с детьми, в том числе и по их правилам, предоставляя им возможность проявлять самостоятельность и креативность, инициативность и субъективную активность, тактично управляя ходом игры.

Следует обратить внимание, что современные дошкольники живут в условиях преобладания пассивного досуга и постепенного разрушения детской игровой субкультуры [10]. Во многом это обусловлено стремительным развитием и доступностью Интернета, даже для младших дошкольников. У родителей зачастую не хватает времени, желания и сил на заполнение детского досуга и игру с ребенком, поэтому в его жизни все большее место начинают занимать разного рода компьютерные суррогаты игры. Многие дошкольники теряют интерес к традиционным играм и игрушкам, все больше увлекаясь миром компьютерных игр и просмотром мультфильмов. В такой ситуации дефицита игры родители перекладывают ответственность за содержание и организацию детской самостоятельности на педагогов дошкольной образовательной организации [11].

Со своей стороны, педагоги, как показывает практика, обладают недостаточной игровой компетентностью, что связано с тем, что образовательные программы педагогических вузов не уделяют достаточного внимания вопросам организации детской игры и проектированию игровых технологий. Большинство педагогов, по данным наблюдений, строго контролируют детскую игру, определяют тематику игр, назначают роли, навязывают готовые стандартные сюжеты и игровые ситуации, берут на себя ведущую роль. Такое тотальное вмешательство взрослых в детскую игру нередко приводит к разрушению самой игры.

Изучив теоретические основы проблемы игровой компетентности педагогов дошкольной организации, мы поставили перед собой задачи: разработать диагностический инструментарий, пригодный для исследования игровой компетентности педагогов, изучить уровень сформированности игровой компетентности, проанализировать полученные результаты.

Для выявления уровня игровой компетентности педагогов-участников эксперимента на базе МБДОУ «Детский сад № 100» г. Нижнего Новгорода был проведен констатирующий этап исследования, в котором приняли участие 18 педагогов. Измерение уровня игровой компетентности педагогов осуществлялось с помощью анкетирования, устного и письменного опроса и методики неоконченных предложений.

Анализ результатов анкетирования педагогов по данному блоку вопросов позволил сделать следующие выводы. 55% участников ответили, что они создают условия для развертывания игры детей. 28% опрошенных ответили, что не уверены в том, что они создают все необходимые условия. При этом практически все педагоги отметили, что создают условия для обогащения детей впечатлениями, которые могут быть использованы в игре: читают вместе с детьми книги, наблюдают, обсуждают события жизни детей. Осталось невыясненным, в какой степени эти впечатления дети вместе с педагогом переносят в игру и как в ней отражаются.

Половина педагогов (50%) показали, что побуждают детей к игровой деятельности: предлагают поиграть, выбрав тему по желанию; принять ту или иную роль и обозначить ее для партнеров; оборудовать игровое пространство и т.д. 17% участников ответили, что не побуждают детей к игре, по их мнению, детская игра может развиваться стихийно.

44% педагогов показали, что строго соблюдают баланс между игрой и другими видами деятельности в педагогическом процессе, время, предназначенное для игры, не занимают занятиями. 33% опрошенных отметили, что стремятся к такому балансу, но не всегда получается его выдерживать, поскольку не хватает времени непосредственно на детские игры. 22% педагогов пытаются занять детей чем-то «полезным», и иногда получается, что время, выделенное для игр, заполняется чтением или творческой деятельностью детей. Примечательно, что при этом большинство педагогов (83%) стремятся сохранить баланс между разными видами игр (подвижными и спокойными, индивидуальными и совместными, дидактическими и сюжетно-ролевыми).

Абсолютно все педагоги, согласно результатам анкетирования, создают условия для развития общения между детьми в игре, организуют совместные игры, способствуют развитию у детей разных видов игр, но при этом 39% отметили, что не способствуют возникновению у детей режиссерской игры.

Более половины опрошенных педагогов (55%) признают, что регламентируют детскую игру, предлагают воспроизводить трафаретные сюжеты, действия и приемы, что не способствует развитию творческой активности детей. Остальные педагоги стремятся создавать условия для развития у детей такого рода активности: предлагают им новые или забытые игры, игровые действия и приемы, интересные сюжеты.

Относительно использования детьми в игре предметов-заместителей ответы педагогов разделились поровну: половина опрошенных стимулирует детей пользоваться такими предметами, помогает подбирать и расширять их набор, гибко использовать игровое оборудование. Другая половина педагогов не уделяет этому особого внимания.

50% педагогов внимательно и тактично наблюдают за свободной игрой детей, включаясь в нее по мере необходимости, как равноправный партнер. 28% опрошенных педагогов отметили, что постоянно вмешиваются в процесс игры, указывая детям, как и по каким правилам им играть, предлагая сюжеты и направляя ход детской игры.

Таким образом, ответы педагогов на первый блок вопросов, связанный с организацией и управлением игровой деятельностью детей, показали, что большинство педагогов создают оптимальные условия для становления и развития детской игры, игрового общения детей, стремятся сохранить баланс между разными видами игр, учитывать личностные особенности и индивидуальные потребности детей. Однако были выявлены и определенные проблемы с организацией и управлением игровой деятельностью: несоблюдение баланса между игровой и неигровой деятельностью в образовательном процессе, излишняя регламентация

детской игры, воспроизведение детьми однотипных сюжетов и игровых действий, недостаточная стимуляция педагогом использования в игре предметов-заместителей, вмешательство в ход свободной детской игры.

Второй блок диагностических заданий представляет собой ряд кейсов – типичных ситуаций, связанных с игровой деятельностью детей и требующих вмешательства педагога [12]. Суть ситуаций заключалась в следующем:

1. Как совместить совместную игру с детьми и индивидуальную работу с конкретным ребенком?
2. Что делать, если ребенок не берет в игру?
3. Что делать, если ребенок отказывается быть конкретным персонажем в игре?
4. Что делать, если ребенок настаивает на своих правилах игры, а другие дети не хотят по ним играть?
5. Что делать, если ребенок не делится своей личной игрушкой?
6. Что делать, чтобы все дети были активны в игре?

Результаты ответов показали, что в некоторых типичных ситуациях педагоги единодушны в своих ответах. Так, в ситуации, когда ребенка не принимают в игру, участники предлагали поговорить с детьми и объяснить им, что нужно играть всем вместе и дружно (58%); выяснить причину нежелания вместе играть (24%); обговорить игровые действия (12%) и др. Только два педагога отметили, что воспитатель должен сам включиться в игру, взяв на себя роль и поддерживая играющих.

В ситуации, когда ребенок отказывается выполнять конкретную роль в сюжетно-ролевой, театрализованной игре, испытуемые предложили разные варианты: дать ребенку желаемую роль (33%), выяснить причину такого отказа (38%), подобрать или придумать ребенку новую роль (27%), настоять на первоначальной роли (6%) и др.

Если в игровой деятельности у детей возникают конфликты, педагоги: предлагают детям другую игру, не вмешиваясь в конфликт (34%), объясняют ребенку, почему так поступать нельзя (55%), и др. Только один педагог предложил организовать игру, помочь распределить роли и ненавязчиво поддерживать игру.

Еще одной типичной является ситуация, когда ребенок приносит из дома личную игрушку, но не хочет делиться с другими ребятами. 34% участников ответили, что игрушки в детский сад приносить не стоит, а если ребенок их приносит, то должен быть готов делиться с другими. 46% убеждены, что с детьми нужно провести беседу о личных и чужих игрушках, научить, как нужно вежливо просить чужие вещи. 20% предложили организовать совместную игру с этой игрушкой, отвлекая, таким образом, внимание детей от конфликтной ситуации.

Ситуацию, когда детская игра, организованная по инициативе воспитателя, не получается, педагоги оценили примерно одинаково: по их мнению, воспитатель не объяснил детям правила новой игры, не играл сам или был не очень активным, не смог заинтересовать детей, не подготовил игровые атрибуты и в случае первой неудачи не повторил попытку заинтересовать детей.

Таким образом, ответы испытуемых на второй блок заданий позволили сделать вывод о том, что одну и ту же типичную ситуацию, педагоги решают по-разному. Это вполне объяснимо, они учитывают личностные особенности воспитанников, свой профессиональный опыт и игровую компетентность. Но вместе с тем, у каждой из предложенных ситуаций есть конкретное решение, и разнообразие ответов свидетельствует о недостаточно сформированной игровой компетентности.

Третий блок диагностических заданий представлял собой серию неоконченных предложений, испытуемым было предложено закончить шесть фраз. Анализ ответов показал следующие результаты.

Педагоги не могут четко сформулировать условия детской игры: они предлагали, в основном, достаточно размытые решения: «заинтересовать детей» (51%), «создать условия для игры (32%), «играть вместе с детьми» (17%) и др. У большинства (71%) педагогов игрушки хранятся в контейнерах, а не в свободном доступе, объясняется это необходимостью поддержания порядка.

По мнению большинства педагогов (82%), главным в руководстве сюжетно-ролевыми играми является помощь воспитателя (объяснение, обеспечение игровым материалом) и создание игровых ситуаций. Все участники отметили, что у них нет проблем с организацией различных видов игр – дидактических, подвижных, сюжетно-ролевых и др. Причина того, что дети сегодня мало играют, по мнению педагогов, заключается в том, что большая часть времени в детском саду приходится на занятия. Кроме того, участники уверены, что дети не могут самостоятельно придумать себе игры, у них не хватает творческих идей. Примечательно, что ни один педагог в качестве причины не указал свою некомпетентность (неумение организовать и провести детскую игру) или же свое нежелание играть вместе с детьми.

Таким образом, ответы педагогов на третий блок заданий позволили сделать вывод о том, что существуют проблемы с руководством детской игрой, но участники не признают их. Игрушки убраны в контейнеры, но при этом педагоги отмечают, что у детей не хватает творческих идей для игр; педагоги отрицают наличие у себя сложностей с проведением любых видов игр, но на практике такие сложности нередки.

Ответы на заключительный блок вопросов, направленный на выявление личностных качеств педагогов, показали, что большинство педагогов (78%) любят фантазировать, но при этом не любят экспериментировать на своих занятиях, отходить от поставленного плана. 61% опрошенных считают, что их идеи не смогли бы значительно повлиять на ту сферу деятельности, в которой они работают, что это было бы возможно лишь при благоприятных обстоятельствах. 78% педагогов хотели бы заняться делом, которое им абсолютно незнакомо, но все зависит от характера этого дела, неизвестное привлекает только 17% опрошенных. Если приходится заниматься незнакомым делом, то большинство (71%) хотят добиться в нем совершенства только в том случае, если дело им нравится. Часть педагогов (12%) отметила, что хотела бы научиться только самому основному или же просто удовлетворить любопытство.

72% воспитателей отметили, что сами себя они считают веселым человеком, а коллеги воспринимают их как душевную личность, с которой легко и просто контактировать. 61% педагогов ответили, что умеют управлять поведением и активностью детей. Абсолютно все считают, что они умеют увлекать детей играми, занятиями и другими перспективами; четко, логично и доступно объяснять задания, требования и правила.

Таким образом, ответы участников на четвертый блок вопросов, связанный с их личностными качествами, позволили сделать вывод о том, что педагоги стараются действовать по заранее намеченному плану, не отходить от стандартных действий, многие из них боятся проявить свою креативность и высказать идеи, опасаясь, что они будут подвергнуты критике. Все эти факторы в совокупности препятствуют формированию игровой компетентности педагогов.

По результатам проведенного констатирующего исследования педагогов условно можно разделить на три группы по уровню сформированности игровой компетентности.

У 60% участников зафиксирован средний (нормативный) уровень сформированности игровой компетентности, характеризующийся устойчивым ценностным отношением педагогов к игровой деятельности. Педагоги способны успешно планировать детскую игру и прогнозировать ее результаты, находить новые решения в типичных игровых ситуациях, однако их творческая активность является ограниченной и репродуктивной.

У 20% педагогов был зафиксирован низкий (интуитивный) уровень сформированности игровой компетентности, что означает их нестабильное отношение к детской игре и ее развитию. Они не могут четко сформулировать задачи развития своей игровой компетентности, не до конца осознают цель совершенствования своих психолого-педагогических знаний. Детскую игру они выстраивают, как правило, по стандартным схемам, заранее определенному алгоритму, не проявляя творческой активности.

Еще у 20% педагогов был отмечен высокий (активный) уровень сформированности игровой компетентности. Они проявляют творческую активность, импровизируют в игре, продуктивно решают игровые задачи, нестандартно сотрудничают с детьми, заинтересованно относятся к различным способам повышения своей игровой компетентности.

Выводы. По результатам изучения уровня игровой компетентности педагогов были выделены конкретные недостатки в ее сформированности:

- 1) несоблюдение баланса между игровой и неигровой деятельностью в образовательном процессе;
- 2) излишняя регламентация детской игры и, как следствие, воспроизведение детьми однотипных сюжетов и игровых действий;
- 3) недостаточное стимулирование педагогом использования в игре предметов-заместителей;
- 4) беспричинное вмешательство педагога в ход свободной детской игры;
- 5) нежелание педагогов отходить от продуманного плана, стандартное поведение в повторяющихся ситуациях, недостаточная креативность и импровизация.

Итак, выявленные проблемы обусловили необходимость разработки системы методического сопровождения формирования игровой компетентности педагогов ДОО, включающей разнообразные интерактивные и технологии работы с кадрами как на уровне дошкольной организации, так и на уровне вузов и институтов повышения квалификации.

Литература:

1. Гурова О.В. Современные проблемы развития игровой компетентности педагогов ДОО в контексте ФГОС ДО // Нижегородское образование. – 2015. – №3. – С. 140-145.
2. Зворыгина Е.В., Комарова Н.Ф. Перспективное планирование работы по формированию игры // Игра дошкольника / Под ред. С.Л. Новоселовой. – М., 1989. – 286 с.
3. Комарова И.А., Здорикова Н.Г. Исследование феномена профессионально-игровой компетентности будущих специалистов ДОО // Вектор науки ТГУ. – 2010. – №3 (3). – С. 64-67.
4. Лещинская-Гурова О.В. Развитие игровой компетентности педагогов в условиях обучения в ДОО: методическое пособие. – Нижний Новгород: Нижегородский институт развития образования, 2016. – 119 с.
5. Лопатина Л.Л., Евдокимова Т.В. Современные аспекты развития «игровой» компетентности педагогов дошкольного образования // Профессионализм воспитателя как необходимое условие внедрения ФГОС / Ред., сост.: И.А. Бурлакова, Г.В. Дон, Т.Л. Кузьмишина. – М.: ГБОУ ВПО МГППУ, 2014. – С. 36-39.
6. Лотова И.П. Формирование профессионально-игровой компетентности педагогов ДОО // Управление дошкольным образовательным учреждением. – 2015. – №8. – С. 46-54.
7. Модина И.А. Развитие игровой деятельности педагогов как условие психологической подготовки детей к школьному обучению: Автореф. дис. ... канд. псих. наук. – М., 2008. – 27 с.
8. Новоселова С.Л., Зворыгина Е.В. Руководство формированием игры // Дошкольное воспитание. – 1981. – №4. – С. 31-33.
9. Рзаева Е.И. Игровая компетентность как необходимое условие профессиональной деятельности воспитателя дошкольного образовательного учреждения // Высшее образование сегодня – 2013. – №9. – С. 21-24.
10. Ханова Т.Г., Вавилова В.С. Особенности современной субкультуры детской игры // Общество: социология, психология, педагогика. – 2016. – № 11. – С. 108-110.
11. Шаманова Н.А., Ханова Т.Г. Свободная игра дошкольника: проблемы и пути решения // Проблемы и перспективы развития дошкольного и начального образования: Сборник статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции: в 2 томах. – Т.1. – Нижний Новгород: Мининский университет, 2019. – С. 329-332.
12. Шаманова Н.А., Ханова Т.Г. Развитие игровой компетентности педагогов дошкольного образования // Детский сад от А до Я. – 2020. – №3(105). – С. 82-92.

Педагогика

УДК 371

магистрант Шарапова Альбина Валериевна

Институт педагогики и психологии детства и информатике в период детства
ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет» (г. Екатеринбург)

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВОМ АС-ТЕХНОЛОГИИ

Аннотация. Необходимость развития творческих способностей обучающихся на уровне начального общего образования привели к идее применения комплексного подхода, использования проблемных ситуаций в процессе обучения, включению обучающихся на уровне начального общего образования в самостоятельную поисковую деятельность. В рамках настоящей статьи рассматривается одно из направлений образования обучающихся на уровне начального общего образования, а именно развитие творческих способностей. Представленная ассоциативно-синтетическая технология реализует художественно-

эстетический принцип организации работы по развитию обучающихся на уровне начального общего образования и способствует развитию у обучающихся интереса к обучению.

Ключевые слова: комплексный подход, творческие способности, творческая активность, обучающийся на уровне начального общего образования, ассоциативно-синектическая технология.

Annotation. Necessity of development of creative abilities trained at a level of the initial general education have led to idea of application of the complex approach, use of problem situations during training, to inclusion trained on a level of the initial general education in independent search activity. Within the limits of present clause one of directions of formation trained on a level of the initial general education, namely development of creative abilities is considered. The presented associative-synthetic technology realizes a is art-aesthetic principle of the organization of work on development trained on a level of the initial general education and promotes development in trained interest to training.

Keywords: the complex approach, creative abilities, the creative activity, trained at a level of the initial general education, it is associative-synectic technology.

Введение. Проблема развития творческой активности обучающихся на уровне начального общего образования не один год находится в зоне пристального внимания многих педагогики и психологии. Так, в трактовке этого понятия нам близка точка зрения Л.С. Выготского, который рассматривает творчество как формирование нового, в том числе и во внутреннем мире самого субъекта. Для творческого человека, как правило, характерен повышенный интерес к новому в своем внутреннем мире, прежде всего к новым образам, к совершенно новым мыслям [1, с. 48].

Методика комплексного развития творческих способностей обучающихся на уровне начального общего образования разработана согласно предложенного С.А. Новоселовым алгоритма организации учебно-творческой деятельности обучающихся с использованием ассоциативно-синектической технологии (далее АС-тех-нологии) развития творческих способностей. Целью данной методики считается комплексное развитие творческих способностей обучающихся на уровне начального общего образования при помощи формирования условий для творческого развития личности младшего школьника в процессе обучения. Современный процесс организации учебно-творческой деятельности обучающихся на уровне начального общего образования с использованием АС-технологии развития творческих способностей разделен соответственно на три этапа, а именно подготовительный, основной и заключительный этапы [3, с. 282].

Подготовительный этап реализуется в процессе внеклассных занятиях и переменах. Для подготовки обучающихся на уровне начального общего образования к применению АС-технологии, их необходимо познакомить в игровой форме с наиболее известными эвристическими методами, к примеру, мозговой штурм, метод фокальных объектов, морфологический анализ, синектика и т.п. После чего, с целью организации работы обучающихся на уровне начального общего образования по творческому комбинированию литературных миниатюр и сказок можно также поиграть с детьми в «Чепуху». Так, с целью включения младших школьников в игровую деятельность, направленную на фантазирование, произвольное построение совершенно новых образов предлагается отдавать вместе с обучающимися вербальные загадки и загадки-рисунки, а также графические головоломки (друлды), сочинения фантастических историй и рисования фантастических рисунков.

Изложение основного материала статьи. Основной этап реализуется непосредственно на уроках литературного чтения. При этом творческие задания все время усложняются, и фантазия младших школьников развивается во время чтения, а также поиска совершенно новых смыслов в детских стихах, сказках и рассказах, представленных в следующем этапе. Кроме того, на уроке литературного чтения педагог знакомит обучающихся с творчеством определенного детского писателя. Младшие школьники могут самостоятельно подготовить сообщение о биографии определенного писателя, а также назвать несколько его произведений. При этом изучение биографии писателя способствует знакомству с своеобразием личности писателя, особенностями характера и судьбы. Любое литературное произведение отражает личность самого автора и выражает его авторскую позицию. Тем самым, без знакомства с биографией писателя младшим школьникам достаточно трудно осмыслить художественный текст [2, с. 36].

Если же в процессе изучения биографии писателя выделить нравственные, идеологические и эстетические проблемы, интересные определенному возрасту и очерчены автором произведения, то обучающиеся откроется своеобразие личности художника, а также единство его жизненной линии и творческой программы. Таким образом, изучение биографии писателя сможет вызвать у обучающихся интерес непосредственно к его личности, отразившимся в его творчестве идейным исканиям.

После проведенного анализа стихотворения обучающиеся отбирают детали, которые непосредственно могут стать заготовками фрагментов содержания нового стихотворения, своего рода носителями будущей эмоций, компонентами будущих поэтических образов. Данные компоненты содержания, компоненты-эмоции и компоненты-образы можно усиливать и изменять. К примеру, можно провести «механическую обработку» деталей конструктора при помощи добавления и перестановки знаков препинания, а также удаления либо же прибавления слов, а далее попытаться найти совершенно новые образы и новые смыслы, которые вызывали бы эмоциональный отклик.

При этом задача обучающегося заключается в поиске наибольшего количества ассоциаций к выбранному стиху, соответствующему их эмоциональному настрою после прочтения и осмысления данного текста. Этап поиска ассоциаций безусловно считается одним из наиболее значимых в формировании визуальных деталей. Источником возникновения ассоциативных образов могут быть явления либо же предметы мира природы, которые воссозданы в памяти либо непосредственно наблюдаемые, также личный опыт обучающихся на уровне начального общего образования. Для того, чтобы младшие школьники верно выполнили указанное задание, в самом начале занятия следует объяснить им, что понимается под ассоциацией, можно также поиграть с ними в ассоциативные игры. К примеру, называть ассоциации, которые подходили бы одновременно сразу для двух слов, коллективно построить «паутину ассоциаций» [4, с. 113].

После чего обучающиеся разрабатывают свой собственный рисунок, основываясь на выбранном стихотворении. Младшие школьники, у которых появляются трудности с созданием собственного рисунка, предлагается нарисовать, закрыв глаза, появившиеся в их воображении картинки-отражения поэтических образов стихотворений. При этом рисование с закрытыми глазами способствует обострению интуиции, инстинктов и, тем самым, активизирует взаимодействие областей как сознательного, так и бессознательного

в психике человека, включенного в конструирование стихов и формирование их визуального проекта. Кроме того, преподаватель, дабы помочь обучающимся, может показать алгоритм рисования того либо иного предмета. После чего обучающиеся смогут нарисовать свою собственную картину, добавляя либо убирая какие-либо компоненты. Педагог показывает пример комбинирования компонентов поэтического конструктора, а далее обучающиеся самостоятельно составляют комбинацию выбранных стихотворных деталей [5, с. 290].

Необходимо обратить внимание, что в данном случае допускается переконструировать исходные «детали», а также вводить свои собственные поэтические строки, которые возникли в процессе комбинирования фрагментов стихотворения, осмысления и переживания получившихся поэтических образов.

После того, как каждый обучающийся на уровне начального общего образования создаст нерифмованную конструкцию из частей стихотворения, педагог ставит перед ним задачу непосредственно подчинить полученную конструкцию ритму и рифме. При этом в самом начале конструирования педагог должен потренировать обучающихся искусству рифмования строк, оказать помощь школьникам в рифмовании полученных ими комбинаций поэтических образов. Тем самым, все это безусловно способствует формированию атмосферы сотворчества, а также повышает вероятность достижения высокого творческого результата и повышает творческую активность младшего школьника.

Рассмотрим также, как методика комплексного развития творческих способностей младших школьников на основе применения АС-технологии реализуется на уроках изобразительного искусства. Так, на уроках ИЗО обучающимся на уровне начального общего образования предлагается разработать рисунок, основываясь на собственном стихотворении. При этом для тех, кто еще не очень быстро рисует, предлагается научиться это делать при помощи алгоритмического рисования. Любой из полученных данным способом рисунков становится визуальной деталью конструктора с целью формирования итогового рисунка. При этом в результате комбинирования визуальных деталей должен получиться визуальный проект, итоговый рисунок, который отражал бы некие совершенно новые смыслы и новые эстетические идеи. Подобная обобщающая композиция подводит итог всему процессу осмысления и выбора художественных образов от первого этапа до этапа разработки «рифмованной конструкции». Организованная педагогом грамотная учебно-творческая деятельность младших школьников в виде конструирования стихов может быть завершена отдельным уроком, на котором обучающиеся будут читать свои собственные стихи в классе для всех школьников.

Методики комплексного развития творческих способностей младших школьников на основе применения АС-технологии может работать и на уроках технологии на уровне начального общего образования. По мотивам написанного («сконструированного») стихотворения и с применением итогового визуального художественного образа учитель предлагает обучающимся изготовить изделие, при этом комбинируя все возможные техники и способы работы различными инструментами с разными материалами. Наряду с этим, характер и специфические особенности данного изделия и найденного в нем движения могут быть изменены, а также подвергнуты корректировке.

Методика комплексного развития творческих способностей младших школьников на основе применения АС-технологии может быть также рекомендована к апробации и вне школы, в условиях дома. При этом работа по методике комплексного развития творческих способностей с применением АС-технологий в домашних условиях имеет ряд преимуществ. К примеру, в процессе изготовления изделия в классе обучающемуся может быть недостаточно времени, также он весьма ограничен в выборе материалов и инструментов, а в домашних условиях у него имеется возможность выполнить творческое задание, при этом доведя его до завершения, реализовав абсолютно все свои замыслы [1, с. 50].

Выводы. Таким образом, подводя итог, отметим, что применение АС-технологии способствует в процессе творчества учителя и обучающихся развивать творческое мышление, воображение и фантазию, приобрести умения в использовании эвристических методов творчества. Можно с уверенностью утверждать, что подобная технология может стать одним из методов развития словесного творчества обучающихся на уровне начального общего образования.

Литература:

1. Елизарова В.А., Толстова В.В. Формирование творческих способностей младших школьников посредством использования активных педагогических технологий // Альманах современной науки и образования. 2017. № 2 (116). С. 48-50.
2. Лапчинская И.В., Кожевников М.В. Ассоциативно-синектический метод как творческий прием дизайнерской деятельности // Искусство. 2019. № 6. С. 36-43.
3. Первушина Е.Д. Методика комплексного развития творческих способностей младших школьников на основе применения ассоциативно-синектической технологии / Высшее образование в России: история и современность. Екатеринбург, 2017. С. 282-289.
4. Тигрова Н.И., Сараева Т.П. Компетентностный подход в развитии творческих способностей младших школьников // Компетентностный подход в образовательной деятельности. Липецк, 2019. С. 113-120.
5. Чепчугова К.С. Ассоциативно-синектическая технология как средство активизации творческих способностей студентов // Мой профессиональный стартап. 2018. С. 290-293.

УДК 378.147

доцент кафедры «Иностранные языки и методика преподавания иностранных языков», кандидат педагогических наук Шварева Любовь Васильевна
 Пензенский государственный университет (г. Пенза);
 заведующий кафедрой «Иностранные языки и методика преподавания иностранных языков»; кандидат исторических наук Алёшина Екатерина Юрьевна
 Пензенский государственный университет (г. Пенза);
 доцент кафедры «Иностранные языки и методика преподавания иностранных языков», кандидат филологических наук Шибанова Елена Александровна
 Пензенский государственный университет (г. Пенза)

ЭКСПЕРТНАЯ ОЦЕНКА КАК КЛЮЧЕВОЙ ЭЛЕМЕНТ В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА

Аннотация. Авторы статьи обращаются к вопросу обновления педагогического образования как условия формирования профессиональных компетенций будущего учителя иностранного языка. Ценность такого подхода продиктована необходимостью как можно более раннего погружения студента в профессионально-педагогическую среду, которая обеспечивается на ранних этапах обучения квази-профессиональной деятельностью. Особое внимание уделяется условиям формирования у студентов готовности и способности оценивать свои достижения и достижения другого как индикатора сформированности профессиональной компетенции. Предлагаемые способы самооценки и экспертной оценки основываются на принципах системно-деятельностного подхода в образовании и являются.

Ключевые слова: профессиональная компетенция, квази-профессиональная деятельность, компетенция оценивания, субъект образования, учитель, педагогическое образование, иностранный язык, профессиональный стандарт, методика обучения иностранному языку, экспертная оценка.

Annotation. The authors of the article address the issue of updating pedagogical education as a condition for the formation of professional competencies of a future teacher of a foreign language. The value of this approach is dictated by the need for the early immersion of the student in the professional pedagogical environment, which is provided at the early stages of training by quasi-professional activities. Particular attention is paid to the conditions for the formation of students' readiness and ability to assess their own achievements and the achievements of others as an indicator of the formation of professional competence. The proposed methods of self-assessment and expert assessment are based on the principles of the system-activity approach in education and are.

Keywords: professional competence, quasi-professional activity, assessment competence, subject of education, teacher, pedagogical education, foreign language, professional standard, methods of teaching a foreign language, expert assessment.

Введение. Система российского образования претерпевает сегодня большие преобразования. Нормативные и правовые документы, регламентирующие деятельность образовательных учреждений, ориентируют преподавательскую корпорацию на формирование новой компетентностной модели выпускников, направленной на приобретение профессионального опыта в результате освоения образовательной программы. Эти изменения коснулись, в том числе, студентов, обучающихся по направлениям подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование» и 44.03.05 «Педагогическое образование» (с двумя профилями подготовки) [3, 4].

Переход на компетентностную модель подготовки выпускника вуза в рамках реализации Федерального государственного образовательного стандарта не сводится к совокупности освоения предметных умений или когнитивно-деятельностного компонента компетенций. Такое изменение выводит обучение на полидисциплинарность, в основе которого лежит обращённость к укрупнению компетенций, что заложено в положениях федерального образовательного стандарта высшего образования. Согласно стандарту от преподавателя требуются соответствующего уровня квалификации, включающие «компетентность в предметной области знаний и методах обучения, общую культуру, самоорганизованность, эмоциональную устойчивость», а также владение профессиональными компетенциями.

Подготовка будущих учителей иностранного языка – задача, требующая от высшего учебного заведения создания условий, которые, в отличие от традиционного подхода, целью которого было формирование знаний, умений и навыков, формировали бы связанную и иерархически упорядоченную совокупность или модель компетенций выпускника, где особое место занимает профессиональная компетенция.

Изложение основного материала статьи. Компетентностная модель студентов направления «Педагогическое образование» и «Педагогическое образование» (с двумя профилями подготовки) реализуется в рамках образовательной программы по дисциплинам учебного плана. Одними из таких дисциплин являются «Методика обучения иностранному языку (английскому)», «Методика обучения иностранному языку (немецкому)» и «Методика обучения иностранному языку (французскому)», которые призваны, наряду с другими дисциплинами, обеспечить формирование профессиональных компетенций выпускника.

Рассмотрим в качестве примера фрагмент рабочей программы дисциплины «Методика обучения иностранному языку (французскому)».

Фрагмент рабочей программы дисциплины «Методика обучения иностранному языку (французскому)»

| Код компетенции | Наименование компетенции | Индикатор достижения компетенции | Структурные элементы компетенции (в результате освоения дисциплины обучающийся должен знать, уметь, владеть) |
|------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| ПК-2 | Способен осуществлять педагогическую поддержку и сопровождение обучающихся в процессе достижения метапредметных, предметных и личностных результатов. | ИПК-2.2. Планирует оказание индивидуальной помощи и поддержки обучающихся в зависимости от их способностей, образовательных возможностей и потребностей; разрабатывает индивидуально ориентированные программы, методические разработки и дидактические материалы с учетом индивидуальных особенностей обучающихся. | <i>Знать:</i> способы осуществления педагогической поддержки и сопровождения обучающихся. <i>Уметь:</i> планировать индивидуальную помощь и поддержку обучающихся в зависимости от их способностей, образовательных возможностей и потребностей; разрабатывать индивидуально ориентированные программы, методические разработки и дидактические материалы с учетом индивидуальных особенностей обучающихся. <i>Владеть:</i> способами осуществления педагогической поддержки и сопровождения обучающихся. |
| ПК-2 | Способен осуществлять педагогическую поддержку и сопровождение обучающихся в процессе достижения метапредметных, предметных и личностных результатов. | ИПК-2.3. Оценивает достижения обучающихся на основе взаимного дополнения количественной и качественной характеристик образовательных результатов (портфолио, профиль умений, дневник достижений и др.). | <i>Знать:</i> современные оценочные средства достижений обучающихся. <i>Уметь:</i> оценивать достижения обучающихся на основе взаимного дополнения количественной и качественной характеристик образовательных результатов (портфолио, профиль умений, дневник достижений и др.). <i>Владеть:</i> способами оценки достижений обучающихся. |

В индикаторе профессиональной компетенции 2.3 прямо указывается на необходимость формирования у будущего учителя способности оценивать достижения обучающихся на основе взаимного дополнения количественной и качественной характеристик образовательных результатов. Остановимся на этом моменте подробнее.

Количественные и качественные характеристики образовательных результатов – это не одно и то же. Когда речь идёт о количественной оценке результатов, мы ориентируемся на традиционный подход, при котором ученик осуществляет чёткий отбор материала в соответствии со строгим планом, подготовленным учителем, где уровень знаний ученика будет равен уровню усвоенной информации теоретического или прикладного характера. Например, для получения удовлетворительного результата необходимо выучить четыре (или пять, шесть и т.п.) правил (или текстов пунктов, аспектов и т.п.). Для отметки «хорошо» или «отлично» число заданий увеличивается с арифметической прогрессией.

Практика показывает, что алгоритм количественной оценки особых трудностей у студентов не вызывает. Сложности начинаются тогда, когда возникает необходимость качественной оценки достижений. При компетентностном подходе, где предлагаемый для изучения материал состоит из неоднозначных противоречивых фактов, проблемных ситуаций, всегда остаётся поле для рассуждений и самостоятельного открытия студентом (учеником) научной теории. Это означает, что просто «посчитать» традиционными средствами количество правильно выполненных упражнений, недостаточно. Оценивать компетенции определенным числом баллов на шкале не принято. Качественные показатели должны оцениваться только с помощью специально разработанных для этого измерителей (шкал, критериев).

Следовательно, организация преподавания дисциплин в вузе, «отвечающих» за формирование данной профессиональной компетенции, должна пересматриваться с учётом погружения будущих учителей в решение профессионально-ориентированных задач «здесь и сейчас». Преподаватель должен быть готов предоставить студенту ту среду, которая бы максимально имитировала будущую профессиональную реальность, давала бы каждому студенту возможность попробовать себя в роли учителя, эксперта, тьютора, ментора и сделать первые профессиональные пробы ещё задолго до начала педагогической практики в школе, то есть организовать квази-профессиональную среду обучения.

Как видим, основная сложность при оценивании в рамках компетентностной модели связана с пониманием того, что нельзя при оценке качественных достижений использовать традиционные оценочные методы и средства, а важно принятие во внимание тенденций и событий, влияющих на развитие прогностичности. Так как формирование любой компетенции (в отличие от знаний, умений, навыков) имеет отсроченный характер проявления в деятельности после окончания обучения. Далее рассмотрим пример методики оценки сформированности профессиональной компетенции.

Методика оценки сформированности ПК-2

| Компонент компетенции | Методика оценивания |
|-------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Когнитивный компонент (знания) | Тест предметный |
| Деятельностный компонент (умения, навыки) | Экспертная оценка, реферирование работ друг друга, анализ и самоанализ проведённого занятия или фрагмента. |
| Психологический компонент | Диагностика совокупности психических образований, представлений и понятий, способов мышления, умений и побуждений. |
| Личностный компонент | Диагностика качеств, обеспечивающих мотивационно-смысловую готовность и способность субъекта к осуществлению профессиональной деятельности. |

Приведём в качестве примера организацию занятий по дисциплине «Методика обучения иностранному языку (французскому)».

Логика построения данных занятий выстраивается с опорой на проектный метод как условие формирования субъектной позиции студента.

Цель занятия – формирование умения применять количественные и качественные методы оценивания на уроках иностранного языка.

Частная задача: 1) оценивать фрагменты, отдельные признаки компетенций.

Форма организации занятия. Организация практических занятий должна строиться в той парадигме, где бы студент мог легко переходить из позиции учащегося в позицию учащего и экспертирующего других и/или самого себя. Такая смена ролей позволяет студенту совершенно иначе посмотреть на самого себя и своего одноклассника, перестать быть объектом замысла преподавателя и «примерить» роль полноправного учителя, занять позицию субъекта собственной деятельности.

Необходимые условия организации занятия для формирования профессиональной компетенции, практикуемые нами во время занятий:

1. Создание условий для стимулирования осознанности студентом своего профессионального выбора (категория оценки – самооценка и экспертная оценка).

Формы организации занятий – написание рефлексивного эссе «Зачем учитель приходит в нашу жизнь?»; написание рефлексивного эссе «Какую бы профессию я не хотел освоить?»; решение затруднительных психолого-педагогических ситуаций и методических задач и другое.

Изменение позиции студентки 3-го курса Елена Б. после выполнения предложенных заданий. Студентка рассказывает, как поменялось её представление о профессиональной направленности с момента поступления в университет: *«Когда я поступала на учителя немецкого и французского языков, я не смотрела на первое слово «учитель», ведь нравились мне языки. Сейчас я начинаю осознавать, что я учу не только языки, но и учусь, как быть педагогом, а быть им очень трудно, и я это ощутила на себе».*

Высказывание студентки 3-го курса Викторией Р. обращает внимание на изначальную недооценку изучения дисциплины: *«На третьем курсе я начала изучать такую науку как «Методика обучения иностранному языку». На первых занятиях по этой дисциплине я не понимала для чего нужно изучать методику и не знала, насколько она важна в моем профессиональном становлении».*

Третьекурсница Ксения Ш. анализирует, насколько изменилось её понимание профессии: *«Я всегда думала, что быть учителем просто. Стоит лишь знать свой предмет и уметь его преподавать. Но на парах по методике я поняла, что это далеко не так. Так же я теперь точно знаю, каким учителем я хочу быть, и каким не хочу. Если говорить конкретнее, то я буду создавать или находить критерии к определенному виду задания и буду оценивать учеников только по ним, не учитывая своего личного отношения к тому или иному ученику».*

2. Создание условий для экспертной оценки ответов одноклассников и самооценки (категория оценки – самооценка и экспертная оценка).

Формы организации занятий – оценка методических приёмов партнёра с точки зрения того, насколько они способствуют освоению материала; оценка способности партнёра решать коммуникативные задачи; самооценка своей работы на занятии с позиции «что получилось/что не получилось».

После осуществления серии экспертных оценок Ксения А. поделилась мнением о важности смещения фокуса оценки на результат, а не на личность ученика: *«На занятиях мы часто оцениваем работы друг друга, раньше я не понимала, как это делать, ведь это же мои одноклассники, как я могу их оценивать? Я признаю, что делала эту работу не по их знаниям и ответам, а по тому, что они мои друзья. Но на парах по методике французского языка я оценивала их честно, по критериям. Думаю, что мне нужно было просто понять, как же это делать. И благодаря тому, что мы делаем это всё чаще и чаще на парах, я поняла, в каком направлении двигаться. Но, несомненно, мне предстоит долгий путь».*

Студентка третьего курса Алина С. стала лучше понимать важность смены ролей на занятиях: *«Мне нравится на наших занятиях по методике пробовать себя в роли эксперта. Раньше я не подозревала, что это настолько трудно. Ведь нужно оценивать ответ, знания, а не личность. Для меня пока сложно научиться этому в совершенстве, но я работаю над собой, т.к. я считаю, что это одно из важнейших качеств учителя. Мне бы тоже хотелось стать таким преподавателем, поэтому я рада, что у нас есть возможность учиться навыку оценивания уже со студенческой скамьи».*

Переосмысление себя как учителя происходит также у третьекурсника Захара К.: *«На парах методике я в большей степени понял, как вернуться на место ученика, например, при оценивании его ответа или получении домашнего задания. Этому навыка мне не хватало, и я стал больше внимания уделять количеству и качеству того, что задаю на дом детям».*

3. Создание условий для рефлексии самоизменения и изменения других (категория оценки – самооценка и экспертная оценка).

Форма организации занятий – решение кейс-ситуаций и их оценка; придумывание благоприятных и неблагоприятных вариантов решения ситуаций, исходя из конкретных социально-педагогических

реальностей; оценка выполнения задания на поиск способов разрешения методических трудностей в заданной педагогической ситуации.

Обращивание на себя во время занятий, способность подвергать сомнению свои профессиональные действия, так называемый профессиональный самоконтроль, позволили Виктории Ш. сделать следующие выводы: «*Внутренние изменения? Все больше вещей предстает передо мной в более сложном виде. Многие начинают мне казаться невыполнимым, трудно осуществимым (?). Например, составление урока так, чтобы присутствовали все 4 вида речевой деятельности, правильная его организация, уместность слов.*»

О своих изменениях в процессе решения задач на занятиях говорит Даша М.: «*В ходе данной работы я могу отметить в себе несколько профессиональных качеств, которые во мне начали проявляться: дисциплинированность, ответственность, умение найти подход к людям, умение корректно и полно выразить свою мысль и прочее.*»

Третьекурсница Карина Х. положительно оценивает возможность квази-профессиональной деятельности на занятиях: «*До третьего курса я всегда думала, что быть учителем слишком легко, но побывав непосредственно в роли педагога, оценивая ответы одногруппников, я убедилась в обратном. Самым сложным (пока) для меня является объективное высказывание своего мнения и оценивание работ других. Я часто оцениваю человека, на основе своего отношения к нему, а не результата его труда. Также огромным плюсом для меня является то, что анализируя ответы и письменные работы одногруппников, подмечая их ошибки и недочеты, я набираюсь педагогического опыта. Я очень рада, что у нас есть возможность прочувствовать на себе педагогический процесс с двух сторон.*»

Выводы. Таким образом, формирование профессиональной компетенции будущего учителя иностранного языка зависит от образовательной среды, условия которой не сводятся лишь к освоению отдельных теоретических знаний и умений. Гораздо важнее в этом случае включить студента в деятельность по осуществлению профессиональных проб, практик, решение кейс-ситуаций и методических задач, то есть в квази-профессиональную деятельность. Осуществляя квази-профессиональную деятельность, студент имеет возможность действовать из позиции эксперта, ментора, тьютора, аналитика и других, оценивать себя и друг друга, становясь на некоторое время полноправным педагогом.

Почувствовать внутренние изменения себя как будущего специалиста, принять себя как учителя, способного уже сейчас, в студенчестве, делать первые профессиональные шаги, возможно лишь в новых способах организации взаимодействия: учебных, проектных, учебно-профессиональных с обязательной экспертизой своего действия и действия другого студента. Вероятно, это не единственно возможная последовательность, но очень значимая. Смена разных ролей, позиций на занятиях – условие личностного перехода к профессиональной идентичности, ранее не осознаваемой и не диагностируемой.

Литература:

1. Единый квалификационный справочник должностей руководителей, специалистов и служащих, раздел «Квалификационные характеристики должностей работников образования» (приказ Министерства здравоохранения и социального развития РФ от 26 августа 2010 г. №761н в ред. Приказа Минздравсоцразвития РФ от 31.05.2011 №448н.

2. Марголис А.А. Профессиональный стандарт педагога: разработка и использование в России и за рубежом. – М.: ФГБОУ ВО МГППУ, 2019. – 240 с.

3. Приказ Министерства образования и науки РФ от 22 февраля 2018 г. N 121 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование».

4. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 22.02.2018 № 125 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)».

5. Слободчиков В. И. О понятии образовательной среды в концепции развивающего образования // 2-ая Российская конференция по экологической психологии. Материалы. (Москва, 12-14 апреля 2000 г.) М. – Самара. 2001. С. 172-176.

Педагогика

УДК 378.16.004.9

кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой информатики и управления Шевченко Оксана Константиновна

Федеральное государственное казенное военное образовательное учреждение высшего образования «Военный университет» Министерства обороны РФ (г. Москва);

кандидат экономических наук, доцент Ефимов Геннадий Иванович

Федеральное государственное казенное военное образовательное учреждение высшего образования «Военный университет» Министерства обороны РФ (г. Москва)

МЕТОД АНАЛИЗА КРИТЕРИЕВ И ПОКАЗАТЕЛЕЙ ЭФФЕКТИВНОСТИ ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВУЗА

Аннотация. В данной статье рассмотрен количественный метод анализа критериев и показателей, связанный с оценкой эффективности ИОС в образовательном процессе военного ВУЗа. Описаны этапы исследования критериев и показателей эффективности ИОС ВУЗа методом контент-анализа. This article considers a quantitative method for analyzing criteria and indicators related to evaluating the effectiveness of the IOS in the educational process of a military University. The article describes the stages of research of Criteria and performance indicators of the University's IOS using the content analysis method.

Ключевые слова: информационно-образовательная среда, образовательный процесс, ВУЗ, критерии и показатели эффективности ИОС, метод контент-анализа.

Keyword: information educational environment, educational process, higher education institution, criteria and indicators of performance of a proposed method of content analysis.

Введение. Новая реальность и ориентиры на будущее, законодательно закреплённые в Законе об образовании РФ, и других документах, определяющих стратегические направления необходимых преобразований в области системы высшего образования, в качестве первоочередной задачи видят повышение его качества посредством использования потенциала информационно-коммуникационных технологий (далее – ИКТ) [1, 5]. Предоставляемые ИКТ возможности, позволяют создать инновационные механизмы развития системы высшего образования, трансформируя базисные дидактические средства, методы и формы обучения, тем самым, оказывая непосредственное воздействие на педагогические технологии, что в целом определяется ряд преобразований, позволяющих нам констатировать создание качественно новой информационно-образовательной среды (далее – ИОС) [2].

В качестве составляющих ИОС можно выделить: информационно-образовательные ресурсы, включая её цифровые форматы и технологические средства ИКТ (ИКТ-оборудование, коммуникационные каналы, педагогические технологии), которые в совокупности определяют уровень качества обучения, реализуемого в условиях современной ИОС [3, с. 312].

Для достижения максимальной эффективности применения ИОС в условиях военного ВУЗа необходим в первую очередь высокий уровень компетентности в применении ИКТ профессорско-преподавательского состава образовательного учреждения и активного включения служб поддержки, что в совокупности позволит решать поставленные перед образовательным процессом задачи профессиональной подготовки.

Опираясь на вышесказанное, можно заключить, что для эффективного использования ИОС необходимо налаженное функционирование программно-технического комплекса и действенность соответствующей педагогической системы, что становится возможным в результате взаимодействия субъектов образовательного процесса и информационно-образовательного пространства [4]. Сказанное позволяет предположить, что оценка эффективности ИОС складывается из информационно-программно-технической, педагогической и организационной составляющих.

В задачи ИОС военного ВУЗа входит:

- 1) организация информационно-методического сопровождения реализуемого образовательного процесса;
- 2) системное прогнозирование образовательного процесса с учетом имеющейся специфики и ресурсов;
- 3) отслеживание и фиксация результатов реализации образовательного процесса на всех его этапах;
- 4) разработанная технология поиска, сбора, интерпретации, обработки, хранения и трансляции информации;
- 5) дистанцированное взаимодействие субъектов образовательного процесса (учащихся, профессорско-преподавательского состава, органов управления и общественности, а также сети образовательных учреждений) [3, с. 21].

Высказанное позволяет нам сделать вывод о значимости управления в системе образования для оценки эффективности ИОС в образовательном процессе военного ВУЗа. Было бы полезно иметь подобный инструментарий для оценки эффективности ИОС, ориентированный на реалии отечественных военных ВУЗов. Он мог бы использоваться для управления эффективностью ИКТ образовательного процесса.

Методика оценки эффективности ИОС образовательного процесса применима как при осуществлении экспертной оценки, так и для самооценки ВУЗа, позволяя фиксировать продвижение образовательного результата, полученного на каждом этапе процесса обучения к намеченной цели - высокой эффективности ИОС путем сохранения баланса всех включенных в неё компонентов.

Изложение основного материала статьи. В ходе управления образовательным процессом военного ВУЗа фиксирование результатов самооценки позволяет в динамике выявлять возможности его развития, изменения содержания, методов, организационных форм образовательной подготовки обучающихся, которые происходят в процессе информатизации. С помощью данной методики ВУЗы могут успешно отслеживать изменения в ИОС по основным показателям, определяющим результативность образовательного процесса.

Цель нашей научной работы, которая проводится в рамках НИР, состоит в разработке, обосновании и апробации методики оценки эффективности ИОС, как инструмента управления образовательным процессом военного ВУЗа.

Для достижения этой цели нам необходимо решить следующие задачи:

- 1) выявить критерии и показатели эффективности ИОС в образовательном процессе;
- 2) сформулировать основные положения системы оценки эффективности ИОС в образовательном процессе;
- 3) систематизировать данные по результатам оценки ИОС ЦИТ Военного университета и других ВУЗов;
- 4) разработать методы оптимизации ИОС для повышения эффективности образовательного процесса.

В настоящее время, научных работ, посвященных оценке эффективности ИОС в образовательном процессе военного ВУЗа, в литературе не обнаружено. Стоит отметить, что появляются работы, посвященные вопросам оценки: эффективности использования информационных образовательных ресурсов образовательных учреждений, эффективности функционирования ИОС образовательных учреждений, качества использования ИКТ в школе и др.

Традиционные для отечественных научных работ описательные методы и аналитические обзоры критериев и показателей оценки ИОС, ИКТ и т.д. не отвечают задачам современного военного ВУЗа и не способны помочь скорректировать и спроектировать эти критерии и показатели для перспективного направления его развития. Поэтому необходим поиск новых более точных методов анализа, основанных на количественных оценках критериев и показателей эффективности ИОС в образовательном процессе военного ВУЗа, предоставляющих ему инструмент для мониторинга и качественных преобразований.

Составление аналитических обзоров научных работ по предмету исследования является очень трудоемким процессом, а также не гарантирует их объективность и адекватность вследствие отсутствия определенных критериев. На наш взгляд, одним из перспективных современных методов исследования научных работ на предмет их содержания является контент-анализ.

Названный метод («контент» от англ. «содержание», «анализ» от греч. «разложение, расчленение») позволяет произвести оценку базовых характеристик информации, которая присутствует в текстовых документах и речевых сообщениях. Контент-анализ предполагает установленную систему формализации

процессов осмысления транслируемого обучающимся материала, в которой следует выделить следующие составляющие:

- 1) построение системы опорных понятий, так называемых категорий анализа;
- 2) определение индикаторов (единиц анализа), представленных в виде слов, словосочетаний, суждений и т.д.;

3) последующую статистическую обработку данных [7, с. 229].

Названный метод впервые был использован в области журналистики в качестве действенного средства, позволяющего осуществлять количественно-качественный анализ информации, предоставляемый в прессе. На сегодняшний день метод получил широкое распространение в различных областях научных знаний (социальная психология, социология, психодиагностика, политология, психология рекламы и пропаганды и т.д.) [3, с. 20].

Столь активное применение метода обусловлено его преимуществами, обусловленные возможностью регистрации внешне не проявляемых показателей в объемных массивах эмпирических данных. В свою очередь, полученные данные позволяют выявить скрытые тенденции и закономерности, установить степень возможности проявления временно отсроченных событий или ситуаций, при сохранении относительной объективности процедуры и надёжности результатов и исключении возможности оказания воздействий со стороны исследователя на проявления испытуемых [3, с. 22].

Таким образом, контент-анализ позволяет осуществить трансляцию информации на язык счета, что предусматривает необходимость соблюдения ряда требований, среди которых:

- 1) наличие максимально объемного и содержательного текстового сообщения;
- 2) демонстрация конкретного уровня исследовательской подготовленности для наиболее полной реализации потенциала метода [9, с. 130].

Как и любой другой метод, контент-анализ в процессе его реализации имеет ряд ограничений, в частности, следует признать, что характер транслируемой информации в значительной степени обусловлен авторским замыслом и спецификой форм её предъявления. Это в свою очередь объясняет возможность упущения (авторского вымысла) некоторых данных, что в целом способно привести к недостаточной выраженности данных в ходе обработки исследуемого материала. Кроме отмеченного, в качестве еще одного ограничения следует отметить возможность искажения информации могут в виду неспособности автора правильно установить категории анализа, а значит в последующем учесть все вариации словесного выражения [8, с. 42].

Также, необходимо акцентировать внимание на том, что не каждый информационный материал может быть подвергнут формализации, в частности, в ходе описания поведения лирического героя художественного произведения [9, с. 131].

В практике социологических исследований контент-анализ применяется как основной метод исследований, в качестве составляющего компонента комплекса исследовательских методов и в виде вспомогательной процедуры, позволяющей осуществлять интерпретацию данных. Отмеченное позволяет заключить, что в любом случае требуется предварительная проверка степени достоверности предоставленной информации (в письменной, либо устной форме), степени надежности, а также содержательной и критериальной валидности производимой аналитической процедуры, без чего невозможно сделать заключение об обоснованности и объективности полученных результатов в полной мере.

К основным особенностям рассматриваемого метода следует отнести относительно высокий уровень устойчивости информационного материала в процессе осуществления замены кодировщиков и возможность фиксировать степень согласованности результатов, полученных в ходе использования метода контент-анализа с данными, зарегистрированными посредством использования других способов [8, с. 43].

В рамках настоящего исследования считаем необходимым остановиться на рассмотрении этапов реализации контент-анализа.

Первый – подготовительный этап, включает в постановку целевых ориентиров конкретного исследования, первоначальную апробацию на предмет корректности применения предполагаемого метода с учетом особенности предстоящей деятельности, создание опорной схемы реализации контент-анализа, предварительную подготовку лиц, задействованных в реализации метода (инструктаж), проведение пилотажного исследования и составление программы последующих коррекционных мероприятий в случае необходимости [10].

Важное значение в рамках корректного использования рассматриваемого метода имеет этап составления классификатора, представленного в виде перечня основных категорий анализа, соответствующих им индикаторов, принятых единиц счета, что в совокупности составляет алгоритм действий, качественные характеристики которых определяют эффективность работы в целом.

Категории анализа, применяемые в методе контент-анализ, представлены в виде ключевых компонентов (смысловых единиц) исследовательской концептуальной идеи, обладающих специфической проявленностью, регистрируемой согласно заданной цели. В этом случае категории анализа задаются автором исследования в рамках конкретных проблем. Сказанное определяет требование, предъявляемое к списку категорий в виде полноты информации, содержащейся в ней, и однозначности её соотнесения конкретной части сообщения с категорией.

Единицы анализа (индикаторы), которые определяют признаки проявленности смысловых единиц, следует рассматривать в качестве части текста, соотносимой с определенной категорией (символы, слова, термины, словосочетания, ситуации, суждения, реплики, интонации и т.д.), позволяющей определять значения каждой категории в сообщении [2, с. 315].

Указанная нами проявляемость конкретной категории может быть отображена различными способами: в виде отдельных символов, слов, суждений или абзацев, что накладывает на исследователя дополнительные обязательства – вдумчивости и проницательности.

Следующей категорией метода является единица счета, которую можно представить в виде количественной характеристики отношений всех используемых категорий друг к другу, применяемых на практике в ходе:

- 1) определения частоты проявлений в тексте категории или её признака;

2) вычисление пропорций проявления категории (её признака), другими словами, объём уделяемого автором внимания (сравнительный анализ количества используемых печатных знаков, площадь представленных текстовых высказываний, временные параметры воспроизведения и т.д.) [2, с. 322].

Итоговым этапом разработки классификатора является разработка инструкций специалисту, занятому процессом кодировки и подготовки матрицы кодирования, включающая в себя конкретные указания по выделенным категориям, признакам и единицам счёта. Результативность контент-анализа обусловлена степенью объективности подготовленной инструкции. Кодировочную матрицу следует рассматривать в качестве таблицы, применяемой в ходе фиксации первичных результатов исследования, в которой по вертикали отражены категории анализа, а по горизонтали – список используемых информационных источников.

В случае заполнения всех горизонталей и вертикалей таблицы, её середина представлена в виде цифр, значения которых позволяют судить о частотах присутствия конкретной категории в рамках исследуемого материала.

В подготовительный этап также включено проведение пилотажного исследования, в задачи которого входит установление недостающих категорий – единиц анализа, не учтённых в ходе составления инструкций.

Второй – исполнительный этап, объединяет в себе комплекс практико-ориентированных процедур, направленных на установление индикаторов категорий и регистрации конкретных характеристик, выявляемых в тексте. В ходе кодирования могут быть допущены ряд ошибок, среди которых нами выделены следующие, наиболее часто встречаемые:

- 1) ошибочное соотнесение единиц анализа с категориями;
- 2) упущение некоторых единиц анализа;
- 3) фиксация несуществующего [8, с. 41].

Перечисленные ошибки способны негативно отразиться на степени устойчивости результатов, полученных в ходе контент-анализа, причину которых следует рассматривать в качестве разработанной в ходе подготовительного этапа инструкции, недостаточности опыта у кодировщиков, в отсутствии его внимательности и неблагоприятной обстановке их работы [9, с. 122].

Третий этап обработки данных, содержание которого устанавливается целью исследования, определяющей выбор частотных или процентных распределений, коэффициенты корреляции и т.д. в процессе обработки результатов при использовании кодировочных матриц [10].

Выводы. Результаты, полученные в ходе настоящего исследования позволяют структурно представить процесс поэтапной реализации в образовательной практике военного ВУЗа более точного метода анализа ИОС, основанного на количественных оценках критериев и показателей эффективности, тем самым предоставить действенный инструмент для проведения мониторинговых программ и соответственно качественных преобразований ИОС.

Литература:

1. Ахметов Б.С., Бидайбеков Е.Ы. Информационная образовательная среда вуза: разработка, внедрение, перспективы [Электронный ресурс] / 3-я Всероссийская научно-практическая конференция-выставка. – Омск, 2006. – URL <http://www.omsu.ru/conference/stat.php>. (дата обращения 27.10.20).
2. Гасликова И.Р. Показатели использования информационных технологий в образовании / И.Р. Гасликова. / Вопросы образования: научно-образовательный журнал/ Гл. ред. Я.И. Кузьминов. – М.: ГУ ВШЭ, 2005. №3 – С. 302-330.
3. Конопатова Н.К. К вопросу об оценке эффективности использования информационно-коммуникационных технологий в школе. / Управление образованием. Сборник работ магистрантов. – СПб. – НИУ ВШЭ – 2012. – С. 19-22.
4. Концепция создания и развития информационно-образовательной среды Открытого Образования системы образования РФ [Электронный ресурс] / Концепции информационно-образовательной среды. — Саратов, 2000. – URL: <http://do.sgu.ru/conc.html>. (дата обращения 27.10.20).
5. Развитие сферы образования и социализации в Российской Федерации в среднесрочной перспективе Доклад экспертной группы. // Вопросы образования: научно-образовательный журнал/ Гл. ред. Я.И. Кузьминов. – М.: ГУ ВШЭ, 2012. – №1. – С. 13-37
6. Распоряжение Правительства Российской Федерации «О государственной программе Российской Федерации «Информационное общество (2011-2020 годы)» от 20 октября 2010 г. № 1815-р. [Электронный ресурс]. – URL: <http://government.ru/gov/results/12932/> (дата обращения 28.10.20).
7. Садулаева Б.С., Мустафинова А.А. Разработка информационно-образовательной среды вуза / Б.С. Садулаева, А.А. Мустафинова. // Мир науки, культуры, образования. – 2016. - №6 (61). – С. 228-231
8. Флегонтов А.В. Информационная среда современного вуза / А.В. Флегонтов // Universum: Вестник Герценовского университета. – 2018. – С. 41-43.
9. Шевченко О.К. Современные педагогические и информационные технологии в образовании. / Шевченко О.К. – М.: ВУ, 2012. – С. 122-131
10. Becta, (2006). The Becta review: evidence on the progress of ICT in education. Accessed at: URL: [http://becta.org.uk/corporate/publications/documents/The Becta Review 2006.pdf](http://becta.org.uk/corporate/publications/documents/The_Becta_Review_2006.pdf). (date: 28.10.20).

УДК 796.011.3:371.263

кандидат педагогических наук Шееенко Евгений Иванович

Федеральное государственное образовательное учреждение высшего образования «Алтайский государственный технический университет имени И.И. Ползунова» (г. Барнаул);

кандидат педагогических наук, доцент Баянкин Олег Васильевич

Федеральное государственное образовательное учреждение высшего образования «Алтайский государственный педагогический университет» (г. Барнаул);

преподаватель Валькин Роман Олегович

Федеральное государственное образовательное учреждение высшего образования «Алтайский государственный технический университет имени И.И. Ползунова» (г. Барнаул)

О КОМПЛЕКСНОМ ПОДХОДЕ К ОЦЕНИВАНИЮ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Аннотация. В статье предлагается анализ наиболее рациональных подходов к оцениванию физической культуры обучающихся с точки зрения требований к содержанию и целевым установкам предметной области «Физическая культура», регламентированных нормативными актами в области образования. На основе анализа литературы, а также собственного практического опыта предлагается вариант комплексного всестороннего подхода к определению уровня физической культуры обучающихся, включающих следующие компоненты: теоретические знания в области физической культуры и здорового образа жизни, уровень владения двигательными умениями и навыками, состояние физической и функциональной подготовленности, способность самостоятельно организовывать физкультурно-оздоровительную деятельность, уровень потребности в ценностях физической культуры; уровень здоровья; заболеваемость; прилежание. Взяв за основу результаты исследований специалистов по апробации программ мониторинга и системы оценивания качества физического воспитания, а также результатов освоения обучающимися дисциплины «Физическая культура», авторами статьи определен перечень предшествующих оцениванию уровня физической культуры обучающихся мероприятий, игнорирование которых не позволит качественно подойти к решению данной проблемы. В качестве выводов авторы приводят положительные стороны всестороннего комплексного подхода к оцениванию физической культуры личности, заключающейся в решении одной из важнейших задач физического воспитания – повышение у обучающихся потребности в самостоятельной физкультурной активности.

Ключевые слова: физическое воспитание, оценивание, физическая культура личности, компоненты физической культуры, самостоятельная физкультурная активность.

Annotation. The article offers an analysis of the most rational approaches to assessing the physical culture of students from the point of view of the requirements for the content and target settings of the subject area "Physical culture", regulated by normative acts in the field of education. Based on the analysis of the literature, as well as our own practical experience, a variant of an integrated comprehensive approach to determining the level of physical culture of students is proposed, including the following components: theoretical knowledge in the field of physical culture and a healthy lifestyle, the level of possession of motor skills and abilities, the state of physical and functional readiness, the ability to independently organize physical culture and health-improving activities, the level of need for the values of physical culture; health level; morbidity; diligence. Taking as a basis the results of the research of specialists on the approbation of monitoring programs and the system for assessing the quality of physical education, as well as the results of mastering the discipline "Physical culture" by the students, the authors of the article have identified a list of activities preceding the assessment of the level of physical culture of students, ignoring which will not allow a qualitative approach to solving this problem. As conclusions, the authors cite the positive aspects of a comprehensive integrated approach to assessing the physical culture of a person, which consists in solving one of the most important tasks of physical education - increasing the students' need for independent physical activity.

Keywords: physical education, assessment, physical culture of a person, components of physical culture, independent physical activity.

Введение. В условиях появления новых нормативных актов, регламентирующих физическое воспитание обучающихся в условиях образовательных организаций (ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», ФЗ «О физической культуре и спорте в Российской Федерации», Постановление Правительства РФ «О федеральной целевой программе «Развитие физической культуры и спорта в Российской Федерации на 2016-2020 годы», Распоряжение Правительства РФ «Об утверждении стратегии развития физической культуры и спорта в Российской Федерации на период до 2020 года», Приказ Минобрнауки РФ, Минздрава РФ, Госкомспорта РФ, РАО «О совершенствовании процесса физического воспитания в образовательных учреждениях Российской Федерации», ФГОС по уровням образования, Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования на 2013-2020 годы» и др.) данный процесс, затрагивающий физическую сторону формирования будущего гражданина нашего государства немаловажен без разработок и дальнейших апробаций инновационных педагогических практик, подходов, технологий, методик и пр. Вместе с тем, динамика результатов физкультурной деятельности обучающихся вне зависимости от принадлежности к типу и виду образовательной организации является далекой от должных норм, отмеченных в вышеназванных документах. На это указывают как результаты многочисленных исследований специалистов, так и результаты ежегодной диспансеризации обучающихся, систематического педагогического контроля за уровнем физической культуры школьников, студентов и других граждан. Одной из причин недостаточного качества в осуществлении физического воспитания населения в условиях образовательных организаций – отсутствие должного контроля за уровнем физической культуры обучающихся, а также отсутствия единого подхода к оценке, а также неодинаковая трактовка специалистами собственно содержания оценки деятельности обучающихся по дисциплине «Физическая культура».

Изложение основного материала статьи. Анализ литературы по проблеме исследования позволяет констатировать, что одной из причин снижения качества физического воспитания обучающихся видится в односторонности оценивания результатов данного процесса. Так, по наблюдениям Е.Г. Пышнограй, Ю.В. Луконина (2007), Е.Д. Грязевой с соавт. (2013), Р.А. Гумерова (2015), А.Я. Журкиной (2017), Б.Г. Толистонова (2018), односторонность в оценивании физической воспитанности обучающихся заключается в

увлечении педагогами оценивания уровня развития двигательных способностей, а в ссузах и вузах в оцениваемые компоненты добавляется и довольно спорный показатель, как посещаемость академических занятий [1, 2, 3, 7, 9].

Например, требования ФГОС общего образования раскрывают предметную область физической культуры, которая обеспечивает физическое, эмоциональное, интеллектуальное и социальное развитие личности обучающихся с учетом исторической, общекультурной и ценностной составляющей предметной области [6]. Подобную многогранность требований к предметной области «Физическая культура» можно наблюдать в требованиях всех образовательных стандартов: СПО, ВО и др. Широкий спектр обозначенных требований ФГОС отчетливо дает представление о том, что одной физической подготовленностью и тем более – посещаемостью, недопустимо оценивать качество физического воспитания.

Не только ФГОС раскрывает требования к содержанию физической культуры. Так, Федеральным законом «О физической культуре и спорте в Российской Федерации» понятие «физическая культура» определяется, как «совокупность ценностей, норм и знаний, создаваемых и используемых обществом в целях физического и интеллектуального развития способностей человека, совершенствования его двигательной активности и формирования здорового образа жизни, социальной адаптации путем физического воспитания, физической подготовки и физического развития» [10].

Исходя из требований образовательного стандарта, трактовки Федеральным законом понятия, а также опыта таких специалистов, как Б.Г. Толистинов, Е.И. Шеенко (2020), мнение которых мы полностью разделяем, оценивание физической культуры личности обучающихся должно включать изучение следующих компонентов:

- теоретические знания в области физической культуры и здорового образа жизни,
- уровень владения двигательными умениями и навыками по всем разделам программы,
- состояние физической и функциональной подготовленности,
- способность самостоятельно организовывать физкультурно-оздоровительную деятельность,
- уровень потребности в ценностях физической культуры,
- уровень здоровья по методике Г.Л. Апанасенко [8].

Очевидно, что все перечисленные компоненты должны подвергаться мониторингу, который, в свою очередь, должен:

- носить систематический характер,
- быть открытым для участников образовательного процесса,
- подвергаться рефлексии,

- стать руководством к совершенствованию собственно физического воспитания в образовательной организации.

Ко всему прочему, Ю.В. Луконин, В.О. Апаликов, О.В. Апаликов (2012) предлагают включать в оценивание физической культуры личности добросовестное отношение и старание, проявляемые обучающимися непосредственно на урочных занятиях по физической культуре [4]. Ученый руководствуется рекомендациями Министерством образования РФ (2003), где дополнительными критериями, включаемыми в оценивание и аттестацию обучающихся по физическому воспитанию с целью мотивации самостоятельной физкультурной активности, должны стать динамика всех показателей и прилежание. Действительно, согласно данному Письму Минобра РФ от 31 октября 2003 года «... итоговая отметка по физической культуре <...> выставляется с учетом теоретических и практических знаний (двигательных умений и навыков, умений осуществлять физкультурно-оздоровительную и спортивно-оздоровительную деятельность), а также с учетом динамики физической подготовленности и прилежания» [5]. Вследствие этого, пытаясь всесторонне подойти к оцениванию физической культуры обучающихся, а вместе с тем и к мониторингу качества физического воспитания в целом, нами «прилежание» включается, как один из основных оценочных компонентов. Необходимость учета результатов динамики по всем перечисленным компонентам мы связываем с его мотивирующей функцией. За положительную динамику не лишним будет повысить рейтинг обучающегося, а за отрицательную динамику можно и понизить его итоговую оценку.

Очевидно, что всесторонний подход к оцениванию физической культуры обучающихся требует совершенного иного подхода, как к планированию и организации мониторинга, так и подготовительных мероприятий к нему. К подготовительным мероприятиям осуществления мониторинга стоит отнести следующие составляющие:

- пропедевтическое тестирование обучающихся по каждому компоненту физической культуры личности;
- на основе результатов тестирования разработка критериев оценки по каждому компоненту по методу сигмальных отклонений;
- формирование банка оценочных данных мониторинга физической культуры обучающихся с учетом действующей в образовательной организации оценочной шкалы (5-, 25-, 100- и более баллов);
- разработка автоматизированной системы оценивания физической культуры обучающихся, позволяющей не только автоматически обрабатывать в режиме online информацию, но и визуализировать результаты мониторинга в виде диаграмм как по каждому занимающемуся, так и по учебной группе (образовательной организации) в целом.

Многолетний опыт в организации мониторинга физической культуры студентов вузов позволил подойти Б.Г. Толистинову, Е.И. Шеенко (2020) к совершенствованию данного способа контроля, путем разработки компьютерной программы мониторинга [8]. В основу оценочной шкалы предложенной программы авторами была положена 100-балльная система оценки по каждому компоненту физической культуры обучающихся. Преимущество данной «компьютерной программы мониторинга физического воспитания для студентов вузов» в том, что, во-первых, она имеет свой сайт (<https://monitoringfk.ru/>); во-вторых, при работе с программой обучающийся может самостоятельно определить свой уровень физической культуры. Данная возможность позволяет воздействовать на проявление самостоятельной физкультурной активности со стороны студентов вуза.

Приведем алгоритм функционирования компьютерной программы Б.Г. Толистинова, Е.И. Шеенко (2020), схематично представленный на рисунке 1.

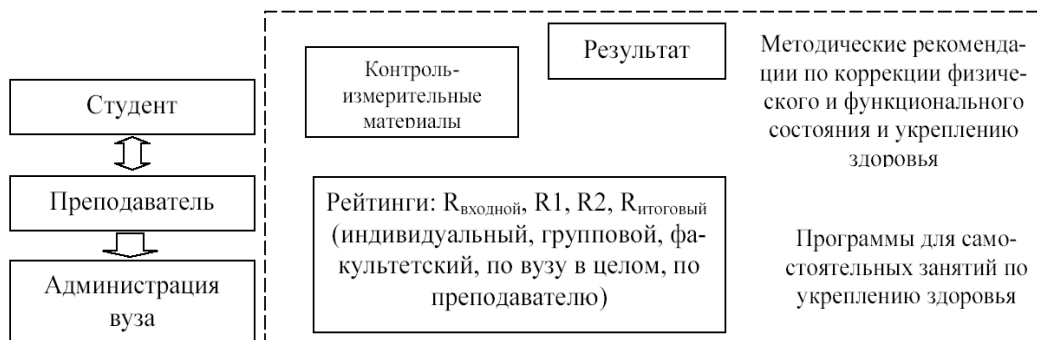


Рисунок 1. Алгоритм причинно-следственных связей и функционирования компьютерной программы

Как отмечают авторы, «визуализация физической воспитанности позволяет констатировать динамику результатов всех критериев личной физической культуры студентов и на основе этого сделать соответствующие выводы по коррекции физического воспитания студентов» (рис. 2) [8].

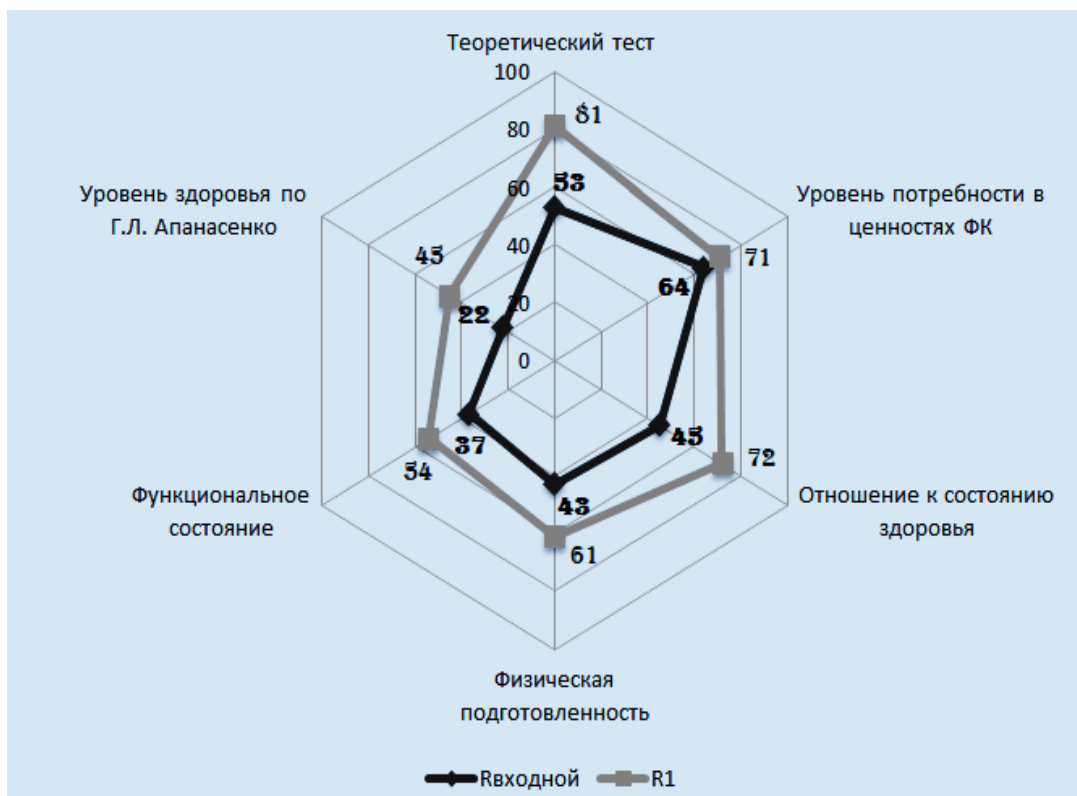


Рисунок 2. Скриншот страницы визуальной демонстрации уровня физической воспитанности студента

Как уже было отмечено выше, нами полностью разделяется данная точка зрения, как по преимуществу автоматизированного подхода к оцениванию в отличие от классического подхода, так и в перечне оцениваемых компонентов физической культуры личности за одним лишь исключением – необходимости ввести в оценивание обучающихся компонентов «Прилежание» и «Заболеваемость».

На лепестковой диаграмме (рис. 3) приведен пример оценивания физической культуры обучающегося в динамике за один учебный год.

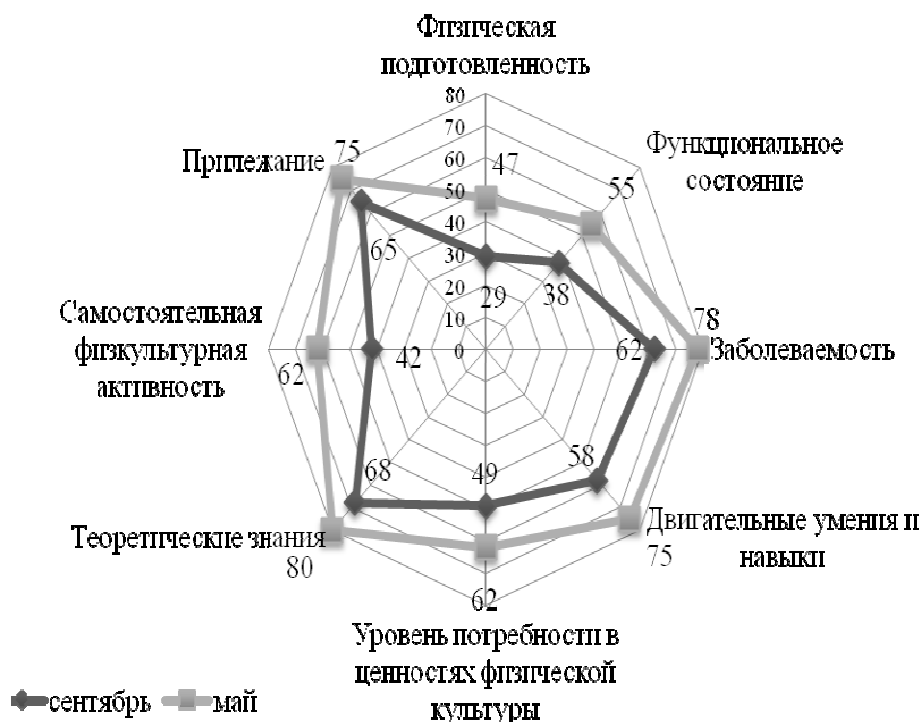


Рисунок 3. Динамика физической культуры обучающегося N

Как видно, на начало учебного года (сентябрь) уровень физической культуры обучающегося соответствует средним показателям ($R_{\text{сентябрь}} = 51,37$ баллов) за некоторыми исключениями («Теоретические знания», «Прилежание», «Двигательные умения и навыки» и «Заболееваемость»). К концу учебного года обучающийся N улучшил уровень физической культуры достаточно уверенно по всем восьми компонентам, что позволяет нам повысить конечный рейтинг ($R_{\text{май}} = 66,75$ баллов) обучающегося за положительную динамику на то количество баллов, которое оговорено положением образовательной организации о мониторинге физической культуры обучающихся. В нашей организации, например, эта надбавка варьируется от 3 до 7 баллов, что не так уж и мало.

Итак, отличие данных подходов в определении уровня физической культуры обучающихся от других подходов к оцениванию и педагогического мониторинга в целом, заключается в присутствии наглядности, как табличной, так и графической – в форме лепестковых диаграмм, отражающих динамику по всем указанным выше компонентам, как на отдельно взятого обучающегося, так и на учебную группу или даже образовательную организацию, в целом. Визуализация результатов мониторинга позволит быстро проанализировать результаты физического воспитания, на основе чего будут внесены коррективы и приняты соответствующие меры по улучшению качества физического воспитания в образовательной организации.

Выводы:

1. С целью унификации требований к оцениванию физической культуры обучающихся необходимо комплексно подойти к данному процессу, а именно, включить в систему мониторинга следующие компоненты физической культуры личности: теоретические знания в области физической культуры и здорового образа жизни, уровень владения двигательными умениями и навыками по всем разделам программы, состояние физической и функциональной подготовленности, способность самостоятельно организовывать физкультурно-оздоровительную деятельность, уровень потребности в ценностях физической культуры; уровень здоровья по методике Г.Л. Апанасенко; заболеваемость; прилежание.

2. Разработка автоматизированной программы по обработке результатов мониторинга позволит не только автоматически обрабатывать информацию в режиме online, но и визуализировать результаты оценивания в виде диаграмм как по каждому занимающемуся, так и по учебной группе в целом.

3. Комплексный автоматизированный подход к оцениванию уровня физической культуры обучающихся будет способствовать систематизации и обогащению знаний студентов по изучаемой дисциплине, воспитанию организованности, дисциплинированности и самостоятельности в использовании огромного арсенала средств физической культуры, а также повышению потребности в самостоятельной физкультурной активности.

Литература:

1. Грязева, Е.Д. Оценка качества физического развития и актуальные задачи физического воспитания студентов: монография / Е.Д. Грязева, М.В. Жукова, О.Ю. Кузнецов, Г.С. Петрова. – М.: ФЛИНТА: Наука, 2013. – 168 с.

2. Гумеров, Р.А. К вопросу о новом содержании деятельности преподавателя физической культуры / Р.А. Гумеров // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал), Modern Research of Social Problems, №1(45), 2015. – С. 159-166 [Электронный ресурс]. URL: file:///C:/Users/Пользователь/Downloads/k-voprosu-o-novom-soderzhanii-deyatelnosti-prepodavatelya-fizicheskoy-kultury.pdf (дата обращения: 20.10.2020)

3. Журкина, А.Я. Оценка учебных достижений физкультурного образования школьников в рамках реализации ФГОС / А.Я. Журкина // Вестник академии детско-юношеского туризма и краеведения. – 2017. – №3. – С. 112-119.

4. Луконин, Ю.В. Потребности в основных ценностях физической культуры и здорового образа жизни у студентов и старших школьников / Ю.В. Луконин, В.О. Апаликов, О.В. Апаликов // В книге: Гарантии качества профессионального образования. Тезисы докладов Международной научно-практической конференции. Редакционная коллегия: Сёмкин Б.В., Веригин Ю.А., Щербаков Н.П., Свит Т.Ф., Фурсов И.Д., Киркинский А.С., Белоусов Н.А., Фёдоровых С. А. – 2012. – С. 79-82.

5. Об оценивании и аттестации учащихся, отнесенных по состоянию здоровья к специальной медицинской группе для занятий физической культурой / Письмо Министерства образования Российской Федерации от 31 октября 2003 года №13-51-263/123.

6. Приказ от 17 декабря 2010 г. №1897 «Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» [Электронный ресурс]. URL: file:///C:/Users/Пользователь/Downloads/fgos_ru_osnov.pdf%20(2).pdf (дата обращения: 20.10.2020)

7. Пышноград, Е.Г. Дневник как средство активизации самостоятельной деятельности и формирования устойчивой потребности в физической культуре / Е.Г. Пышноград, Ю.В. Луконин // В книге: Качество образования: системы, технологии, инновации; материалы Международной научно-практической конференции. – 2007. – С. 253-256.

8. Толистинов, Б.Г. Компьютерная программа мониторинга физического воспитания для студентов вузов / Б.Г. Толистинов, Е.И. Шеенко // Мир науки. Педагогика и психология, 2020. №2. [Электронный ресурс]. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/64PDMN220.pdf> (дата обращения: 20.10.2020)

9. Толистинов, Б.Г. Технология формирования у студентов специальных медицинских групп потребности в самостоятельной физкультурной активности на основе страха за собственное здоровье / Б.Г. Толистинов // Проблемы совершенствования физической культуры, спорта и олимпизма / Под общ. ред. В.А. Аикина // Материалы Всероссийской научно-практической конференции молодых ученых, аспирантов, магистрантов, соискателей и студентов (13-14 декабря 2017 г., г. Омск). – Омск: Изд-во СибГУФК, 2018. – С. 93-96.

10. Федеральный закон от 04.12.2007 №329-ФЗ (ред. от 31.07.2020) «О физической культуре и спорте в Российской Федерации» (с изм. и доп., вступ. в силу с 30.09.2020).

Педагогика

УДК 373.3

кандидат педагогических наук, доцент Шергина Туйяара Алексеевна

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

магистрант Попов Максим Мирославович

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

ТЕАТРАЛИЗАЦИЯ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. В статье рассматриваются проблемы творческого развития учеников в современной школе. Внимание акцентируется на то, что творческое развитие школьника может быть более продуктивным, если использовать на уроках по изучению литературы различные средства театрального искусства. Для эффективного проведения уроков литературы разработана методическая модель творческого воспитания школьников средствами театрального искусства в процессе изучения литературы.

Ключевые слова: творческое развитие, театральное искусство, литература, инсценировка, методическая модель.

Annotation. The article deals with the problems of creative development of students in a modern school. Attention is focused on the fact that the creative development of a student can be more productive if you use various means of theatrical art in literature lessons. For the effective conduct of literature lessons, a methodological model of creative education of schoolchildren by means of theatrical art in the process of studying Literature has been developed.

Keywords: creative development, theater arts, literature, staging, methodical model.

Введение. Одна из важнейших задач в современной школе, в учебном процессе, на каждом уроке - это творческое развитие учащихся. Огромное влияние на него оказывают внешние факторы, такие как телевидение, Интернет. Однако театральное искусство в школе сегодня является одной из главнейших и приоритетных направленностей в ходе развития эстетических качеств школьника посредством изучения драматургии.

Следует отметить, что проблемы творческого развития школьников с каждым годом возрастают. Это обусловлено тем, что в нынешнем обществе существует ряд проблем, таких как бездуховность личности, изменения в понимании общечеловеческих и национальных ценностей, низкое общекультурное развитие. Следовательно, творческое воспитание на данном этапе является важным фактором духовного, эмоционально-нравственного, художественного развития учащихся, что связано с необходимостью формирования у молодежи творческого отношения к действительности, к миру, к людям.

Изложение основного материала статьи. Проблемы общекультурного развития школьников нашли отражение в исследованиях ученых-педагогов (Ю.К. Бабанский, В.М. Букатов, В.С. Ильин, И.Я. Лернер, А.С. Макаренко, Н.С. Милопольский, В.А. Сухомлинский, К.Д. Ушинский, С.Т. Шацкий), ученых-методистов (Т.С. Зепалова, Е.А. Исаева, Ж.В. Исаева, Л.Ф. Мирошниченко, Т.Б. Недайна). В этих исследованиях особое внимание уделяется проблеме творческого развития личности, эмоций и чувств детей, формированию творческого восприятия искусства и литературы.

Вопрос об общекультурном развитии учащихся, несмотря на значительную исследованность, по-прежнему является открытым и требует углубленного изучения и рассмотрения. Целью данной статьи является анализ методических и педагогических трудов, а также составление методической модели творческого воспитания школьников средствами театрального искусства в процессе изучения драмы.

Современное преподавание литературы несколько отличается от опыта преподавания прошлых лет. Творческое воспитание - это одна из главных целей учителя литературы. Основную роль в осуществлении целенаправленного общекультурного и художественного воздействия на личность учащегося сегодня играет искусство, в том числе, и искусство театра. В школе на сегодняшний день значительное внимание уделяется театрально-творческому развитию учащихся. Особое значение в этом процессе имеют уроки литературы.

Ключевым понятием в педагогике сегодня по-прежнему является принцип культуросообразности, то есть идея о максимальном использовании образования и воспитания. Данный принцип отвечает целям и тенденции человечества в целом к единому сообществу, а воспитание духовности и нравственности в таком случае играет роль очевидной причины развития целостности и единства между людьми на планете. Рассматривая проблему общей педагогичности и нравственности, мы можем сделать вывод, что увеличивается значимость педагогической науки в разработке моделей воспитания и развития личности, которые помогают современному школьнику отождествлять себя с другими детьми, людьми, с окружающим миром в целом, с миром культуры. Еще Ю.М. Лотман считал, что развитие современной науки и техники требует не «запрограммированного» человека, а человека-творца. Верным последствием научно-технической революции для школы будет рост удельного веса индивидуальной работы с учеником. А это потребует от учителя высокой гуманитарной культуры [2, с. 5].

«Явная зависимость театральных знаний и интересов учащихся от школы обязывает нас с большим вниманием отнестись к этой области культуры, и особая ответственность здесь ложится на учителя-словесника» [1, с. 36]. В науке разграничиваются такие понятия, как инсценировка, постановка спектакля и театрализация. Каждое из этих понятий может быть использовано на уроках литературы в зависимости от поставленных задач, сложности произведения и других значимых факторов.

Обращаясь к труду Бориса Михайловича Неменского «Познание искусством», мы видим, что известный художник и в то же время талантливый педагог Борис Михайлович определяет путь школьника от своего «Я» к другим людям, к природе, к миру [3, с. 79]. Эволюция ученика от познания собственного «Я» до восприятия человечества как части вселенной и космоса описана Б.М. Неменским.

В этой программе художественного воспитания. Благодаря ей появляется перспектива успешного вступления школьников в многогранный мир человеческой культуры, дает возможность им исследовать и постигать культурное наследие прошлого и настоящего.

Таким образом, употребление разных видов современного искусства, искусства театра в частности, является одним из условий творческого образования школьников. При изучении драматического произведения в средней школе требуется система бесед, в ходе которой ученики получают сведения о театре, драматургии, эстетике. Одной из эффективных форм изучения детьми основ театрального искусства является подготовка инсценирования в процессе изучения драматических произведений. В процессе чтения пьесы учащимся необходимо представлять себе отдельные мизансцены, героев пьесы, характеризовать авторскую позицию и т.д. В свою очередь в старшей школе учащиеся исследуют жизнь и творческий путь писателей-драматургов, которые в течение всей своей жизни были теснейшим образом связаны с театром, с миром актеров, критиков. Кроме того, учащиеся практикуются в написании рецензирования спектаклей, театральных постановок. Такие задания направлены на формирование умений и навыков устной и письменной речи. Особое внимание уделяется работе с театром в подростковом возрасте. В этом возрасте школьник уже приобрел определенный опыт в эмоциональном и эстетическом плане, знания, способность к обобщению явлений окружающего мира [3, с. 82-87]. Цель педагога заключается в направлении школьника, задача педагога заключается в том, чтобы дать основы теории драмы, сформировать эстетический вкус, потребность, способствовать эстетическому развитию личности ученика, используя средства театрального искусства.

Анализ научно-теоретической литературы, методических исследований и практического опыта работы учителей-словесников стал основой для разработки методической модели использования средств театра в процессе изучения драматического произведения, которая представлена ниже (Рисунок 1).

Данная модель творческого развития школьников включает в себя четыре этапа изучения драматических произведений с использованием элементов искусства театра. Первый этап включает в себя первичное чтение, восприятие и анализ драматического произведения.

На данном этапе в методической модели стоит личность ученика, его «Я». Для урока литературы это «Я» выражено в том, чтобы каждое произведение приобрело для ученика личностный смысл и ценность. Далее необходимо организовать чтение и восприятие текста драмы, когда ученик должен не просто прочитать, а почувствовать героев пьесы, авторскую позицию, проблематику. Для лучшего восприятия и понимания драматического текста большое значение имеет осмысление таких литературоведческих понятий, как композиция и сюжет произведения, драматический конфликт, фабула, система образов (главных и второстепенных), особенности выразительности (речевая характеристика, монолог, диалог, подтекст). В процессе чтения и анализа содержания системы образов необходимо разработать систему вопросов и заданий, позволяющую представить героев пьесы на сцене и возможности режиссерского воплощения фабулы и драматического конфликта произведения.



Рисунок 1. Методическая модель использования средств театра в процессе изучения драматического произведения

На втором этапе идет подготовка к театраллизации на основе знаний, умений и навыков, полученных при анализе драмы. Проводится выбор ключевых явлений, сцен для театральной постановки. В сильном классе можно предложить детям самостоятельно выбрать сцены или явления для театральной постановки, в слабом - учитель намечает, что необходимо выбрать для театраллизации. Далее необходимо выбрать актерский состав, подобрать костюмы, освещение, бутафорию, музыкальное оформление, декорации. На этой стадии важно,

чтобы дети проявляли свои творческие способности, давали волю фантазии. После этого составляется сценарий, он может отходить от основного текста, но главная идея должна быть сохранена. Следует отметить, что театрализация способствует анализу произведения, а не наоборот.

На третьем этапе осуществляется непосредственно театральная постановка. Учащиеся выступают в роли актеров, которые являются персонажами драмы. С помощью декорации, музыки, бутафории передается атмосфера эпохи, страны, дома, в котором происходят события. Ученикам необходимо сжиться со своей ролью, преобразиться не только внешне, но и внутренне, что возможно лишь при условии глубокого проникновения в текст самого произведения, понимании характера персонажа, его взаимоотношений с другими персонажами и, конечно, отношения к нему драматурга.

На четвертом этапе необходимо обеспечить интеграцию драматического и театрального образов и создать собственный драматический образ. На данной стадии учащиеся делают анализ увиденной театрализации, ученики-зрители задают вопросы ученикам-актерам, высказывают свое мнение о театральной постановке, оценивают актерскую игру. Далее ученики сопоставляют драматические и театральные образы: персонаж и его воплощение на сцене; авторскую позицию и ее выражение средствами театра; писателя как автора пьесы и режиссера как автора спектакля (общее и различия); роль детали в пьесе и в театральной интерпретации; речевую характеристику героя драмы и спектакля.

На завершающем этапе, когда подводятся итоги работы учителя и учащихся, результаты деятельности по изучению драмы и осмыслению ее театральной интерпретации, можно представить в такой формуле: («Я» читателя и «Я» зрителя) + (драматическое произведение и театральное произведение) = творческое развитие «Я» (ученика).

Отличительной чертой творческого развития с помощью средств театрализации является сопереживание, сотрудничество и сотворчество учащихся и учителя, учащихся и драматурга, учащихся и героев драмы. В конечном итоге ученики имеют возможность выразить свои чувства и эмоции в театрализации, где каждый становится участником театрального действия или его зрителем, или критиком. В этой работе участвует весь класс: школьники сами выбирают для инсценирования ключевые сцены, явления, обсуждают сценарий, оценивают возможности каждого одноклассника в создании театрального образа. Во время выбора и отбора главного, при утверждении того или иного эпизода, который в последствии будет инсценирован, определяются и устраняются те или иные условия, которые могут сделать инсценировку трудной или даже невозможной. Далее берутся во внимание отдельные случаи, когда возможно отступление от текста-оригинала и характер этих отступлений. В процессе изучения драмы с использованием средств театра учащиеся непроизвольно соприкасаются со всеми или многими видами искусства: литературой (драматическое произведение), живописью (декорации), декоративно-прикладным искусством (бутафория; реквизиты; сделанные собственными руками, костюмы), музыкой (музыкальное оформление).

Выводы. Расширение и углубление театрализованных приемов на уроках литературы ведет к осмыслению и усложнению основных понятий, связанных с анализом художественного произведения. Театрализация рассматривается нами как путь интерпретации художественного текста сценически. Процесс использования театрализации на уроках литературы основывается на читательском и зрительском сотворчестве ученика с автором, литературы с театром. Любая пьеса, поставленная при использовании разработанной нами методической модели творческого развития школьников средствами театрального искусства в процессе изучения драмы, обеспечивает в определенной степени не только литературное, но и общекультурное воспитание современных школьников.

Литература:

1. Зинченко В.П. Психологические основы педагогики: (психолого-педагогические основы построения системы развивающего обучения Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова): учеб. пособие для вузов / В.П. Зинченко. - М.: Гардарики, 2019. - 431 с.
2. Лотман Ю.М. В школе поэтического слова. Пушкин, Лермонтов, Гоголь / Ю.М. Лотман. - М.: Просвещение, 1988. - 348 с.
3. Неменский Б.М. Познание искусством / Б.М. Неменский; Ун-т Рос. акад. образования. - М.: Изд-во УРАО, 2020. - 186 с.

Педагогика

УДК 378.014.24(470.1/.2+48)

соискатель Шестова Юлия Октаевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена» (г. Санкт-Петербург)

КРАТКОСРОЧНАЯ МЕЖДУНАРОДНАЯ АКАДЕМИЧЕСКАЯ МОБИЛЬНОСТЬ КАК ИННОВАЦИОННЫЙ ПРОЕКТ (НА ПРИМЕРЕ МЕЖДУНАРОДНОЙ ПРОГРАММЫ «БРИДЖ: РАЗВИТИЕ ВОЗМОЖНОСТЕЙ ТРУДОУСТРОЙСТВА В БАРЕНЦ-РЕГИОНЕ»)

Аннотация. В статье представлен анализ программы краткосрочной международной академической мобильности «БРИДЖ: развитие возможностей трудоустройства в Баренц-регионе» с точки зрения проектного подхода. Приводятся качества инновационных проектов, присущие программам академической мобильности.

Ключевые слова: международная академическая мобильность, интернационализация, программа краткосрочной академической мобильности, инновационный проект, межкультурная компетенция.

Annotation. The article gives an overview of the short-term international academic mobility program “BRIDGE: Barents region initiative for developing growth and employability” from the project approach point of view. It covers qualities of innovative projects characteristic of academic mobility programs.

Keywords: international academic mobility, internationalization, short-term mobility program, innovative project, intercultural competence.

Введение. Академическая мобильность, которая является одним из основных признаков интернационализации высшего образования, стремительно развивается в последние десятилетия как на мировой арене, так и в масштабах нашей страны. По данным ЮНЕСКО, в России численность иностранных студентов составляет 5%, и эта цифра неизменно растет с каждым годом¹.

Важность участия в программах академической мобильности закреплена в большинстве документов по Болонскому процессу (Пражское коммюнике 2001 г., Берлинское коммюнике 2003 г., Лондонское коммюнике 2007 г., Левенское коммюнике 2009 г. и др.), которые подчеркивают роль этого явления для культурной, политической, социальной и экономической сферы жизни общества. Именно академическая мобильность создает возможности для личностного роста, развития международного сотрудничества между людьми и образовательными учреждениями, улучшения качества образования и исследований, и, кроме того, придает смысл и суть Европейскому измерению².

Исследователи в области академической мобильности (В.М. Филиппов, В.Н. Чистохвалов, Л.В. Горюнова, А.Н. Шерemet, Л.В. Зноненко, А.А. Макареня, С.Н. Рягин, И.Н. Айнутдинова, В. Папациба и др.) сходятся во мнении, что выгоды от развития академической мобильности получают как отдельные ее участники (студенты, преподаватели, администраторы), так и вузы, регионы, государства в целом. По мнению Л.В. Зноненко, академическая мобильность студентов рассматривается как фактор и инструмент повышения конкурентоспособности образования, выступает своеобразной гарантией качества высшего образования, способствует формированию компетентных кадров. Конкурентоспособность университета отражает эффективность его интеграции в международное образовательное пространство и позиционирования на рынке образовательных услуг. Конкурентоспособность выпускников определяется качеством и количеством компетенций, ориентированных на требования работодателей и формирующих их целостную профессиональную компетентность [Зноненко, 2008].

Изложение основного материала статьи. В нашей стране, согласно Национальной доктрине образования, развитие академической мобильности способствует реализации одной из стратегических задач российской высшей школы – интеграции ее в мировое образовательное пространство. Это необходимо для решения ряда проблем: преодоления состояния самодостаточного изоляционизма российской системы образования; открытия системы образования глобальному рынку знаний, технологий, талантов; международного признания российских образовательных программ и российских документов об образовании; повышения привлекательности для иностранных граждан обучения в российских учреждениях профессионального образования; обогащения отечественной системы образования передовыми зарубежными инновационными образовательными программами и технологиями; обогащения отечественного образования интеллектуальным потенциалом лучших зарубежных университетов путем привлечения к преподавательской деятельности в российских вузах зарубежных профессоров и исследователей; интеграции российской высшей школы в решение глобальных задач по обеспечению непрерывного образования.

Вместе с тем, существует и ряд препятствий к развитию академической мобильности. Студенты, которые приняли участие в исследовании, посвященном вопросам организации академической мобильности, проведенном на базе Мурманского арктического государственного университета, в качестве основных препятствий, ограничивающих их желание участвовать в программах мобильности, указали следующее: языковой барьер, психологический фактор (отлучение от семьи и друзей, адаптация к иной культурной среде), организационный фактор (проблемы признания сроков обучения за границей, проблема несоответствия номенклатуры образовательных программ, проблемы оформления визы).

При этом, по данным Национального фонда подготовки кадров, все же главным препятствием, тормозящим развитие академической мобильности, является ресурсный фактор³: он связан с отсутствием финансовых средств для участия в программах мобильности как у студентов, так и в бюджетах университетов, которые не всегда могут обеспечить организационную и административную поддержку академической мобильности. Мы полагаем, что этот барьер помогут преодолеть программы краткосрочной международной академической мобильности, которые в последнее время активно развиваются и занимают важную нишу в международном пространстве каждого вуза.

Отличительным признаком интернационализации высшего образования сегодня является расширение схем академической мобильности, которая больше не ограничивается обучением студента в иностранном вузе в течение одного или двух семестров, но также может реализовываться в виде совместных курсов и программ длительностью от одной недели до одного семестра. Принимая во внимание важные характеристики краткосрочных международных образовательных программ, а именно их междисциплинарную универсальность, направленность на приобретение дополнительных компетенций, по сравнению с компетенциями, формируемыми в ходе реализации основных образовательных программ, интегрированность в академический контекст университета, можно утверждать, что такая программа выступает в роли инновационного проекта.

Для того чтобы понять, оправдан ли такой взгляд на академическую мобильность, следует обратиться к системе признаков инновационных проектов, сформулированных в разработках факультета инноватики СПбГПУ [17, с. 40-41]: наличие нового или модернизированного востребованного рынком продукта или услуги; проведение маркетинговых исследований и организация рынков сбыта инновационного продукта; коммерческая целесообразность и окупаемость проекта в рамках полного инновационного цикла для всех его участников; выполнение научно-исследовательских, опытно-конструкторских и технологических работ, направленных на создание новой или усовершенствованной продукции, услуги, технологии; осуществление испытаний, сертификации, стандартизации и лицензирования новых продуктов, изделий, технологий и услуг; тиражируемость продукции или услуг, как самим разработчиком, так и другими организациями и частными лицами; использование и развитие новых экономических механизмов, обеспечивающих реализацию проекта (венчурное финансирование, лизинг, кредитование, страхование рисков); идентификация результатов выполнения проекта в виде продукции и объектов интеллектуальной собственности в соответствии с установленным законодательством РФ порядком и фиксации прав разработчиков на эти результаты; охрана,

¹ <http://uis.unesco.org/en/uis-student-flow> [дата обращения: 25.05.2020]

² https://www.uibk.ac.at/bologna/bologna-prozess/dokumente/london_communique_2007.pdf (дата обращения: 25.05.2020)

³ https://www.ntf.ru/sites/default/files/internac_30_08_postranichno.pdf (дата обращения: 31.05.2020)

передача и приобретение прав на объекты интеллектуальной собственности и конфиденциальную научную, научно-технологическую и технологическую информацию.

Приводятся следующие качества инновационных проектов, присущие программам академической мобильности: каждая программа уникальна по целям и носит разовый характер, а если и повторяется, то с изменением состава участников управляющей команды, преподавателей и, что самое главное, номенклатуры и содержания изучаемых курсов; все эти программы имеют четкие временные рамки; все программы предполагают наличие финансирования, во-первых, не связанного с бюджетными фондами, а во-вторых, отдельного от других внебюджетных статей; для всех программ создается неповторимая команда участников – руководителя, менеджеров и преподавателей (экспертов); все программы имеют запланированный результат – создание и апробацию образовательного продукта – образовательной услуги, направленной на удовлетворение потребностей обучаемых в формировании и совершенствовании профессиональных и общих компетенций.

Проанализируем данные признаки инновационных проектов в контексте краткосрочной международной академической мобильности на примере программы «БРИДЖ: Развитие возможностей трудоустройства в Баренц-регионе» (далее «БРИДЖ»). Данная программа реализуется в ФГБОУ ВО «Мурманский арктический государственный университет» с 2018 г. совместно с Норвежским арктическим университетом (кампус в Альте), Лапландским университетом прикладных наук (Торнио, Финляндия), ФГБОУ ВО «Петрозаводский государственный университет», ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский университет ИТМО» (Санкт-Петербург, Россия) в рамках программы приграничного сотрудничества Коларктик 2014-2020.

Программа «БРИДЖ» реализуется с целью развития межкультурных и профессиональных компетенций студентов в рамках компетентностного подхода к образованию, который пришел на смену традиционной образовательной парадигмы в качестве ответной реакции на процессы глобализации и интернационализации, затронувшие все сферы общественной жизни, включая образование, в конце 20 века. Краткосрочная международная образовательная программа «БРИДЖ» представляет собой совокупность организационно-методических мероприятий, ограниченных 1 семестром и включающих дистанционные и аудиторные формы работы:

1. Вводная встреча в режиме онлайн (знакомство команд, знакомство с представителями компаний – заказчиков).
2. Регулярные встречи мультикультурных команд с преподавателями-консультантами (коучами) в режиме онлайн (работа над кейсами, обсуждение возможностей альтернативных решений).
3. Учебная сессия (встреча команд с компаниями, диспут в группах, чтение лекций для всего потока студентов, разработка презентации по итогам предварительных результатов).
4. Регулярные встречи мультикультурных команд с преподавателями-консультантами (коучами) в режиме онлайн (обсуждение, подготовка итоговой презентации).
5. Защита презентации в режиме онлайн.

Все структурные блоки тесно взаимосвязаны и требуют тщательной проработки при планировании, реализации и модификации программы. Безусловно, основное отличие таких программ от традиционных (основных или дополнительных образовательных программ) состоит именно в четком организационном оформлении единой образовательной среды. Кроме того, данная форма организации образовательной программы позволяет активизировать связи структурных подразделений вуза между собой, а также связи университета с представителями бизнес-сообщества региона и актуализировать частно-государственное партнерство.

На этапе планирования образовательной программы «БРИДЖ» был проведен анализ кадровых потребностей региона, определен перечень требуемых компетенций выпускников образовательной программы, определены цели и задачи программы, планируемые результаты обучения; на основе полученной совокупности результатов обучения определена структура образовательной программы, содержание программы, разработан учебный план, учебно-тематический план, календарный график, отобраны методические средства реализации программы.

Основной предпосылкой создания программы послужил поиск путей эффективного развития бизнес-образования на базе его интеграции с бизнес-сообществом Баренц-региона, оформление определенной установки на развитие предпринимательской активности студентов в вузах региона, что обеспечит их успешное становление в будущем. Цель программы - профессиональная подготовка слушателей, направленная на развитие межкультурной и предпринимательской компетенций, необходимых для организации и ведения деятельности субъектов среднего и малого бизнеса в Баренцевом регионе. Для достижения этой цели следует решить ряд взаимосвязанных задач: познакомить студентов с особенностями предпринимательской деятельности в трансграничном аспекте; организовать групповую работу для получения первичных навыков ведения международных переговоров; познакомить студентов с основами международной проектной деятельности; организовать выполнение группами студентов учебного проекта с международным акцентом; проанализировать степень сформированности межкультурной и предпринимательской компетенций.

Структура программы включает в себя три блока: подготовку, проведение и анализ результатов. Виды деятельности, составляющие содержание программы, представлены в таблице 1.

Таблица 1

| Этап подготовки | |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Студенты | Преподаватели |
| <ul style="list-style-type: none"> - проходят отбор на основе присланных резюме и интервью с преподавателями; - получают задание от преподавателей – знакомятся с «кейсами»; - получают информацию в соответствии с заданием (путем чтения рекомендованной и дополнительной литературы, поиска в информационных сетях); - формулируют и записывают вопросы к представителям организации – заказчика. | <ul style="list-style-type: none"> - проводят отбор студентов на основе резюме и результатов интервью; - конструируют бизнес- кейсы; - планируют учебную деятельность; - заочно знакомятся со студентами из вузов- партнеров программы; - распределяют студентов в мультикультурные команды в соответствии с выбранным кейсом. |
| Заказчики | Управляющая команда |
| <ul style="list-style-type: none"> - совместно с преподавателями и членами управляющей команды программы формулируют задачи для студентов – конструируют «кейсы». | <ul style="list-style-type: none"> - формируют команду участников программы (руководитель, коуч, консультант, менеджер по коммуникациям); - планируют управленческую деятельность; - определяют критерии эффективности программы. |
| Этап реализации программы | |
| Студенты | Преподаватели |
| <ul style="list-style-type: none"> - участвуют в работе в мультикультурных командах (обсуждение, нахождение решения в группах, сопоставление и оценка вариантов решения) в дистанционном и аудиторном режиме; - осуществляют взаимодействие с заказчиками; - разрабатывают групповой проект – решение кейса – в виде презентации; - защищают свою бизнес-идею перед экзаменационной комиссией. | <ul style="list-style-type: none"> - осуществляют взаимодействие с заказчиками; - осуществляют взаимодействие со студентами в рамках отобранных кейсов в режиме онлайн и в аудитории; - осуществляют педагогическое наблюдение и педагогический контроль процесса формирования компетенций студентов. |
| Заказчики | Управляющая команда |
| <ul style="list-style-type: none"> - взаимодействуют со студентами и преподавателями; - организуют посещение предприятия. | <ul style="list-style-type: none"> - организует вводный семинар в режиме онлайн для всех студентов и преподавателей; - организует работу студентов, преподавателей и заказчиков во время учебной сессии; - осуществляет информационную поддержку образовательной программы; - осуществляет административную и визовую поддержку иностранных учащихся; - разрабатывают диагностические средства, позволяющие выявлять проблемные аспекты на разных стадиях реализации программы; - выдача сертификатов об окончании программы обучения. |
| Этап анализа результатов | |
| Студенты | Преподаватели |
| <ul style="list-style-type: none"> - принимают участие в анкетировании и интервью. | <ul style="list-style-type: none"> - проводят обработку и анализ полученных результатов, осуществляя общий контроль учебных достижений учащихся. |
| Заказчики | Управляющая команда |
| <ul style="list-style-type: none"> - принимают участие в анкетировании. | <ul style="list-style-type: none"> - осуществляет регулярный мониторинг и модификацию программы на основе обязательного анкетирования обучающихся и заказчиков; - на основе результатов диагностики корректирует свою деятельность, планируя следующий этап с учетом минимизации рисков. |

Из содержания Таблицы 1 видно, что подготовка, проведение и анализ итогов образовательной программы требует существенных усилий преподавателей, студентов, представителей компаний и членов управляющей команды, действующих в условиях тесного взаимодействия. Активная деятельность студентов позволяет обеспечить достижение основной цели образовательной программы: получение новых знаний, установление связи полученных ранее знаний с практикой и совершенствование на этой основе профессиональных компетенций студентов.

В процессе реализации международной краткосрочной образовательной программы «БРИДЖ» предпочтение отдается современным активным методам обучения, таким как: интерактивные лекции, изучение практических примеров (метод кейсов), метод междисциплинарных проектов, метод группового обучения, метод работы в мультикультурных командах; обязательное представление результатов работ в виде презентаций, посещение отечественных и зарубежных предприятий и организаций. Такие методы дают возможность повышать качество образования, более эффективно использовать учебное время и обеспечивать образовательные потребности каждого студента в соответствии с его индивидуальными особенностями.

Стоит отметить и высокий уровень методического и технического обеспечения программы (мультимедийные проекторы, демонстрация материала в виде презентаций, использование Интернет-технологий, наличие раздаточных материалов). Кроме того, серьезный акцент сделан на самостоятельную работу участников программы. Основные педагогические принципы реализации программы: повышение

мотивации к изучению курса за счет участия в новой, интересной для студентов учебной деятельности, опора на самостоятельную работу студентов, реализация межпредметных связей, отказ от достаточно жесткой российской схемы взаимоотношений преподавателя и студентов, процесс сотворчества студента и преподавателя. Все это делает её эффективной формой организации образовательного процесса.

Общий эффект данной технологии был выявлен с помощью методов анкетирования (с участием 96 респондентов) и интервью (11 респондентов) с участниками программы. Респонденты отметили рост межкультурной компетенции, совершенствование навыков работы в команде, языковых навыков, повышение уровня знаний в области трансграничного бизнеса, предпринимательского мышления. Большинство студентов отметили, что участие в программе помогло им избавиться от тревожности и предрассудков в отношении представителей других культур. Именно эти показатели являются критериями развития межкультурной и предпринимательской компетенции студентов.

Выводы. Анализ теоретических источников и проведенное исследование позволяет утверждать, что описанная выше международная краткосрочная программа мобильности, реализованная в рамках международного проекта «Бридж», обладает всеми характеристиками инновационного проекта. Обладая такими свойствами, как концептуальность, системность, управляемость, эффективность, воспроизводимость, краткосрочная международная образовательная программа является инновационным проектом, отвечающим вызовам современной системы образования. Международный характер таких программ делает их значимым средством интернационализации процесса обучения в вузе. Кроме того, краткосрочный характер подобных программ дает возможность оперативного анализа результатов и обеспечивает контроль качества внедрения инноваций. Наконец, принадлежность к сфере дополнительного образования предполагает гибкость и адаптивность таких программ, а в случае успешной их реализации - встраивание (полностью, либо частично) в качестве структурного компонента в основные образовательные программы высшего профессионального образования. Мы полагаем, что именно такая форма краткосрочной академической мобильности содержит огромный потенциал, с точки зрения развития компетенций студентов, расширения спектра их образовательных возможностей, актуализации общего образовательного и научно-исследовательского потенциала вуза, а также повышения качества интернационализации образовательного пространства того или иного университета.

Литература:

1. Антонова Н.Л., Высоцкая Я.С. Краткосрочная международная академическая мобильность: как фактор интернационализации высшего образования // Университетское управление: практика и анализ. – 2019. - № 23(4). – С. 80-90.
2. Викторова Е.В. Инновационное обеспечение образовательной деятельности вузов в условиях международной интеграции: дис. ... канд.экон.наук: 08.00.05; науч. рук. Е.А. Горбашко; СПбГУСЭ. – Санкт-Петербург, 2012 – 220 с.
3. Зновенко Л.В. Развитие академической мобильности студентов педагогического вуза в условиях непрерывного образования: дис. ... к.п.н.: 13.00.08; науч. рук. Макареня А.А.; ИПОРАО. – Санкт-Петербург, 2008 – 272 с.
4. Краснощеков В.В. Менеджмент качества международных краткосрочных образовательных программ: учеб. пособие / В.В. Краснощеков. – СПб.: Изд-во Политехн. ун-та, 2012. – 408 с.
5. Селевко Г.К. Педагогические технологии на основе дидактического и методического усовершенствования УВП. М.: НИИ школьных технологий, 2005. 288 с. (Серия «Энциклопедия образовательных технологий»).
6. Ширококов С.А. Актуальные проблемы развития международной академической мобильности в межкультурном пространстве / Сергей Ширококов. – Москва // Этнодиалоги: альманах / Ред. Ю.Ф. Харламов. – Москва: Этносфера, 2002. - №1 (45): Этнодиалоги : альманах / ред. Ю.А. Горячев, М.М. Владимир, Е.М. Кавелина, [и др.]. – Москва: Этносфера, 2014. – С. 87-92.

Педагогика

УДК 378.14.

кандидат педагогических наук, доцент Шкунова Анжелика Аркадьевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (Мининский университет) (г. Нижний Новгород);
кандидат педагогических наук, доцент Крылова Татьяна Валентиновна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (Мининский университет) (г. Нижний Новгород);
кандидат педагогических наук, доцент Гушин Алексей Владимирович
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Нижегородская государственная консерватория имени М.И. Глинки (г. Нижний Новгород)

ВЫБОР СТАЖИРОВКИ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САООПРЕДЕЛЕНИЯ БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ

Аннотация. Дополнительное профессиональное образование реализуется не только в форме дополнительных образовательных курсов, лекций и практик, реализуемых внутри вуза, но и в форме стажировок, которые предлагаются различными организациями, будущими работодателями. Профессиональная стажировка, как один из видов профессиональной пробы, может быть реализована в последовательности действий, реализующих намеченную цель. В статье представлено исследование возможностей внешней среды, способствующих выбору стажировки обучающимися, а также изучение предпочтения обучающихся к возможностям внешней среды. Авторами определены факторы- возможности, которые способствуют выбору стажировки в процессе профессионального самоопределения, а также обозначены трудности, которые испытывают обучающиеся в процессе использования этих возможностей.

Ключевые слова: стажировка, профессиональная проба, профориентация.

Annotation. Additional professional education is implemented not only in the form of additional educational courses, lectures and practices implemented within the university, but also in the form of internships, which are offered by various organizations, future employers. Professional internship is like one of the types of professional test, which can be implemented in a sequence of actions that realize the intended goal. The article presents a study of the possibilities of the external environment, contributing to the choice of internship by students, as well as the study of students' preferences for the possibilities of the external environment. The authors identified the factors-opportunities that contribute to the choice of internship in the process of professional self-determination, as well as the difficulties that students experience in the process of using these opportunities.

Keywords: internship, professional test, career guidance.

Введение. В процессе профессионального самоопределения будущие бакалавры параллельно с получением высшего образования могут осваивать дополнительные профессиональные навыки, необходимые им для получения новой профессии. Дополнительное профессиональное образование реализуется не только в форме дополнительных образовательных курсов, лекций и практик, реализуемых внутри вуза, но и в форме стажировок, которые предлагаются различными организациями, будущими работодателями. Соответственно, стажировки могут быть частью образовательного процесса предложенного вузом, а могут реализовываться независимо от условий вузовского образования и быть частью субъективного желания обучающихся к выбору профессиональной траектории развития [1, 3, 5]. Общими целями прохождения стажировок могут быть: освоение практических умений и навыков для выполнения должностных обязанностей, знакомство с передовым опытом в своей профессиональной сфере, получение постоянной работы в компании [2]. Основными видами деятельности в процессе прохождения стажировок могут быть: самостоятельная работа с учебной литературой, выполнение функций должностных лиц предприятия (на правах дублера или временно исполняющего обязанности), участие в составлении планов работы организации, изучение технологии организации работ, работа с нормативной документацией, получение организаторских и профессиональных навыков, участие в деловых встречах и совещаниях.

В процессе профессионального самоопределения будущих бакалавров существуют следующие проблемы:

- во-первых, не все компетенции, освоенные в процессе выбора личной траектории развития, являются залогом высокой вероятности получения работы. По данным Росстата за 2019 год всего 31% (634,5 тысячи) студентов, окончивших вузы в 2016 – 2018 годах, не работают по специальности. Прохождение стажировки при компании или организации дает понимание того, действительно ли это тот профессиональный выбор и повышается ли интерес к дальнейшему карьерному пути [2].

- во-вторых, освоенные компетенции - это не всегда тот опыт профессиональной деятельности, который нужен работодателю [2]. Прохождение стажировки в рамках известных компаний, это реальное восприятие профессионального опыта, приобретение которого будет вознаграждено получением места работы в компании, либо будет отражено в портфолио обучающегося при дальнейшем его прохождении собеседования в другое место трудоустройства.

Как показал дополнительный опрос среди обучающихся Нижегородских вузов, процесс самоопределения затруднен из-за отсутствия системы профориентационной работы. Сами по себе профориентационные мероприятия малоэффективны, и проводятся только на этапе школа-вуз, но они также востребованы и в процессе обучения по уже выбранному направлению [3].

В этих условиях возникает необходимость формирования отношения обучающихся к самостоятельному поиску возможностей прохождения стажировок, которое выразилось бы в интересе к дальнейшему поиску возможностей самоопределения, а также осведомленность обучающихся в возможностях внешней профессиональной среды, которая существует в данном конкретном регионе, где обучающиеся получают образование бакалавра.

Изложение основного материала статьи. По мнению Егоровой Н.А., Чистяковой С.Н., Прыжникова Н. С. профессиональную стажировку можно рассматривать как один из видов профессиональной пробы, которая может быть реализована в последовательности действий, реализующих намеченную цель [4, 6].

Профессиональная проба – профессиональное испытание или профессиональная проверка, моделирующая элементы конкретного вида профессиональной деятельности, имеющая завершённый вид, способствующая сознательному, обоснованному выбору профессии. Целью профессиональных проб является побуждение обучающихся к деятельности, к достижению поставленных личностью целей, наполнение ее конкретным содержанием и, как результат, осознание обучающимся себя в качестве субъекта трудовой, профессиональной деятельности [4, 11].

Цель написания статьи: исследование возможностей внешней среды, способствующих выбору стажировки обучающимися, изучение предпочтений обучающихся к факторам к возможностям внешней среды.

Задачи исследования:

- выделить привлекательность факторов внешней среды, способствующих выбору стажировки;
- выделить привлекательность факторов внешней среды для обучающихся, которые используются лично ими как возможность в профессиональном самоопределении;
- сравнить полученные данные о возможностях и предпочтениях выбора обучающимися данного фактора.

В процессе прохождения организационно- управленческой практики, в рамках освоения основной профессиональной образовательной программы 38.03.03 по направлению Менеджмент, а также в рамках изучения управленческих дисциплин по направлению 09.03.03 Прикладная информатика проходило исследование у обучающихся привлекательности факторов внешней среды к прохождению и выбору стажировки, как к одному из вариантов профессионального самоопределения. Исследование проходило 90 обучающихся НГПУ им. К Минина. Оценивание проходило по шкале от 1 до 10, в диаграмме представлены средние оценки по всем потокам направления.

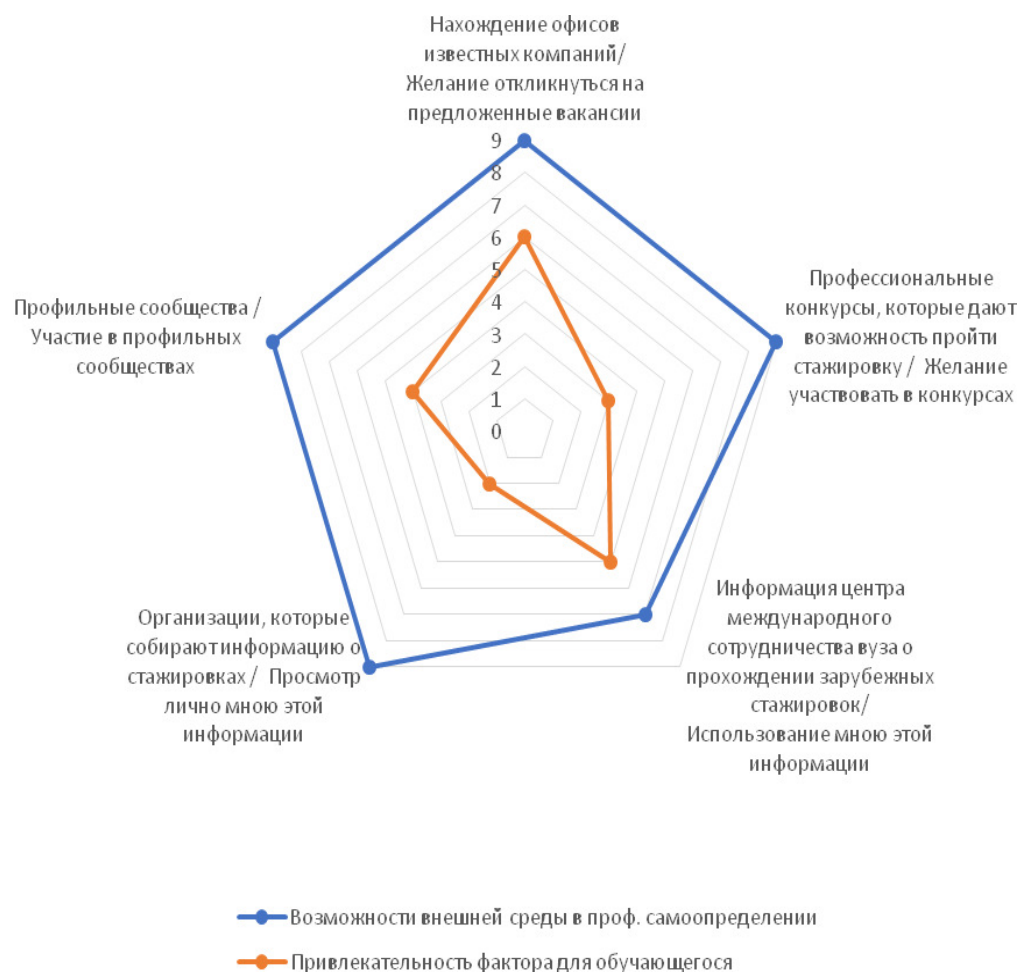


Рисунок 1. Привлекательность факторов внешней среды для профессионального самоопределения (составлено авторами)

На рисунке 1 представлены значимые привлекательные возможности внешней среды для профессионального самоопределения в соответствии с отношением к этому фактору обучающихся. В данном случае под «отношением» в данной диаграмме понимается личный интерес, участие или использование данной информации в контексте выбора профессиональной траектории своего развития [10].

Изучая возможности Нижегородского региона, можно констатировать тот факт, что рынок работодателей в выше перечисленных направлениях представлены такими компаниями как Emergn, ПАО Ростелеком, ПАО МегаФон ГАЗ, TeamIdea Intel Corporation, СИБУР, Группа компаний ТСН-Электро Junior QA Auto Engineer, ООО Константа и многими др. Безусловно, что обучающиеся признают значимость представленных компаний и осведомлены о том, что большинство компаний объявляют вакансии на прохождение стажировок и готовы платить за работу. Как показал дополнительный опрос, чуть больше половины обучающихся составляют «карты компаний» и отслеживают существующие карьерные возможности. Но обучающиеся также отмечают, что компании выставляют жесткие инструкции к отклику на вакансию, а если требования отсутствуют, то возникает необходимость представить стандартный набор: резюме, портфолио, сопроводительное письмо и т.д.

Значимость профессиональных конкурсов также отмечается обучающимися как возможность получить стажировку. В целом, по мнению обучающихся, вузы предлагают большое количество карьерных мероприятий, в которых возможно участие и получение приглашения, но огромные требования к конкурсу, нехватка времени во время учебного процесса делают не привлекательным данный вид деятельности.

Наивысшую оценку по привлекательности факторов внешней среды получил центр международного сотрудничества и стремление обучающихся получать информацию о прохождении зарубежных стажировок. К сожалению, многие российские компании используют стажировку, чтобы нанять на время человека, который разгрузит задачи текущих сотрудников, но ничего не получит взамен, и поэтому высок интерес к прохождению стажировок в иностранных компаниях. Как показал дополнительный опрос, существуют трудности при выборе таких стажировок: это отсутствие межкультурной коммуникации и большое число испытаний, которые необходимо пройти. Среди популярных испытаний - это тестирование, по которому проверяется знаниевый компонент, хакатоны и деловые игры, а также собеседование с несколькими сотрудниками. Фактором привлекательности внешней среды обучающиеся признают и значимость организаций, которые собирают информацию о стажировках. Только меньше половины опрошенных обучающихся знают о таком формате общения и готовы просматривать информацию из источников, остальные отмечают, что не знали о существовании таких организаций.

Очевидным становится тот факт, что в вузах существует низкая осведомленность среди обучающихся о том, как эффективно проводить коммуникации со сторонними организациями на предмет получения стажировки. Процесс самоопределения обучающихся должен включать не только мероприятия, вовлекающие студентов на то или иное направление, но и учебные события и другой опыт, мониторинг и консультирование, которые определяют дальнейший профессиональный выбор.

Для профессиональной пробы характерно несколько этапов ее прохождения. Рассматривая стажировку, как один из видов профессиональной пробы, важно отметить этап подведения итогов, который представляет наиболее важную часть в дальнейшем профессиональном самоопределении.

Выводы. В заключении исследования можно сделать следующие общезначимые выводы:

- обучающиеся признают значимость наиболее привлекательных возможностей внешней среды для выбора и прохождения стажировки среди них: нахождение офисов известных компаний в регионе, участие в конкурсах, которые дают возможность пройти стажировку, информация центра международного сотрудничества вуза о прохождении зарубежных стажировок;

- изучение индивидуальных предпочтений обучающихся к факторам возможностей внешней среды, показывает, что не каждый фактор является возможностью использования его в выборе своей траектории профессионального развития;

- среди трудностей, которые возникают в процессе выбора стажировки, как профессиональной пробы: это отсутствие осведомленности по некоторым факторам внешней среды, отсутствие системы консультирования и, как отмечают многие обучающиеся, отсутствие наставника - координатора, который помогал определить дальнейшие действия в профессиональном развитии.

Консультирование, наставничество, как процессы вовлечения обучающихся к прохождению стажировок, позволяют формировать личную оценку своего собственного труда, отношение к условиям труда и анализировать профессиональную сферу на предмет создания материального благополучия и реализации основных личных мотивов, которые найдут отражение в дальнейшей траектории своего развития.

Литература:

1. Анализ положения выпускников с высшим и средним профессиональным образованием на рынке труда в России. URL: http://spravochnik.rosmintrud.ru/storage/app/media/Analiz%20polozheniya%20vepucknikov_VNII%20tpuda.pdf (дата обращения: 20.10.2020).

2. Газета «Известия» <https://iz.ru/863529/2019-04-03/eksperty-rasskazali-o-stazhirovkakh-i-trudoustroistve-molodykh-spetcialistov-v-rf> (дата обращения: 20.10.2020).

3. Курбатова А.С., Зайцева С.А. Роль педагогических вузов в решении проблемы рациональной организации профориентационной работы / Вестник Мининского университета. 2020. Том. 8 №3 <https://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/1123>

4. Пряжников, Н.С. Профориентология: учебник и практикум для вузов / Н.С. Пряжников. — Москва: Издательство Юрайт, 2020. — 405 с. — (Высшее образование). — ISBN 978-5-534-01541-6. — Текст: электронный // ЭБС Юрайт [сайт]. — URL: <https://ebs.mgppu.ru:5665/bcode/450256> (дата обращения: 22.09.2020).

5. Проект «Билет в будущее» <https://bilet.worldskills.ru/about>

6. Чеснокова О.Б., Чурбанова С.М., Молчанов С.В. Профессиональное самоопределение в юношеском возрасте как структурный компонент будущего профессионализма: социокогнитивные и креативные факторы // Культурно-историческая психология. 2019. Том 15. № 4. С. 109-118. doi:10.17759/chp.2019150411

10. Шкунова, А.А. Формирование этико-когнитивных отношений у учащихся профессионального лица: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Волжская государственная инженерно-педагогическая академия. Нижний Новгород, 2004.

11. Образовательная социальная сеть <https://nsportal.ru/user/439413/page/professionalnye-proby-oznakomlenie-pogruzhenie-v-problemu>

Педагогика

УДК 372.881.111.1

преподаватель Шлыкова Юлия Викторовна

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

старший преподаватель Коньшева Юлия Романовна

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

ОБУЧАЮЩИЕ ПРИЛОЖЕНИЯ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ЛЕКСИЧЕСКИХ НАВЫКОВ НА ДИСТАНЦИОННЫХ УРОКАХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация. В данной статье рассматриваются теоретические и некоторые практические аспекты применения обучающих приложений для развития лексических навыков на очных и дистанционных уроках по иностранному языку. Данная статья будет полезна учителям, так как представляет обзор современных средств, способных сделать процесс перехода на дистанционный и смешанный формат обучения успешным.

Ключевые слова: образовательные технологии, обучающее приложение, лексика, mentimeter, plickers, kahoot, quizlet.

Annotation. This article examines the theoretical and practical aspects of the usage of the educational apps for lexical skills development in the process of face-to-face and distance foreign language learning. This article will be useful for teachers, as it provides an overview of modern means that can make the process of emergent transition from face-to-face to distance and blended learning successful.

Keywords: educational technologies, learning app, lexis, mentimeter, plickers, kahoot, quizlet.

Введение. На сегодняшний день современные обучающие технологии, такие как обучающие компьютерные и мобильные приложения, играют огромную роль в образовательном процессе [2], [4], [5]. Особенно в настоящее время, когда в связи с распространением коронавирусной инфекции в процесс обучения в школах и вузах для минимизации негативных последствий закрытия учебных заведений и создания условий для непрерывного обучения, повсеместно внедряется дистанционное образование. По данным ЮНЕСКО, 53 государства уже развернули национальные образовательные платформы для дистанционного обучения.

Опыт показал, что не все учителя оказались готовы осуществить быстрый и эффективный переход к онлайн-модели обучения, ввиду огромной разницы между удаленным и очным преподаванием. В этой связи учителям необходимы качественные материалы для педагогической поддержки, в том числе обзоры современных средств, способных сделать процесс вынужденного перехода на дистанционный формат более качественным и успешным для всех участников образовательного процесса.

В связи с этим нами была предпринята попытка применить на практике и описать возможности нескольких обучающих компьютерных и мобильных приложений, которые учитель может задействовать при обучении иноязычной лексике на уроках иностранного языка на этапе закрепления лексических единиц.

Изложение основного материала статьи. Постоянно возрастающие мощность и универсальность компьютеров открывают новые возможности преподавания и обучения, позволяя расширять набор применяемых методов обучения [6]. Существует большое количество обучающих приложений для работы с иноязычной лексикой [5]. В данной статье мы рассмотрим возможности таких приложений как: Mentimeter, Plickers, Kahoot, Quizlet. Все вышеперечисленные приложения подходят для работы с иноязычной лексикой. Они прекрасно справляются с такими задачами как:

1) Повышение мотивации обучающихся к изучению новых слов.

2) Оказание помощи учителю в организации различных форм работы, а также применении широкого спектра интерактивных упражнений с привлечением максимального количества учащихся.

Рассмотрим каждое из приложений подробнее, обращая внимание на следующие аспекты:

1) Удобство и простота интерфейса, а также принцип работы с приложением.

2) Доступные типы упражнений, которые могут быть использованы на этапе закрепления лексических единиц.

Mentimeter – онлайн-программа для сбора ответов участников в реальном времени, обеспечивающая мгновенную обратную связь. Необходимое оборудование для ученика – компьютер/смартфон/планшет с доступом к Internet, для учителя – компьютер с доступом к Internet. Голосование проводится на сайте menti.com, поэтому скачивать приложение не нужно.

Учитель заранее создает презентацию с онлайн-опросом, который может включать в себя серию вопросов с разными типами ответов: множественный выбор (multiple choice), открытый вопрос (open ended), оценка по шкале (scales), облако слов (word cloud). Во время онлайн-урока учитель при помощи демонстрации экрана выводит опрос на экран, на котором отображается уникальный код презентации, генерирующийся автоматически. Обучающиеся переходят на сайт menti.com или govote.at, вводят данный код и приступают к выполнению заданий. Результаты заданий мгновенно отображаются на экране.

Приложение не имеет ограничений по количеству участников.

На этапе актуализации и закрепления лексических единиц может быть использовано задание облако слов, где учащимся будет предложено ввести все слова, которые они помнят по той или иной теме/темам. Подобный мозговой штурм позволяет участникам почувствовать единение с командой. Учитель может варьировать количество слов.

Самый популярный тип задания на этапе закрепления лексики – множественный выбор. Подразумевает вопрос и четыре (возможно создание большего количества) варианта ответов. Есть возможность назначить определенное время для ответа на вопрос. Обычно двадцати секунд (время на ответ по умолчанию) хватает.

Особенностью данного приложения является то, что оно позволяет создать на онлайн-уроке соревновательный эффект. В ходе ответов на вопросы у участников копятся баллы. Баллы начисляются не только за правильный ответ на вопрос, но и за скорость, что стимулирует развитие реакции и внимания обучающихся. В конце игры можно определить победителя.

Plickers – приложение, которое позволяет получить быструю обратную связь от участников опроса, осуществить фронтальный опрос или опрос по текущему или пройденному материалу, считывая ответы участников, представленные в виде карточек с QR-кодами.

Необходимое оборудование для ученика – компьютер/смартфон/планшет с доступом к Internet, распечатанный набор карточек с QR-кодами, для учителя – компьютер и смартфон с доступом к Internet, а также возможностью считывания кодов. Для использования учителю также необходимо скачать и зарегистрироваться в одноименном приложении, а также скачать и выслать учащимся QR-коды.

Учитель должен заранее создать тест, либо воспользоваться подходящим по теме тестом, созданным другим пользователем. Далее необходимо скачать на сайте plickers.com набор индивидуальных QR-кодов, выслать их учащимся и попросить при возможности распечатать свой индивидуальный код, либо загрузить его на смартфон с возможностью демонстрации данного кода на экране устройства. Каждый код индивидуален. В правом верхнем углу у каждого кода есть цифра, обозначающая номер ответа. Также по периметру расположены буквы A, B, C, D. При ответе на вопрос, обучающемуся необходимо поднять QR-код так, чтобы буква, соответствующая верному ответу, располагалась сверху.

При работе в ZOOM учитель может использовать вид галереи, чтобы видеть всех учеников (чьи камеры по возможности должны быть включены). Далее учитель выводит через демонстрацию экрана вопрос теста с четырьмя вариантами ответа. Обучающиеся, ознакомившись с вопросом теста, поднимают свой QR-код соответствующей стороной вверх (если верный ответ D, ученик поднимает код вверх той стороной, на которой обозначена данная буква). Учитель прекращает демонстрацию экрана, включает вид галереи и наводит свой смартфон на коды учащихся (распечатанные или демонстрируемые на смартфоне), сканируя их при помощи приложения Plickers на смартфоне.

Подобные тесты могут быть успешно использованы для закрепления лексики. Самыми базовыми заданиями могут быть такие задания как слово-перевод, перевод-слово, слово-дефиниция, дефиниция-слово, слово-синоним, слово-антоним.

Kahoot – приложение для образовательных проектов с помощью которого можно создать тест, опрос, учебную игру или устроить марафон знаний. Создателями являются Мортен Версвик, Йохан Брэнд и Джейми Брукер, которые в рамках совместного проекта с Норвежским университетом науки и технологий (NTNU) объединились с профессором Альфом Инге Вангом, а позже с предпринимателем Осмундом Фурусетом [4], [5].

Приложение было запущено в 2012 году и основывается на трех принципах:

1. Основа обучения - игра.
2. Любопытство - часть человеческой природы и обычно лежит в основе всех начинаний. Это то, что заставляет всех обучающихся учиться и познавать новое.
3. Важно дать шанс каждому. В этой онлайн игре никто не останется в стороне. У каждого есть шанс выиграть.

Необходимое оборудование для ученика – компьютер/смартфон/планшет с доступом к Internet, для учителя - компьютер и смартфон с доступом к Internet.

Важно отметить, что на сайте kahoot.it каждый учитель может ознакомиться с большим количеством полезных обучающих видеороликов, которые наглядно демонстрируют технологию применения приложения на онлайн-уроке.

Для создания игры необходимо зайти на официальный сайт kahoot.com и зарегистрироваться. Учитель может создать игру самостоятельно, либо использовать уже созданные игры других пользователей. В бесплатной версии есть два варианта доступных игр – викторина (quiz), игра правда/ложь (true/false). Оба режима прекрасно подходят для закрепления изученных лексических единиц на уроке. Особенностью приложения kahoot является то, что в каждый вопрос учитель может добавить видео или изображение.

После создания викторины необходимо выбрать режим игры: классический (каждый сам за себя) или командный (в этом случае у команд есть дополнительные 5 секунд для совместного обсуждения ответа). Далее учителю необходимо через режим демонстрации показать учащимся стартовый экран, чтобы обучающиеся могли видеть данные для входа в игру, а также следить за её ходом. Обучающиеся со своего компьютера или смартфона переходят по ссылке kahoot.it, вводят код игры, который генерируется автоматически. Когда все вошли в игру под своим именем, учитель запускает тест, нажав «Start». Вопросы викторины и варианты ответов появляются на экране учителя, а отвечают обучающиеся со своих мобильных телефонов или компьютеров. Обучающимся удобно на своем устройстве выбирать правильный ответ, так как варианты представлены геометрическими фигурами. В ходе ответов на вопросы у участников копятся баллы. Баллы начисляются не только за правильный ответ на вопрос, но и за скорость ответа.

У игры масса достоинств: понятный интерфейс, возможность создавать различные типы тестов, дублировать и редактировать тесты, что позволяет учителю значительно сэкономить время. Более того, учитель имеет возможность скачать таблицу с результатами игры в формате excel.

Quizlet - это обучающее онлайн-приложение, позволяющее легко запоминать любую информацию, которую можно представить в виде учебных карточек (со звуковым и визуальным сопровождением). Это приложение является одним из самых эффективных инструментов для работы над лексической стороной речи.

Необходимое оборудование для ученика – компьютер/смартфон/планшет с доступом к Internet, для учителя – компьютер/смартфон с доступом к Internet.

Для входа в приложение и начала работы учителю необходимо зарегистрироваться. Регистрация обучающихся не обязательна, но желательна, так как позволяет расширить функционал.

Затем учителю нужно создать новый учебный модуль и наполнить его материалом для заучивания (в данном случае лексические единицы). В приложении доступен как поиск по готовым учебным модулям, так и создание собственных модулей, которые удобно группировать по папкам. Ученики объединяются в классы, получая ссылку на модуль/курс. Необходимо ввести название модуля, а также термины и определения. Есть возможность изменения настроек видимости (видно всем пользователям Quizlet/определенным курсам/участникам с паролем/только создателю модуля) и редактирования (редактируется только создателем модуля / определенным курсам /участникам с паролем). Есть возможность импортировать данные, скопировав их из Word, Excel, Google Docs и др. После того как учебный модуль создан, учитель может отправить обучающимся ссылку на модуль/курс, либо они сами могут найти их по имени преподавателя.

Далее приложение предлагает несколько способов работы с материалом (учебные режимы и игры), которые прекрасно подходят для использования на этапе закрепления лексических единиц.

1) Карточки. Обучающиеся видят слово, а также его перевод. Карточки можно листать, перемешивать, прослушивая слова. Учитель может вывести карточки на экран через функцию демонстрации, показывая сторону с термином (перевод/дефиниция/изображение) и попросить учащихся верно назвать слово.

2) Заучивание. Заучивание слов осуществляется при помощи следующих упражнений: карточки, вопросы для письменного ответа, вопросы с выбором ответа. Учитель также может вывести лексический материал модуля в режиме заучивания на экран через функцию демонстрации и попросить отдельных учащихся устно дать верный ответ, самостоятельно управляя приложением. Также учитель может передать управление мышью кому-либо из обучающихся.

Предварительно рекомендуем изучить горячие клавиши ZOOM, чтобы при помощи необходимой комбинации легко возвращать управление мышью. Также учитель может разделить учеников на сессионные залы, где одному из партнеров необходимо будет вывести приложение на экран, чтобы вместе заучивать термины.

3) Письмо (доступно только на персональном компьютере). Необходимо написать изучаемое слово. Учитель может передать управление мышью кому-либо из обучающихся, а также попросить различных обучающихся назвать слово по буквам и напечатать его самостоятельно.

4) Правописание. Необходимо записать услышанное слово. Обучающиеся могут работать в парах в режиме демонстрации экрана или произносить слово по буквам для его записи учителем. Для успешного выполнения данного задания учителю необходимо поставить флажок «совместное использование звука компьютера» перед переходом в режим демонстрации экрана.

5) Тест. Способ проверки степени усвоения изученных слов, включающий в себя 4 варианта заданий: matching, multiple choice, true/false, fill the gap. Возможна парная работа в сессионных залах. Также обучающиеся могут давать устные ответы, а управление при этом осуществляется учителем.

6) Подбор. В игре обучающимся необходимо на скорость подобрать верные термины к определениям. Так как игра достаточно динамична и не занимает много времени, учитель может передать управление мышью нескольким ученикам по очереди.

7) Гравитация. В игре обучающимся нужно дать правильные ответы на скорость, чтобы спасти планету от ударов астероидов. Так как игра требует значительного времени, целесообразно оставить её для самостоятельной работы обучающихся.

8) Live. Для проведения игры требуется участие преподавателя. Игра прекрасно подходит для отработки лексических единиц на онлайн-уроке. Учителю необходимо выбрать одиночный или групповой режим игры. Затем нужно определить, какие сочетания вопросов и ответов будут показаны обучающимся. Далее на экране появятся различные опции для подключения игроков. Это возможно при помощи наведения смартфона на QR код, введения уникального кода игры в приложении или при переходе по ссылке, которую высылает преподаватель (к примеру, в чат ZOOM). С нашей точки зрения, последний способ является наиболее удобным. Далее у учеников на экране появляется викторина, где необходимо выбрать верный вариант ответа из четырех предложенных. На экране учителя отображается ход игры, а также результаты. При условии, что все обучающиеся используют смартфоны, учитель может вывести экран через демонстрацию экрана, чтобы усилить соревновательный эффект. Если же обучающиеся играют на персональном компьютере и не видят демонстрацию экрана, то целесообразно показать лишь результаты игры.

Выводы. Итак, все вышеперечисленные приложения могут быть легко применены на дистанционном или очном уроке с целью закрепления лексических единиц.

Преимущества подобных обучающих приложений многочисленны. Назовем лишь некоторые из них:

1. Приложения могут служить веселой разминкой, являясь довольно простыми в использовании. Достаточно всего раз показать обучающимся принцип работы приложения, чтобы в дальнейшем успешно применять его на уроках.

2. Смартфон становится помощником учителя, а не надоедливым устройством, отвлекающим обучающихся от работы на уроке. Использование обучающих приложений может расширить представление детей о возможностях девайса.

3. Приложения обеспечивают быструю и увлекательную проверку знаний, которая не вызывает у обучающегося стресс и отторжение.

4. Максимальное вовлечение обучающихся как количественно, так и качественно.

5. Индивидуальный подход при выборе упражнений, применяемых настроек, этапа урока, на котором они будут использованы. Возможность дополнительной, более глубокой отработки лексического материала.

Таким образом, приложения являются средством инструментом для создания благоприятных условий при работе над лексическими навыками.

Литература:

1. Ариян, М.А. Основы общей методики преподавания иностранных языков: теоретические и практические аспекты: учеб. пособие / М.А. Ариян, А.Н. Шапов – М.: ФЛИНТА: Наука, 2017. – 224 с.

2. Бим, И.Л. Личностно-ориентированный подход – основная стратегия обновления школы / И.Л. Бим // Иностранные языки в школе. – 2002. – № 2. – С. 11-15.

3. Жулина Е.В., Шапов А.Н. Внешняя речь и ее влияние на становление психики ребенка / Е.В. Жулина, А.Н. Шапов // Вестник Мининского университета. – 2017. - №2.

4. Соболева А.В. Использование мультимедийных технологий в обучении иностранным языкам [Текст] // Педагогика: традиции и инновации: материалы IV Междунар. науч. конф. (г. Челябинск, декабрь 2013 г.).

5. Сысоев П.В. Информационные и коммуникационные технологии в лингвистическом образовании: Учебное пособие для вузов. – М.: Либроком, 2013. – 264 с.

6. Челнокова Е.А., Кузнецова С.Н., Набиев Р.Д. Возможности использования информационно-коммуникационных технологий в преподавании экономических дисциплин в вузе / Е.А. Челнокова // Вестник Мининского университета. – 2017. - №3 (20).

Психология

УДК 159.9.072.43

кандидат биологических наук, доцент Мисбахов Алмаз Айратович

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Поволжская государственная академия физической культуры, спорта и туризма» (г. Казань);

кандидат биологических наук, доцент Рахимов Марат Ильшатович

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет» (г. Казань);

старший преподаватель Шамгуллин Альфред Зирякович

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Поволжская государственная академия физической культуры, спорта и туризма» (г. Казань)

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРИЧИНЫ РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. В статье исследуются психологические причины развития эмоционального выгорания в профессиональной деятельности. Особое внимание уделено авторским подходам к классификации причины эмоционального выгорания. Анализ мнений о природе профессионального выгорания показывает, что развитие дезадаптивного феномена в труде берет свое начало с разочарования, которое возникает из-за переживаний несоответствия вложенных усилий и полученного результата.

Ключевые слова: синдром эмоционального выгорания, профессиональное выгорание, психологические факторы.

Annotation. The article examines the psychological reasons for the development of emotional burnout in professional activity. Special attention is paid to the author's approaches to the classification of the causes of burnout. An analysis of opinions on the nature of professional burnout shows that the development of a maladaptive

phenomenon in work originates from disappointment, which arises from the experience of a discrepancy between the invested efforts and the result obtained.

Keywords: burnout syndrome, professional burnout, psychological factors.

Введение. В последние годы специалисты в области психологии все чаще говорят о профессиональном стрессе, и как следствие, возникновении синдрома профессионального выгорания работников. Профессиональное выгорание — это синдром, развивающийся на фоне хронического стресса и ведущий к истощению эмоционально-энергических и личностных ресурсов человека. Выявление факторов (причин, существующих обстоятельств) профессионального выгорания и выделение из них ведущих остается предметом научных обсуждений [1, 6, 8, 15].

Изложение основного материала статьи. Результатом обнаружения оснований профессионального выгорания стала их дифференциация [1, 12, 13]. Классификация причин профессионального выгорания позволяет выделить ряд его групп. Это индивидуальные или субъективные факторы, представляющие собой социально-демографические, личностные особенности человека, труда. Другая группа — это организационные или объективные или содержание труда, условия труда. Каждый из выше перечисленных факторов наполнен своим содержанием. Так, условия труда, представляют собой: несоответствие между требованиями, предъявляемыми к работнику и его ресурсами; несоответствие между стремлением работника иметь большую степень самостоятельности в своей работе и жесткой, нерациональной политикой администрации в организации рабочей активности, контроль над ней; отсутствие вознаграждения, которое переживается работником как непризнание его труда; потеря чувства положительного взаимодействия с другими людьми в рабочей среде, не решаемые конфликты между работниками; отсутствие представления о справедливости на работе и потеря самооценки работника; несоответствие между этическими принципами и принципами личности и требованиями работы; отсутствие четкого распределения обязанностей, «размытые» должностные инструкции; отсутствие соответствующего характер руководства; нечеткие критерии оценки деятельности; неопределенность или недостаток ответственности в процессе профессиональной активности [29].

К факторам содержания труда А.Б. Леонова причисляет: недостаточное использование навыков и способностей; мелкую раздробленность повторяющейся задачи (одни и те же примитивные операции) [11].

К социально-демографическим факторам, как составляющим индивидуальные причины профессионального выгорания, относят: пол, возраст, социальное положение, наличие детей, этническую принадлежность, национальность, географию проживания. К личностным факторам причисляют темперамент, характер, психические состояния. Последние представляют собой подавленность, уныние, фрустрацию, низкую стрессоустойчивость, агрессивность, соперничество, несдержанность, «авторитаризм», «низкий уровень эмпатии», склонность к интроверсии [26, 30]. Однако следует отметить, что не только отрицательные состояния и свойство личности влияют на созревание дезадапционного синдрома в труде.

К ролевым (статусно-ролевым) факторам, пробуждающим профессиональное выгорание, Н.В. Самоукина относит: отсутствие совместной деятельности специалистов; несогласованность совместных действий, в то время как продукт труда зависит от слаженности действий; усиление нездоровой конкуренции, вызывающей дезинтеграцию в совместной деятельности; ролевая неопределенность; ролевая конфликтность; ролевые поведенческие стереотипы, ограничивающие творческую активность; неудовлетворенность профессиональным и личностным ростом; низкий социальный статус; неадекватные полоролевые установки, ущемляющие свободу личности [10].

Происхождение профессионального выгорания носит индивидуальный характер и зависит от эмоциональной, установочной (мотивационной) сфер человека и условий труда, в которых протекает профессиональная деятельность, так полагает К. Маслач. Последнее представляет собой организацию рабочего места, перегрузки, однообразие работы, микроклимат рабочего помещения (шум, вибрация, освещенность), интерьер, дизайн помещения, организацию индивидуального рабочего места, график работы, безопасность труда. К факторам возникновения синдрома эмоционального выгорания относит: личностный — разная личностная предрасположенность: интроверты, занимающиеся деятельностью, связанной с большими коммуникациями, более предрасположены к кризису. Экстраверты в этих же условиях более устойчивы; ролевой — необходимость соблюдения установленных или придуманных самим социальных ролей в ситуации взаимодействия; организационный — нерациональная организация рабочего времени и места, негативные, напряженные отношения с руководством и коллегами (неблагоприятный морально-психологический климат) [4, 17, 25].

Анализ факторов, влияющих на появление и развитие «выгорания», показывает, что сегодня выделяют субъективные или индивидуально психологические, личностные, социально-демографические и объективные как социально-психологические, профессиональные, организационные факторы. Традиционно в психологии труда организацию успешности труда, повышение ее производительности рассматривают в ракурсе содержания труда, условий труда, предмета труда, результатов труда, но спецификой психологического подхода в определении эффективности профессиональной деятельности остается перенесение акцента на саму личность работника. В связи с чем анализ личностных особенностей работника остается достаточно перспективным направлением в практической психологии [3, 22, 24, 28].

Имеющиеся исследования профессионального выгорания показывают особенности его развития. Понимание психологической природы профессионального выгорания позволяет результативно работать в континууме его профилактики и смягчения. В данном случае смягчение следует понимать, как поиск иных смыслов работника в труде, выступающих консолидирующей силой в формировании устойчивости к нему. Профессиональное выгорание — это психическое явление, которое, прежде всего, относится к профессиональной деятельности. Существуют разные точки зрения на источники его появления. К. Маслач считает, что «выгорание» — это своего рода «расплата за сочувствие», возникающее вследствие неблагоприятных условий труда. Нарушение профессиональной идентификации у работников ученый видит в эмоционально неблагоприятных переживаниях следующего характера: индивидуальный предел, «потолок» возможностей эмоционального «Я» противостоять истощению, противодействовать «сгоранию»; нехватка внутреннего психологического опыта, включающего устойчивость чувств, установку, мотивы, ожидания; развитие негативного индивидуального опыта, в котором сконцентрированы проблемы, дистрессы, дискомфорта, дисфункции или их негативные последствия [9, 16].

Н.В. Гришина считает, что «выгорание», прежде всего, является следствием «нереализованных ожиданий». Автор развивает идею того, что дезадаптация в труде наступает тогда, когда работники недовольны собой, у них появляется чувство личной неуспешности, приходит безразличие, апатия, утрачивается ощущение ценности своей деятельности. Возникающее отчуждение, влияет на изменение жизненных ценностей. Постепенно неоправданные ожидания вызывают чувство несправедливости и порождают негативное отношение к окружающему миру. Усиливается чувство вины, жизнь перестает радовать, наступают ее «сумерки» [2, 14].

В.А. Бодров рассматривает «выгорание» как стадийный процесс, включающий в себя следующие друг за другом периоды. Как не парадоксально «выгорание» начинается с чрезмерного участия и активности работника на начальном этапе профессиональной деятельности, затем наступает снижение уровня собственного участия, появляются деструктивные эмоциональные реакции вызывающие деструктивное поведение, далее следуют психосоматические реакции и снижение иммунитета, разочарование и отрицательная жизненная установка. Ученый полагает, что сильная зависимость от работы приводит в итоге к полному отчаянию, экзистенциальной пустоте, выражающейся в потере жизненных идеалов, переживании бессмысленной жизни, подавляющей беспомощности [7]. Л.А. Китаев – Смык солидарен с предыдущими авторами и считает, что начало развития синдрома выгорания происходит из-за появления переживаний безразличия к жизни, вызванного разочарованием [5, 19].

В своих исследованиях Н.Е. Водопьянова уточняет экзистенциальные причины профессионального выгорания, представляя их как: нереализованные жизненные и профессиональные ожидания; неудовлетворенность самоактуализацией; неудовлетворенность достигнутыми результатами; разочарование в других людях или в избранном деле; обесценивание и потеря смысла своих усилий; переживание одиночества; ощущение бессмысленности активной деятельности и жизни [18].

Д. Дирексон, В. Шауфели, Х. Сикс считают, что специфической особенностью профессионального выгорания стало активизирующееся чувство несправедливости, социальной незащищенности, большой зависимости от окружающих и от руководителей. Представители динамического подхода имеют свое представление о развитии профессионального выгорания [20, 27]. Так, Дж. Гринберг рассматривает «выгорание» как усугубляющийся процесс, берущий свое начало с переживания энтузиазма и удовольствия от работы. По мере воздействия рабочих стрессов профессиональная деятельность приносит все меньше удовольствия и работник становится менее энергичным. Появляется ощущение хронической усталости, раздражительности, обостренной злобы, чувство подавленности, «загнанности в угол» [31].

Результатом негативных изменений в структуре личности работника могут быть профессиональные деформации и деструкции. По определению С.П. Безносова профессиональная деструкция представляет собой разрушение, изменение или деформацию сложившейся психологической структуры личности в процессе профессионального труда. У представителей социальных профессий деформации могут проявляться на разных уровнях: общепрофессиональные деформации, т.е. типичные для большинства работников, специальные профессиональные деформации, возникающие в процессе специализации; профессионально-типологические деформации образуются в результате наложения индивидуально-психологических особенностей личности (темперамента, способностей, характера) на психологическую структуру деятельности; индивидуализированные деформации обусловлены особенностями работников в процессе многолетнего выполнения профессиональной деятельности, приводящие к возникновению «сверхкачеств» или акцентуаций [1, 23].

По определению В.Е. Орла «выгорание» воздействует на разные сферы человека: мотивационную, когнитивную, стилевые особенности. Воздействие «выгорания» на мотивационную сферу приводит к нарушению сбалансированности структуры мотивации и гармонических отношений между ее компонентами. Проблема субфакторного развития «выгорания» на сегодняшний день остается открытой. Существует научное мнение о том, что профессиональное выгорание начинается с эмоционального истощения, которое приводит к ухудшению отношений с субъектами делового общения, а затем к утрате интереса в труде. В большинстве случаев зарубежные ученые полагают, что деперсонализация и редукция личных достижений представляют собой функцию эмоционального истощения. В.Е. Орел на основе проведенного теоретического анализа высказал мнение о том, что для «выгорания» характерна гетерохронность или разновременность организации формирования компонентов «выгорания» и неравномерность его развития, таким образом, субфакторы профессионального выгорания имеют временную выраженность процессов. Уровень истощения с течением времени остается достаточно стабильным, что подтверждает концепцию о его хроническом, нежели остром, характере [21].

Выводы. Анализ мнений о природе профессионального выгорания показывает, что развитие дезадапционного феномена в труде берет свое начало с разочарования, которое охватывает работника в профессиональной деятельности. Оно возникает из-за переживаний несоответствия вложенных усилий и полученного результата. Появляются волнения негативного характера по отношению к себе, к результатам своего труда, окружающим людям. Проблема устойчивости к трудностям профессии продолжает оставаться не разрешенной в практической психологии. Ее разработка значительно повышает эффективность действий против «выгорания».

Литература:

1. Бодров В.А. Психологический стресс: развитие и преодоление. – М.: ПЕР СЭ, 2006. – 528 с.
2. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Игошин В.Ю. Альтернативные подходы к формированию спортивной культуры личности на примере внедрения сингапурской системы обучения на уроках физической культуры в Республике Татарстан // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 59-3. – С. 133-136.
3. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Бобырев Н.Д. Теоретико-методологические аспекты спортивной культуры личности // Педагогические науки. – 2015. – С. 2
4. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Игошина Н.В. Развитие коммуникативного компонента спортивной культуры студентов в процессе интеграции учебного процесса и спортивной деятельности // Теория и практика физической культуры. – 2020. – № 8. – С. 76.
5. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Драндров Г.Л. Теоретические и методические основы развития координационных способностей в художественной гимнастике – Чебоксары, 2014.

6. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Игошина Н.В. Исследование когнитивного компонента спортивной культуры студентов в процессе занятий избранным видом спорта (на примере игры бадминтон) // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 59-3. – С. 140-144.
7. Бурцев В.А. Формирование положительного ценностного отношения подростков к здоровью и здоровому образу жизни на основе спортизации физического воспитания: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева. Чебоксары, 2007.
8. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Леженина С.В. Развитие мотивационного компонента спортивной культуры студентов в процессе спортивной деятельности // Теория и практика физической культуры. – 2019. – № 5. – С. 9.
9. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Мартынова А.С. Методика предварительного разминочного массажа в велоспорте // Известия Тульского государственного университета. Физическая культура. Спорт. – 2014. – № 3. – С. 73-78.
10. Бурцев В.А., Зорин С.Д., Лашенов В.И. Исследование эффективности формирования ценностного отношения школьников к здоровью и здоровому образу жизни // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – 2008. – № 5. – С. 16.
11. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Норден А.П. Экспериментальное исследование уровня развития рефлексивного компонента спортивной культуры личности в процессе формирования ценностно-смысловых ориентаций студентов к самостоятельной организации спортивного стиля жизни // Современные проблемы науки и образования. – 2016. – № 5. – С. 253.
12. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Симзяева Е.Н., Баширова Д.М., Мартынова А.С., Евграфов И.Е., Халиуллин Р.С. Экспериментальное исследование свойств игрового внимания и качеств мышления у спортсменов, занимающихся настольным теннисом // Проблемы современного педагогического образования. – 2017. – № 56-6. – С. 31-39.
13. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Фазлеев Н.Ш. Развитие информационного компонента спортивной культуры студентов в процессе спортивной деятельности // Теория и практика физической культуры. – 2019. – № 8. – С. 56.
14. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Чапурин М.Н. Развитие операционного компонента спортивной культуры студентов в процессе спортивной деятельности // Теория и практика физической культуры. – 2019. – № 10. – С. 11.
15. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Антонова Т.В. Лингвистический подход к проблеме унификации терминологической лексики в теории физической культуры и спорта // Теория и практика физической культуры. – 2020. – № 5. – С. 11.
16. Бурцева Е.В., Бурцев В.А., Чапурин М.Н. Диагностика двигательной одаренности детей на первичном этапе спортивного отбора // Теория и практика физической культуры. – 2020. – № 6. – С. 54.
17. Бурцев В.А., Шамгуллин А.З., Бурцева Е.В. Оптимизация предстартовых психических состояний тренера и спортсмена в условиях соревновательной деятельности // Известия Тульского государственного университета. Физическая культура. Спорт. – 2014. – № 4. – С. 82-87.
18. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Халиуллин Р.С., Евграфов И.Н. Деятельностный подход к исследованию проблемы формирования спортивной культуры студентов в процессе обучения в вузе // Современные проблемы науки и образования. – 2017. – № 2. – С. 133.
19. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Чапурин М.Н. Теоретическое исследование особенностей развития системы ценностных ориентаций подростков // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 63-4. – С. 277-281.
20. Бурцев В.А., Симзяева Е.Н., Бурцева Е.В. Педагогические условия эффективного применения системы рейтингового контроля в управлении спортивно ориентированным физическим воспитанием студентов в процессе формирования спортивной культуры личности // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 2-2. – С. 320.
21. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Садыкова С.В. Экспериментальное исследование уровня развития креативного компонента спортивной культуры личности в процессе познавательной физкультурно-спортивной деятельности // Современные проблемы науки и образования. – 2016. – № 6. – С. 286.
22. Бурцева Е.В., Бурцев В.А. Взаимосвязь видов учебно-познавательной деятельности студентов в процессе формирования спортивной культуры // Известия Тульского государственного университета. Физическая культура. Спорт. – 2016. – № 2. – С. 8-15.
23. Бурцева Е.В., Бурцев В.А., Мартынова А.С. Методика исследования и оценки свойств игрового внимания юных хоккеистов // Известия Тульского государственного университета. Физическая культура. Спорт. – 2014. – № 3. – С. 78-83.
24. Бурцева Е.В., Бурцев В.А., Чапурин М.Н., Мугаллимова Н.Н., Халиуллин Р.С., Мартынова А.С. Теоретическое обоснование экспериментальной методики обучения техническим элементам в волейболе при организации учебно-познавательной игровой деятельности студентов в процессе спортивно ориентированного физического воспитания // Проблемы современного педагогического образования. – 2017. – № 56-6. – С. 39-47.
25. Бурцева Е.В., Бурцев В.А., Шугаев А.Г. Педагогический контроль в системе управления качеством образовательного процесса // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 63-4. – С. 34-37.
26. Драндров Г.Л., Бурцев В.А., Бурцева Е.В. Теория и методика подготовки будущих учителей физической культуры к профессиональной творческой деятельности. – Чебоксары, 2014.
27. Захарова Г.П., Баранова Э.А., Васильева Н.Н., Дерябина М.Ю., Семенова Т.Н., Парфенова О.В., Велиева С.В., Гусева Т.С., Иванова Н.В., Никоноров В.Т., Бурцева Е.В., Бурцев В.А., Варламова М.Е., Ильина Л.Л., Быкова О.Н., Мустафина А.Р., Викторова Е.И. Инновации в дошкольном образовании: Учебное пособие / Под общей редакцией Г.П. Захаровой. – Москва, 2014.
28. Кожанов В.И., Драндров Г.Л., Бурцев В.А., Бурцева Е.В. Применение системы рейтингового контроля в управлении физическим воспитанием студентов. – Чебоксары, 2014.

29. Мартынова А.С., Бурцев В.А., Бурцева Е.В. Формирование ценностных ориентаций к спортивной тренировке у юных хоккеистов // Известия Тульского государственного университета. Физическая культура. Спорт. – 2014. – № 4. – С. 100-105.

30. Мугаллимова Н.Н., Бурцев В.А., Бурцева Е.В. Взаимосвязь учебно-познавательных видов деятельности студентов в процессе формирования спортивной культуры личности // В сборнике: Современные проблемы и перспективы развития системы подготовки спортивного резерва в преддверии XXXI Олимпийских игр в Рио-Де-Жанейро Всероссийская научно-практическая конференция с международным участием. Поволжская ГАФКСиТ, 2015. – С. 392-394.

31. Чапурин М.Н., Симзяева Е.Н., Бурцев В.А. Физкультурно-спортивная деятельность студентов вуза как специфический вид активности // Вестник Российского университета кооперации. – 2014. – № 1(15). – С. 76-80.

Психология

УДК 159.9

кандидат психологических наук, доцент Мозговая Наталья Николаевна

Академия психологии и педагогики Южный Федеральный Университет (г. Ростов-на-Дону);

психолог Манвелян Нвард Галустовна

Психологическая служба Донской государственной технической университет (г. Ростов-на-Дону)

магистрант Костенко Светлана Александровна

Южный федеральный университет (г. Ростов-на-Дону)

ФУНКЦИЯ ГРАНИЦЫ ЛИЧНОСТИ, ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ У СТУДЕНТОВ С РАЗНЫМ ЛОКУСОМ-КОНТРОЛЯ

Аннотация. В статье представлено исследование особенности взаимосвязи функции границы личностного пространства и жизнестойкости в юношеском возрасте с разным локусом-контроля. Результаты эмпирического исследования могут быть использованы в разработке психологических мероприятий от тренинга до бесед, направленных на поддержание жизнестойкости личности студента, защиту границы личностного пространства, активизации разных сфер деятельности студентов в образовательном пространстве.

Ключевые слова: психологическая граница личности, жизнестойкость, личность студента, локус-контроля.

Annotation. Research of the feature of the interrelation between personal boundary function and resiliency in adolescence with different types of locus of control is presented in the paper. The results of the empirical research can serve as a basis for the development of training programs aimed at the formation of resiliency, individual's activity in building and protecting psychological boundaries, activation of various fields of students' activity in the educational space.

Keyword: psychological border of personality, vitality, student's personality, locus of control.

Введение. Изучение жизнестойкости, функции психологической границы личности и локуса-контроля в юношеском возрасте достаточно актуальная тема, так как в современном мире человек все чаще совершает выбор в условиях регулярно меняющихся требований в различных сферах жизнедеятельности. «На фоне изменчивой общественной картины, переориентации жизненных взглядов, ценностей, трансформация границ личности и норм поведения, ставит человека в условие постоянного поиска опоры в прохождении собственного жизненного пути, совладания с трудностями в период кризисных ситуаций» [10]. В юношеском возрасте эти показатели мы рассматриваем через такую устойчивую личностную характеристику, как локус-контроля, являющейся важной составляющей мотивационных процессов и характеристик личности. Также и психологическая граница, с «одной стороны она, защищает психику от разрушительных внешних воздействий, а с другой – пропускает необходимые человеку энергии» [10; 9].

В процессе развития личности формируется два вида мотивационных установок (интернальный и экстернальный локус-контроль), с которыми люди объясняют свои действия, поступки. Мы, в своем исследовании опираясь на разделение студентов по локусу-контроля изучаем особенности «жизнестойкости и границы личности» [8], которые становятся наиболее актуальными в период обучения в вузе при получении профессии, становлении смысловых ориентаций, личных и профессиональных планов.

В статье мы рассматриваем три феномена: жизнестойкость, границы личностного пространства и локус-контроля. Жизнестойкость определяется как «качество личности, отвечающая за стойкость, уравновешенность, сопротивляемость» [2]. «Высокая жизнестойкость личности позволяет ей противостоять жизненным трудностям, неблагоприятному давлению обстоятельств, сохранять здоровье и работоспособность в различных испытаниях» [5]. С. Мадди, а вместе с ним и Д.А. Леонтьев, подчеркивают, что «жизнестойкость, как свойство личности, включающее в себя три сравнительно автономных компонента – вовлеченность, контроль, принятие риск. Проявление личностью жизнестойкости является психологическим процессом, направленным на противостояние стрессу, способом преодоления экстремальных ситуаций, способностью к личностному развитию в трудных жизненных обстоятельствах» [5].

Также проводя исследование личностного пространства на протяжении нескольких лет, мы выяснили, что: 1. «существуют значимые различия в представлениях о своем личностном пространстве в разных возрастах в категориях: внутренний мир, предметный мир, социальный мир» [7]; 2. «особенности сохранности личностного пространства у юношей и девушек обусловлено выраженностью различных функций психологических границ» [8]; 3. «выявлены взаимосвязь, между суверенностью психологического пространства и границами личности» [8].

Граница личности, как отмечает Т.С. Леви, является «виртуально-энергетическим образованием, функциональным органом, формирующимся в процессе жизненного пути человека. Психологическая граница, с одной стороны, защищает нашу психику от разрушающих внешних воздействий, а с другой – пропускает необходимые для нас энергии. Феномен психологических границ на сегодняшний день остаётся

одним из самых мало исследованных» [4]. «В случае оптимально сформированной психологической границы личность способна изменять ее характеристики в соответствии своим потребностям и в зависимости от состояния окружающего мира, что обеспечивает взаимодействие, соответствующее возможностям, мотивам и ценностям личности», отмечает Т.С. Леви [4].

Локус контроля – «одна из важнейших психологических характеристик личности, проявляющихся в регуляции влияния на различные стороны человеческого поведения» [1].

В ходе анализа психологических исследований мы увидели, что данный вопрос взаимосвязи жизнестойкости, границ личности и локуса-контроля является недостаточно изученным, так как ранее вместе эти три понятия не рассматривались. Соответственно, цель нашего исследования изучить особенности взаимосвязи функции границы личности и жизнестойкости в юношеском возрасте с разным локусом-контроля. Выборку составили студенты Ростовских вузов обоего пола в количестве 84 человек, в возрасте от 18 до 25 лет.

Методики исследования: 1. «Тест – опросник субъективной локализации контроля модификация шкалы I – Е.Дж. Роттера (С.Р. Пантилеев, В.В. Столин)» [1; 11]; 2. «Тест жизнестойкости (С. Мадди, перевод и адаптация Д.А. Леонтьев, Е.И. Рассказов)» [5; 6]; 3. Методика «Психологическая граница личности», Т.С. Леви [3]. Полученные результаты прошли статистическую обработку с помощью критерия U- Манна-Уитни и корреляционного анализа r – Спирмена.

Изложение основного материала статьи. Итак, в ходе исследования локуса-контроля у студентов, нами было выявлено неравномерное распределение результатов, так у большинства респондентов (64%) наблюдается интернальный локус-контроля, экстернальный локус-контроль выявлен у 36%.

Исследования жизнестойкости и психологической границы личности у студентов с интернальным и экстернальным локусом-контроля позволяют увидеть особенности проявления данных феноменов в юношеском возрасте.

Для студентов, и с экстернальным, и с интернальным локусом контроля характерна средняя выраженность жизнестойкости и ее компонентов. Однако, существуют различия в числовых показателях – у студентов с интернальным локусом контроля жизнестойкость и ее компоненты более выражены (жизнестойкость – 74,2; «вовлеченность» – 31,33; «контроль» – 26,76; «принятие риска» – 16,1) чем у студентов с экстернальным локусом контроля (жизнестойкость) – 88,65; «вовлеченность» – 37,31; «контроль» – 33,12; «принятие риска» – 18,24).

Таблица 1

Значимые различия степени выраженности жизнестойкости у студентов с экстернальным и интернальным локусом-контроля

| Компоненты жизнестойкости | U | P |
|---------------------------|---------|-------|
| Жизнестойкость | 499,000 | 0,004 |
| Вовлеченность | 501,000 | 0,004 |
| Контроль | 479,500 | 0,002 |

Данные, представленные в таблице, подтверждают статистически значимые различия выраженности жизнестойкости и ее компонентов: «жизнестойкость» (U=499,000, p=0,004), «вовлеченность» (U=501,000, p= 0,004), «контроль» (U=479,000, p= 0,002). Это подтверждает, что студенты с интернальным локусом контроля более вовлечены в происходящие вокруг них события, получают удовольствие от собственной деятельности; стремятся контролировать ситуацию и влиять на их последствия, проявлять инициативу в действиях. Такая активность повышает их стрессоустойчивость, а, следовательно, и саму жизнестойкость. Результаты исследования психологической границы личности студентов интерналов/экстерналов показали следующее.

Итак, для студентов и экстерналов, и интерналов характерны относительно сбалансированные показатели по всем функциям границы личности. Однако, существуют различия в числовых показателях: так у студентов с интернальным локусом контроля показатель по сдерживающей функции психологической границы (17,66) более выражены, чем у студентов с экстернальным локусом контроля (13,6). Для подтверждения предположений был проведен статистический анализ различий с помощью U-критерия Манна-Уитни.

Таблица 2

Значимые различия степени выраженности функции границы у студентов с экстерналов и интерналов

| Функция психологической границы | U | P |
|---------------------------------|---------|-------|
| Сдерживающая | 433,500 | 0,000 |

Данные подтверждают статистически значимое различие выраженности функции психологической границы «сдерживающая функция» (U=433,500, p=0,000). Соответственно, мы можем утверждать, что студенты с интерналы в большей степени сдерживают, умеют «контейнировать» внутреннюю энергию, если это необходимо. Это может быть связано с тем, что студенты с интерналы более спокойны, терпимы и уверены в себе, чем экстерналы, растрачивающие свою энергию на тревогу и агрессию.

Далее, для выявления особенности взаимосвязи жизнестойкости, ее компонентов и психологической границей личности студентов с интернальным и экстернальным локусом-контроля был проведен корреляционный анализ.

Результаты корреляционного анализа студентов экстерналов

| Шкалы | Принятие риска | Вовлеченность | Жизнестойкость |
|------------------------------|----------------|---------------|----------------|
| Проницаемая функция | 0,510** | | |
| Не пропускающая граница | | 0,368* | |
| Спокойно-нейтральная функция | | 0,369* | 0,362* |

Итак, в группе студентов с экстернальным локусом-контроля значимая положительная взаимосвязь ($p \leq 0,01$) существует между компонентом жизнестойкости «принятие риска» и проницаемой функцией границы ($r=0,510$, $p \leq 0,004$). Такой результат позволяет нам утверждать, что при выраженности компонента жизнестойкости «принятие риска», более выраженно проявляется проницаемая функция границы, и наоборот, выраженность проницаемой функции психологической границы является катализатором для студентов с внешним локусом-контроля. К проявлению активности для приобретения опыта, неважно будет ли он положительным или отрицательным, стремление к действию на свой страх и риск. В основе такой позиции (экстернальная) лежит идея развития через активное усвоение знаний из опыта и последующее их использование.

Также, в данной группе студентов были выявлены положительные взаимосвязи на уровне 95% значимости между следующими компонентами жизнестойкости и функциями границы: «жизнестойкость» и «спокойно-нейтральная функция» ($r=0,362$, $p \leq 0,050$); «вовлеченность» и «не пропускающая функция» ($r=0,368$, $p \leq 0,046$); «вовлеченность» и «спокойно-нейтральная функция» ($r=0,396$, $p \leq 0,030$). Такой результат позволяет нам говорить о тенденции выявленных связей между представленными компонентами, то есть, чем выше у студентов уровень жизнестойкости, тем более спокойно они воспринимают происходящие вокруг события; чем больше студенты ориентированы на вовлеченность в процесс, тем больше они подвержены влиянию внешних факторов.

Теперь рассмотрим результаты корреляционного анализа жизнестойкости и ее компонентов и психологической границы у студентов с внутренним локусом-контроля (таблица 4).

Таблица 4

Результаты корреляционного анализа жизнестойкости и функции границы личности у студентов интерналов

| Шкалы | Вовлеченность | Контроль | Принятие риска | Жизнестойкость |
|------------------------------|---------------|----------|----------------|----------------|
| Не пропускающая граница | 0,458** | 0,336* | 0,283* | 0,409** |
| Проницаемая функция | 0,324* | 0,369** | 0,328* | 0,376** |
| Вбирающая функция | 0,540** | 0,431** | 0,358** | 0,502** |
| Отдающая функция | 0,452** | 0,468** | 0,320* | 0,493** |
| Сдерживающая функция | 0,340** | 0,366** | | 0,380** |
| Спокойно-нейтральная функция | 0,520** | 0,564** | 0,452** | 0,583** |

Данные, представленные в таблице показывают наличие значимых положительных взаимосвязей ($p \leq 0,01$) между жизнестойкостью, ее компонентами и следующими функциями границы: «вовлеченность» и «не пропускающая функция» ($r=0,458$, $p \leq 0,000$); «вовлеченность» и «вбирающая функция» ($r=0,541$, $p \leq 0,000$); «вовлеченность» и «отдающая функция» ($r=0,452$, $p \leq 0,001$); «вовлеченность» и «сдерживающая функция» ($r=0,349$, $p \leq 0,010$); «вовлеченность» и «спокойно-нейтральная функция» ($r=0,520$, $p \leq 0,000$). Такой результат говорит о наличии представленных взаимосвязей, и о том, что при высокой выраженности компонента жизнестойкости «вовлеченность», активно проявляются такие функции границы личности, как «не пропускающая, вбирающая, отдающая, сдерживающая, спокойно-нейтральная» [4].

И наоборот, активное проявление представленных функций способствуют высокой ориентации личности на вовлеченность. То есть, студенты интерналы, активно ориентируясь на вовлеченность в происходящие события, стремятся ограничить проницаемость своего внутреннего мира, психологической границы. Они избирательны и стремятся в первую очередь удовлетворить собственные потребности, инициативны, способны сдерживать себя и свои эмоции, что позволяет им находиться в нейтральном отношении с окружающим миром.

Также была выявлена положительная корреляционная взаимосвязь на уровне 95% значимости ($p \leq 0,05$) между компонентом жизнестойкости «вовлеченность» и проницаемой функцией психологической границы ($r=0,324$, $p \leq 0,017$). Соответственно, у студентов с внутренним локусом-контроля, при высокой ориентации на вовлеченность в процесс событий, психологическая граница «растворяется» и становится проницаемой к внешним воздействиям. То есть, не только студенты влияют на окружение, на процесс и события, отождествляя себя со всем происходящим, но и окружающая среда, люди оказывают на них активное влияние.

Далее были выявлены значимые корреляции взаимосвязи ($p \leq 0,01$) между компонентом жизнестойкости «контроль» и следующими функциями психологической границы: «контроль» и «проницаемая функция» ($r=0,369$, $p \leq 0,006$); «контроль» и «вбирающая функция» ($r=0,431$, $p \leq 0,001$); «контроль» и «отдающая функция» ($r=0,468$, $p \leq 0,000$); «контроль» и «сдерживающая функция» ($r=0,366$, $p \leq 0,006$); «контроль» и «спокойно-нейтральная функция» ($r=0,564$, $p \leq 0,000$). Получается, что при высокой выраженности компонента жизнестойкости «контроль» у студентов с интернальным локусом-контроля, проявлены «проницаемая, вбирающая, отдающая, сдерживающая и спокойно-нейтральная функции психологической границы» [4].

Соответственно, стремление контролировать процесс происходящих событий, «воинственная» и конкурентоспособная позиция студентов интерналов способствует «растворению» собственных границ,

отождествляя и идентифицируя себя с другими, стремление получать желаемое из окружающего мира. Все это проявляется в открытом заявлении о собственных потребностях, смелом обращении за помощью, во внутренней свободе и смелости выражения себя при удобных случаях. Так же высокая ориентация на контроль активизирует способность сдерживать свои эмоции при необходимости, сохраняя спокойное взаимоотношение с окружающими.

Кроме этого, была выявлена положительная корреляционная взаимосвязь на уровне 95% значимости ($p \leq 0,05$) между компонентом жизнестойкости «контроль» и «невпускающей функцией» границы личностного пространства ($r=0,336$, $p \leq 0,013$). Ориентация на контроль событий и борьбу способствует проявлению у студентов с интернальным локусом-контроля стремления ограничивать проникновение внешних воздействий на границу и во внутренний мир.

Далее, значимые корреляции взаимосвязи ($p \leq 0,01$) были выявлены между компонентом жизнестойкости «принятие риска» и следующими функциями психологической границы: «принятие риска» и «вбирающая функция» ($r=0,358$, $p \leq 0,008$); «принятие риска» и «спокойно-нейтральная функция» ($r=0,452$, $p \leq 0,001$). Такой результат показывает, что высокая ориентация на принятие риска способствует активному проявлению «вбирающей и спокойно-нейтральной функции границы» [4]. Это проявляется в стремлении получать желаемое из окружающего мира, в разрешении на удовлетворение своих потребностей, смелом обращении с просьбой о помощи, в открытом заявлении о своих потребностях и активном стремлении их удовлетворять. В то же время, стремление к принятию риска, у студентов интерналов, способствует спокойному и нейтральному отношению к происходящим событиям. Они мирно принимают любую ситуацию рассматривая ее как источник развития, извлекая опыт, не зависимо отрицательный он или положительный.

Далее выявлены положительные взаимосвязи на уровне 95% значимости ($p \leq 0,05$) между компонентом жизнестойкости «принятие риска» и следующими функциями психологической границы» [4]: «принятие риска» и «невпускающая функция» ($r=0,283$, $p \leq 0,038$); «принятие риска» и «проницаемая функция» ($r=0,328$, $p \leq 0,016$); «принятие риска» и «отдающая функция» ($r=0,320$, $p \leq 0,018$). Следовательно, чем больше у студентов выражена ориентация на принятие риска, тем больше они готовы проявлять себя, взаимодействовать с внешним миром, сохранять независимость своего личностного пространства.

Анализ результатов корреляционного анализа также показал значимые положительные взаимосвязи ($p \leq 0,01$) между общим показателем жизнестойкости и всеми функциями психологической границы личности: «невпускающая функция» ($r=0,409$, $p \leq 0,002$), «проницаемая функция» ($r=0,376$, $p \leq 0,005$), «вбирающая функция» ($r=0,502$, $p \leq 0,000$), «отдающая функция» ($r=0,493$, $p \leq 0,000$), «сдерживающая функция» ($r=0,380$, $p \leq 0,005$), «спокойно-нейтральная функция» ($r=0,583$, $p \leq 0,000$). То есть, чем выше уровень жизнестойкости у студентов интерналов (стойкое совладение со стрессовыми событиями), тем устойчивее их психологические границы. Они непроницаемы для внешних вредных воздействий, и проницаемы для благоприятных, при необходимости, сохраняющие внутреннюю энергию или пропускающие внутренние импульсы во вне, сохраняя спокойное и нейтральное взаимодействие с окружающей средой.

Выводы. Таким образом, мы считаем, что изучение жизнестойкости, функции психологической границы личности, локуса-контроля в юношеском возрасте, на примере студенческого периода, особенно важно сейчас, когда вокруг молодежи столько разных возможностей, многие из которых явно имеют негативную, а порой и неадекватную психологическую окраску. В процессе изучения, мы увидели, что студенты с интернальным локусом-контроля более стрессоустойчивы и жизнестойки, чем студенты экстерналы, за счет своей активной вовлеченности в происходящие события, стремлением контролировать ситуацию и влиять на последствия, получая, при этом, удовольствие от собственных действий.

Выявление таких связей между жизнестойкостью и другими личностными особенностями человека дают возможность продуктивному преодолению стресса, актуализации разных стратегий поведения студента. Это дополнительный научный материал по изучению возможности функционирования границы личности в юношеском возрасте, а также эффективных форм работы с ней. В юношеском возрасте мы отчетливо начинаем чувствовать свои границы чужих, тем более, если они здоровые, не размытые, что способствует активному общению с окружающими, вступлению в отношения, поддерживание и разрывание их без негативных последствий. Здоровые границы личностного пространства достаточно гибкие.

Также данная тематика является еще и практикоориентированной и поможет студентам преодолеть ситуации неопределенности, повысить возможности социальной адаптации через работу в групповых психологических мероприятиях или индивидуальных консультациях по вопросам проявления жизнестойкости, защиты личных границ в кризисных ситуациях.

Литература:

1. Быков С.В. Диагностика локуса-контроля личности в асоциальных подростковых группах / С.В. Быков, С.Ю. Алашеев // Социологический журнал. 2003. – № 1. – С. 121-135.
2. Ванакова Г.В. Осмысление студентами понятия «жизнестойкость» // Вестник Приамурского государственного университета им. Шолом-Алейхема. – 2009. – № 1. – С. 45.
3. Леви Т.С. Методика диагностики психологической границы личности // Вопросы психологии. 2013. – № 1. – С. 131-146.
4. Леви Т.С. Диагностика психологической границы личности: качественный анализ // Вопросы психологии / Ред. Е.В. Щедрина. – 2013. – №5 сентябрь-октябрь 2013. – С. 93-101
5. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. - 2-е. изд., испр. - М.: Смысл, 2003.
6. Леонтьев Д.А., Рассказов Е.И. Тест жизнестойкости. – М.: Смысл, 2006. – 63 с.
7. Мозговая Н.Н. Исследование личностного пространства школьников проективными методами диагностики // Проблемы современного педагогического образования. 2019. - № 65-4. - С. 322-326.
8. Мозговая Н.Н., Манвелян Н.Г. Особенности суверенности психологического пространства личности юношей и девушек студентов вузов // Психология обучения. 2015. № 1. С. 44-56
9. Психологическое пространство личности: монография / С.К. Нартова-Бочавер. - Москва: Прометей, 2005
10. Рассказова Е.И. Жизнестойкость как фактор совладания со стрессом в контексте психического здоровья // Вестник Московского университета. Серия № 14: Психология. 2006. – № 1. – С. 104.

11. Сокольская Н.В. Особенности мотивации учебной деятельности студентов вузов с дистанционной образовательной технологией: на примере изучения иностранного языка. Автореф. дисс. канд. психол. наук. Белгород, 2006

Психология

УДК 159.923

кандидат психологических наук, доцент Петраш Марина Дмитриевна

Санкт-Петербургский государственный университет (г. Санкт-Петербург);

кандидат психологических наук Туренко Елена Анатольевна

заместитель директора по психолого-педагогическому сопровождению

ГАПОУ ЛО «ВПК «Александровский» (г. Выборг);

психолог Гармонова Александра Евгеньевна

Санкт-Петербургское государственное бюджетное учреждение

«Центр «Адмиралтейский» (г. Санкт-Петербург)

МЕЖПОКОЛЕННЫЕ ОТНОШЕНИЯ И ТРУДНОСТИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ И КОЛЛЕДЖЕЙ

Аннотация. В статье рассматривается вклад семейных и несемейных межпоколенных отношений в преодолении трудностей образовательного процесса студентов вузов и колледжей. Выявлены конструктивные и деструктивные влияния семейных межпокольных отношений, показана значимая роль преподавателей в преодолении трудностей молодых людей на начальном этапе профессионального обучения.

Ключевые слова: семейные межпокольные отношения, несемейные межпокольные отношения, студенты колледжа, студенты вуза, семейные дисфункции, трудности обучения

Annotation. The article discusses the contribution of family and non-family intergenerational relationships to overcoming the difficulties of the educational process of university and college students. The constructive and destructive influences of family intergenerational relations are revealed. The significant role of teachers in overcoming the difficulties of young people at the initial stage of occupational learning is shown.

Keywords: family intergenerational relationships, non-family intergenerational relationships, college students, university students, the family system dysfunctions, learning difficulties.

Исследование выполнено на базе Санкт-Петербургского государственного университета и при финансовой поддержке РФФИ, проект № 19-013-00861

Введение. Период юности и начала ранней взрослости связан с подготовкой к освоению будущей профессии, молодые люди погружаются в учебно-профессиональную деятельность, которая становится ведущей. Осваивая новую социальную роль, студент получает «свободу» после «школьных ограничений», что требует от молодых людей высокой самоорганизации. В условиях новой ситуации социального развития, молодым людям приходится преодолевать ряд трудностей, связанных с изменениями социально-экономических условий жизни, выстраиванием взаимоотношений с представителями разных поколений, адаптацией к образовательной среде, освоением навыков учебной деятельности. Также следует отметить, что начало периода может сопровождаться кризисными переживаниями в плане ревизии и коррекции профессионального выбора.

Обращаясь к особенностям исследуемого поколения студентов (17-20 лет), современные исследователи отмечают их как ориентированных на успех, они сосредоточены на карьере, их отличает практичность, но к самому процессу профессионального обучения зачастую подходят поверхностно [3]. В этой связи возникает вопрос о том, как находить общий язык с молодежью, как мотивировать их к получению знаний, стимулировать к учебной деятельности и оказывать поддержку в преодолении кризисных переживаний. Обозначенные вопросы позволили нам определить цель исследования, которая заключалась в изучении роли семейных и несемейных межпокольных отношений в преодолении трудностей на этапе начала учебно-образовательного процесса у студентов вузов и колледжей. Мы считаем, что интенсивность переживаемых трудностей будет отличаться в зависимости от типа учебного заведения. Также мы предположили, что семейные МПО вносят, как положительную, так негативную составляющую в преодоление трудностей, а несемейные межпокольные отношения играют важную роль в формировании интереса к профессиональному обучению независимо от типа учебного заведения.

Изложение основного материала статьи. В исследовании приняли участие 342 студента из Санкт-Петербурга, в том числе: вузов (N=228) и колледжей (N=114) в возрасте от 17 до 20 лет (Mвозр=18,24 года). Соотношение по полу представлено следующим образом: в подвыборке студентов вузов 39% девушек и 61% юношей; в колледже – 69% / 31%, соответственно. Сбор данных проходил до пандемического периода.

Для исследования межпокольных отношений мы использовали семантический дифференциал межпокольных отношений М. Монтеро-Лопес, О.Ю. Стрижицкая применительно к представителям двух семейных и одного несемейного поколения: родителей, прародителей и преподавателей. Данные демографической анкеты, в которую включен блок «трудности в обучении». Опросник «Семейные эмоциональные коммуникации» (СЭК) [4].

Для определения трудностей, с которыми сталкиваются молодые люди на начальном этапе обучения, студентов просили указать области, в которых они испытывают наибольшие переживания, а также оценить степень их сложности по пятибалльной шкале: значение (5 баллов) соответствовало максимальной их выраженности. Условно было выделено 4 группы: коммуникативный блок, в который вошли трудности взаимодействия с сокурсниками и преподавателями; когнитивный – понимание учебного материала и приспособление к стилю преподавателя; эмоциональный, который объединил проблемы, связанные с эмоциональным здоровьем, отсутствием интереса и уверенностью в своих силах; отдельные трудности, связанные с физическим здоровьем.

Сравнительный анализ выявил различия в выраженности трудностей у студентов вузов и колледжей (табл. 1). На фоне их большей выраженности у студентов колледжей, выявлены значимые различия в части

коммуникативного блока. Трудности во взаимодействии с сокурсниками и преподавателями, приспособлении к стилю преподавателя, а также проблемы с физическим здоровьем отмечены у студентов колледжей. Интересная тенденция обнаружена в группе параметров, по которым не было обнаружено значимых различий. В иерархии трудностей студентов вузов доминирующую позицию занимают переживания, связанные с уверенностью в своих силах (т.е. ее отсутствие), отсутствием интереса, трудностями эмоционального плана и пониманием учебного материала. У молодежи колледжа – это приспособление к стилю преподавателя, понимание учебного материала, уверенность в своих силах, взаимодействие с преподавателем; а отсутствие интереса, эмоциональные трудности и взаимодействие с сокурсниками уходят на задний план.

Таблица 1

Трудности в образовательном процессе в группах студентов вузов и колледжей

| Трудности | вуз | | колледж | | p |
|--------------------------------------|------|------|---------|------|--------------|
| | m | sd | m | sd | |
| Понимание учебного материала | 2,25 | 0,95 | 2,47 | 1,13 | 0,079 |
| Отсутствие интереса | 2,39 | 1,18 | 2,33 | 1,18 | 0,658 |
| Взаимодействие с сокурсниками | 1,76 | 1,13 | 2,27 | 1,42 | 0,001 |
| Взаимодействие с преподавателями | 1,87 | 0,98 | 2,39 | 1,41 | 0,001 |
| Приспособление к стилю преподавателя | 2,21 | 1,09 | 2,51 | 1,31 | 0,037 |
| Эмоциональные | 2,38 | 1,22 | 2,33 | 1,24 | 0,741 |
| Физическое здоровье | 1,93 | 1,16 | 2,35 | 1,36 | 0,005 |
| Уверенность в своих силах | 2,45 | 1,25 | 2,42 | 1,35 | 0,823 |

Частотный анализ показал, что большинство респондентов, как вузов, так и колледжей, не испытывают сложностей (или испытывают их в малой степени: вуз от 78,1% до 51,8%, в группе колледжей 60,5% - 49,1%) в тех вопросах, которые связаны с процессом и условиями обучения. Это касается, как понимания учебного материала, интереса к учебе, особенностей взаимодействия с однокурсниками и преподавателями, так и оценки своего эмоционального, физического здоровья, уверенности в своих силах.

Из факторов, вызывающих значительные трудности, у наибольшего числа студентов колледжей можно отметить взаимодействие с преподавателями (26,3%), приспособление к стилю преподавания (23,7%), уверенность в своих силах (23,7%), взаимодействие со студентами (22,8%), и эмоциональные трудности (20,2%). У студентов вузов ощутимые трудности проявились в части уверенности в своих силах (20,6%), эмоционального здоровья (20,2%) и отсутствия интереса (15,8%). Выявленные тенденции указывают на необходимость дальнейшей психологической работы с целью улучшения коммуникативных процессов для студентов колледжей и поиске методов стимулирования к учебной деятельности студентов вузов.

Анализ трудностей в связи с полом и типом учебного заведения показал (MANOVA), что фактор «пол» оказывает влияние на выраженность переживаний, связанных с отсутствием интереса и уверенности в своих силах. Так, отсутствие интереса к учебному процессу более выражено у юношей, а отсутствие уверенности в своих силах – у девушек ($F=6,930$; $p=0,009$ и $F=6,534$; $p=0,011$, соответственно). Фактор «тип учебного заведения» усиливает переживания относительно взаимодействия с сокурсниками и преподавателями, общего физического самочувствия и интегрального показателя трудностей, интенсивность которых больше выражена у студентов колледжа ($F=8,527/11,390/6,968/4,693$; $p=0,004/0,001/0,009/0,031$, соответственно). Сочетание двух факторов «пол*тип учебного заведения» способствует усилению переживания трудностей, связанных с пониманием учебного материала, взаимодействием с преподавателями, приспособлением к стилю преподавателя, эмоциональным и физическим здоровьем, отсутствием уверенности в своих силах и общему показателю. Также выявлена статистически значимая тенденция трудностей взаимодействия с сокурсниками. Проблемы, связанные с пониманием учебного материала, с эмоциональным и физическим самочувствием, а также уверенности в своих силах и интегральному показателю испытывают в большей степени юноши из колледжа и девушки из вуза ($0,001 \leq p \leq 0,05$). Наибольшая интенсивность коммуникативных сложностей (взаимодействие с сокурсниками и преподавателями, приспособление к стилю преподавателя) характерна для юношей и девушек из колледжа ($0,001 \leq p \leq 0,05$).

Далее нами были изучены модели регрессионного анализа межпоколенных отношений и трудностей, а также семейных эмоциональных коммуникаций с трудностями в профессиональном обучении, что позволило выявить свои особенности (табл. 2, 3).

Данные модели предикторов переживания трудностей в группе студентов колледжей

| Трудности (зависимая переменная) | Независимые переменные | β | p | R2 |
|----------------------------------|------------------------|---------|-------|-------|
| Понимание учебного материала | С преподаватели | -0,249 | 0,010 | 0,081 |
| | С прародители | 0,205 | 0,033 | |
| Отсутствие интереса | О преподаватели | -0,513 | 0,000 | 0,248 |
| | О родители | 0,659 | 0,003 | |
| | А родители | -0,471 | 0,030 | |
| | ИТ | -0,194 | 0,042 | |
| Взаимодействие с преподавателями | С прародители | 0,231 | 0,015 | 0,054 |
| Эмоциональные трудности | ЭЭ | 0,189 | 0,048 | 0,036 |
| Физическое здоровье | ИТ | -0,202 | 0,035 | 0,041 |
| Уверенность в своих силах | ЭЭ | 0,206 | 0,030 | 0,042 |
| Интегральный показатель | О преподаватели | -0,193 | 0,040 | 0,037 |

Примечание: ИТ – индуцирование тревоги; ЭЭ – элиминирование эмоций; О – оценка; С – сила; А – активность

В группе «колледж» (табл.2), снижению трудностей, связанных с пониманием учебного материала способствуют сильные, поддерживающие отношения с преподавателями. Аналогичные отношения с прародителями усиливаю их, а также усиливают интенсивность переживаний на уровне взаимодействия с преподавателями. Активные коммуникативные отношения с родителями и эмоциональная вовлеченность в отношения с преподавателями способствуют снижению уровня переживаний, связанных с отсутствием интереса к образовательному процессу, а сильная эмоциональная вовлеченность в отношения с родителями, повышает интенсивность. Благоприятная эмоциональная оценка отношений с преподавателями способствует снижению трудностей как таковых.

Также показано включение в структуру трудностей двух параметров эмоциональных дисфункций: элиминирование эмоций усиливает переживание трудностей, а индицирование тревоги понижает их. Другими словами, запрет со стороны родителей на выражение эмоций, особенно негативных, опосредствует возникновение трудностей эмоционального плана и уверенности в своих силах. Что может быть отражением эмоционально-сложных детско-родительских отношений в семье. А фиксация родителей на возможных трудностях и неудачах – понижает переживания относительно отсутствия интереса и физического самочувствия.

У студентов вуза (табл. 3), отсутствию интереса к обучению способствуют сильные поддерживающие отношения с родителями, в то время как активное взаимодействие с прародителями и межличностная аттракция с преподавателями снижают переживания, связанные с отсутствием интереса к обучению. Также фактор оценки с преподавателями снижает интенсивность переживаний, связанных с установлением взаимодействия с ними, а сильные поддерживающие отношения с родителями усиливают их. Эмоциональные трудности легче переживаются при активном коммуникативном взаимодействии с родителями. Снижение общего уровня переживаний трудностей происходит благодаря эмоциональной вовлеченности в общение с преподавателями.

Изучение вклада параметров семейных эмоциональных коммуникаций выявило интересные взаимозависимости. Критика со стороны родителей опосредствует отсутствие интереса к учебному процессу, возникновение трудностей эмоционального и физического плана, снижение уверенности в своих силах и повышение общей выраженности трудностей. Внешнее благополучие усиливает проблемы, связанные с приспособлением к стилю преподавателя и уверенности в своих силах. А повышению уверенности способствует семейный перфекционизм. Критика со стороны родителей, а также стремление семьи к сокрытию своих проблем детерминируют проблемы адаптации в профессиональном социуме. В случае воспитания в духе высоких стандартов, можно сказать, что молодые люди получают навык преодоления возможных жизненных трудностей.

Данные модели предикторов переживания трудностей в группе студентов вуза

| Трудности (зависимая переменная) | Независимые переменные | β | p | R2 |
|--------------------------------------|------------------------|---------|-------|-------|
| Отсутствие интереса | О преподаватели | -0,458 | 0,000 | 0,211 |
| | С родители | 0,209 | 0,003 | |
| | А прародители | -0,170 | 0,009 | |
| | Кр | 0,156 | 0,019 | 0,024 |
| Взаимодействие с преподавателями | О преподаватели | -0,404 | 0,000 | 0,130 |
| | С родители | 0,219 | 0,002 | |
| Приспособление к стилю преподавателя | ВБ | 0,151 | 0,023 | 0,023 |
| Эмоциональные трудности | А родители | -0,205 | 0,002 | 0,042 |
| | Кр | 0,231 | 0,000 | 0,053 |
| Физическое здоровье | Кр | 0,171 | 0,010 | 0,029 |
| Уверенность в своих силах | ВБ | 0,180 | 0,007 | 0,085 |
| | Кр | 0,188 | 0,006 | |
| | СП | -0,131 | 0,048 | |
| Интегральный показатель | О преподаватели | -0,221 | 0,001 | 0,049 |
| | Кр | 0,177 | 0,007 | 0,031 |

Примечание: К – критика; ВБ – внешнее благополучие; СП – семейный перфекционизм; О – оценка; С – сила; А – активность

Проведенное исследование выявило особенности переживания трудностей в контексте учебно-профессиональной деятельности студентов вузов и колледжей. В качестве общей тенденции можно отметить переживание трудностей эмоционального плана, связанных с уверенностью в своих силах, отсутствием интереса. Трудности коммуникативного и когнитивного блоков нашли большую выраженность у молодых людей из колледжей.

Изучение моделей межпоколенных отношений и трудностей в профессиональном обучении, показало специфические особенности. В качестве общей тенденции, характерной для студентов обеих групп, можно отметить влияние фактора эмоциональных отношений с преподавателями на снижение уровня переживания трудностей, связанных с процессом и условиями обучения, а также повышение интереса к последнему. Данный факт подтверждает значимую роль несемейных межпоколенных отношений в преодолении студентами трудностей, важность поддержки со стороны старшего поколения, что находит свое подтверждение в других работах [2, 5]. Например, при изучении психологических особенностей, учебной мотивации и трудностей в процессе обучения студентов первого курса, ученые указывают на необходимость посторонней помощи (преподавателей) студентам для предотвращения определенных проблем в обучении [1].

Особенности проявления семейных эмоциональных коммуникаций с родителями проявились в наибольшей выраженности семейных дисфункций в группе студентов колледжей. Следует отметить, что средние значения параметров находятся в диапазоне средних значений. В качестве факторов, способствующих усилению трудностей профессионального обучения студентов вузов, выступают «критика» и «внешнее благополучие», у студентов колледжей – «элиминирование эмоций». Снижение интенсивности переживаний в группе «вуз» опосредствуется фактором «семейный перфекционизм», а у студентов колледжей «индуцирование тревоги».

Выводы. Важным результатом проведенного исследования мы считаем выявление значимой роли преподавателей, т.е. включенность несемейных межпоколенных отношений в снижение переживания трудностей молодых людей на начальном этапе профессионального обучения. Выявлены конструктивные и деструктивные влияния семейных межпоколенных отношений в структуре переживания трудностей студентов. Показана специфика влияния фактора «пол*тип учебного заведения» на переживание сложных ситуаций.

Литература:

- Исаева Е.Р. Новое поколение студентов: психологические особенности, учебная мотивация и трудности в процессе обучения первого курса [Электронный ресурс] // Медицинская психология в России: электрон. науч. журн. – 2012. – N 4 (15). – URL: <http://medpsy.ru> (дата обращения: 10.11.2020).
- Сапоровская М.В. Психология межпоколенных отношений: конфликты и ресурсы, 2012. - 384 с.
- Стиллман Дэвид Поколение Z на работе. Как его понять и найти с ним общий язык / Дэвид Стиллман, Иона Стиллман; пер. с англ. Ю. Кондукова. — М.: Манн, Иванов и Фербер, 2018. — 272 с.
- Холмогорова А.Б., Воликова С.В., Сорокова М.Г. Стандартизация опросника «Семейные эмоциональные коммуникации» // Консультативная психология и психотерапия. 2016. Т. 24. № 4. С. 97-125. doi: 10.17759/cpp20162404005
- Zachary, L.J. (2002). The Role of Teacher as Mentor. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 2002(93), pp. 27-38. doi:10.1002/ace.47

УДК 37.015.3

кандидат психологических наук, заведующий кафедрой педагогике и психологии Пилюгина Екатерина Ивановна

Министерство образования ставропольского края филиал государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт» в г. Железноводске (г. Железноводск);

кандидат педагогических наук, заведующий кафедрой начального и дошкольного образования Бережнова Ольга Викторовна

Министерство образования ставропольского края филиал государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт» в г. Железноводске (г. Железноводск);

кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии личности и профессиональной деятельности Юндин Роман Николаевич

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Пятигорский государственный университет» (г. Пятигорск)

ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ ТРЕВОЖНОСТИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. Тревожность проявляется по-разному. Далеко не все тревожные дети неуправляемы, невнимательны и трудно поддаются воспитательным воздействиям. Но это вовсе не означает, что сам ребенок чувствует себя комфортно. Тревожность сигнализирует о дезадаптации ребенка в одной из сфер школьной жизни и отрицательно влияет на его психическое здоровье и нервную систему, на его общение со сверстниками, на общий уровень благополучия.

Ключевые слова: тревожность, младший школьник, школьный психолог, психологическое здоровье школьника, школа.

Annotation. Anxiety manifests itself in different ways. Not all anxious children are uncontrollable, inattentive and difficult to educate. But this does not mean at all that the child himself feels comfortable. Anxiety signals a child's maladjustment in one of the areas of school life and negatively affects his mental health and nervous system, his communication with peers, and the general level of well-being.

Keywords: anxiety, primary school student, school psychologist, psychological health of a schoolchild, school.

Введение. Тревожность в младшем школьном возрасте в первую очередь привлекает к себе внимание тем, что является одной из самых распространенных проблем у учащихся этого возраста. Для данного возрастного периода школьная действительность является важнейшей областью социального взаимодействия. Именно поэтому ситуации из школьной жизни становятся факторами, способствующими усилению детских страхов и появлению новых. Кроме того, школа имеет большую значимость не только для ребенка, но и для его родителей. Ведь огромное количество младших школьников боится получить плохую отметку в школе, потому что не хотят расстроить родителей.

Усилению ощущения небезопасности способствует и общая обстановка в школе: с каждым учебным годом загруженность детей, а следовательно и педагогов возрастает. В связи с этим, учителя не имеют возможности реализовать индивидуальный подход к каждому ребенку, а у детей становится значительно меньше времени на активный отдых, где они могли бы получить разрядку, появляется больше обязанностей, уровень требований постоянно растет.

Число тревожных детей, отличающихся повышенным беспокойством, эмоциональной неустойчивостью, неуверенностью постоянно растет. Большой процент родителей, обращающихся за помощью к школьному психологу, жалуются именно на проявления школьных неврозов: частные перепады настроения, отрицательное отношение к школе, подавленность, нежелание учиться. А в отдельных, более серьезных случаях, заикание и другие невротические реакции ребенка на ситуации из повседневной школьной жизни.

На сегодняшний день, проблема тревожности у детей младшего школьного возраста разработана достаточно глубоко, и ее исследования носят разносторонний и полный характер, что существенно облегчает нашу задачу. Однако, несмотря на это, тема остается недостаточно раскрытой и каждое новое экспериментальное исследование по данному вопросу способно внести ценный вклад в развитие современной психологии, что повышает степень актуальности нашей работы.

Изложение основного материала статьи. Одна из центральных проблем при исследовании психологии тревожности, как и любого другого психического явления, это отсутствие единого мнения ученых относительно ее сущности. Явление тревожности настолько неоднородное и сложное, что можно заметить расхождения во взглядах у психологов, относящих себя к одному направлению.

Однако на сегодняшний день исследователи из разных стран мира, работающие в русле разных психологических школ приходят к согласию в отношении основных характеристик тревожности, что позволяет получить нам общие, базовые очертания этого явления.

Любые чувства и эмоции, которые переживает ребенок, являются результатом отражения его психикой окружающей реальной действительности, с которой ребенок вступает во взаимодействие. Безусловно, человеческие чувства и эмоции субъективны, но не беспричинны. Чтобы наиболее полно раскрыть проблему детской тревожности и разработать эффективные пути ее преодоления мы начнем с изучения определений различных авторов [4].

В рамках теории эмоций У. Джеймса и К. Ланге тревожность понимается как одна из форм страха.

Согласно теории Кэрролла Е. Изарда о дифференциации эмоций все эмоции можно разделить на фундаментальные или базовые и производные.

Базовых эмоций насчитывается 11: это эмоции радости, печали, удивления, интереса, смущения, стыда, гнева, отвращения, презрения, страха. Также сюда обычно относят эмоцию вины. Базовые или фундаментальные эмоции К. Изард относит к врожденным. Каждая из этих эмоций обладает собственной уникальной формой переживания и оказывает специфическое влияние на мотивационную систему человека, его когнитивную сферу и на поведение в целом [5].

Все остальные эмоции считаются производными и являются результатом соединения фундаментальных эмоций. Производные эмоции могут включать в себя два и более базовых эмоциональных компонента, которые могут варьироваться. Тревога относится к составным эмоциям и представляет собой сложную комбинацию из эмоций страха, печали, чувства вины и стыда.

В своей книге «Эмоции человека» Кэрролл называет их не эмоциями, а «эмоциональные черты», что означает склонность личности к переживанию данного состояния. Для объяснения уровней выраженности тех или иных эмоций он использует понятие «эмоциональный порог» [5].

Так ребенок с низким порогом тревожности чаще беспокоится, интенсивнее остальных реагирует на события вызывающие переживания.

Наиболее полное описание тревожности можно найти в большом психологическом словаре Б.Г. Мещерякова и В.П. Зинченко [7]. Они описывают тревожность, как индивидуальную особенность человеческой психики, проявляющуюся в тенденции чаще и интенсивнее остальных реагировать на различные жизненные ситуации переживаниями сильной тревоги, страха, беспокойства.

В настоящее время на вопрос об этиологии тревожности нет однозначного ответа, но все больше исследователей склоняется к точке зрения, что тревожность, как устойчивое личностное образование формируется преимущественно прижизненно, но имеет такую врожденную физиологическую основу, как слабость нервных процессов. Вследствие этого человек обладает заведомо низким эмоциональным порогом тревожности, которая усугубляется различными обстоятельствами действительности. Так, относительно нашего исследования важно отметить, что на формирование высокого уровня тревожности в младшем школьном возрасте основополагающее влияние оказывают отношения ребенка с родителями, или лицами их замещающими. Под воздействием травмирующих обстоятельств, психика ребенка, становится все более чувствительна к ситуациям, вызывающим тревогу. Со временем тревога может становиться и вовсе не обоснованной.

Выделяют несколько основных типов тревожности:

- Тревожность может быть общей или частной. Общая тревожность носит «разлитой» характер, то есть распространяется на всю деятельность человека, в особенности сильно проявляется в значимых ситуациях. Частная тревожность связана с определенной сферой деятельности, например школьная тревожность или тревожность в сфере межличностного общения.

- Понятия адекватной и неадекватной тревожности отличаются своей обоснованностью и описаны в работах Л.И. Божовича и В.Р. Кисловской. Неадекватная тревожность возникает при отсутствии серьезных причин для переживаний, в достаточно благополучных обстоятельствах и является однозначным симптомом психического неблагополучия личности. Адекватная тревожность является результатом неблагополучия личности в определенной сфере деятельности, хотя конкретная тревожащая ситуация может и не содержать какой-либо угрозы.

Механизм взаимовлияния тревожности с личностью – это порочный круг. Она оказывает отрицательное воздействие на личность в целом и усугубляет уже имеющиеся психологические проблемы, что в свою очередь ведет к последующему снижению эмоционального порога тревожности.

Видимая нечувствительность или так называемое «чрезмерное спокойствие» в зоне реальных проблем и даже при появлении потенциальной угрозы, также является признаком серьезного эмоционального неблагополучия личности. В подобных случаях уровень тревоги настолько высок и воздействие его столь травмирующее, что подсознание, для того чтобы защитить психику, задействует защитные механизмы, прежде всего вытеснение. Подавление и неосознание тревожности может быть предшественником или симптомом уже существующего невроза. В случае отсутствия психологической помощи тревожность, и в этом случае, будет способствовать усугублению проблемы и послужит дополнительным механизмом развития невроза.

А.М. Прихожан рассматривает тревожность как устойчивое эмоционально-личностное образование, состоящее из когнитивного, эмоционального и функционального компонента, с явным преобладанием эмоциональной составляющей, а тревогу, как временное эмоциональное состояние. [10]. Также он подчеркивает патологическую природу повышенной тревожности, как сформировавшейся черты личности и ее разрушительную силу, говоря о тревожности, с одной стороны, как о безусловном свидетельстве внутриличностного конфликта и имеющегося нарушения в личностном развитии, с другой, как об отрицательном факторе, влияющем на деятельность, общение и развитие человека. Тревожность, став устойчивой единичной аффективной сферы личности, приобретает собственную побудительную силу и продолжает свое развитие самостоятельно, со временем становясь одним из ведущих личностных образований. По мнению А. М. Прихожан и многих других исследователей (Л.И. Божович, Н.В. Имедадзе, Рейковский, М.С. Неймарк, К. Хорни, Х. Луккерт и другие) причина внутриличностного конфликта и как следствие образования тревожности – это конфликт между ведущими потребностями личности, делающий невозможным их удовлетворение [8].

С. Ю. Головин в своем словаре практического психолога приводит несколько определений тревожности. В первом случае, тревожность есть здоровая целесообразная психофизиологическая реакция психики, заключающаяся в повышении сенсорного внимания и общего моторного напряжения, предназначенная для того, чтобы подготовить человеческий организм к предстоящей борьбе с опасностью или бегством от нее.

Во втором случае, тревожность описывается, как личностная черта, выражающаяся в низком пороге возникновения чувства тревоги, то есть постоянной готовности к страху, склонности к его переживанию. Головин уточняет, тревожность формируется прижизненно, в том числе и у людей со здоровой эндокринной и нервной системами и является признаком субъективного неблагополучия личности. Повышенная тревожность может быть последствием психической травмы, одним из симптомов текущего соматического или нервно-психического заболевания. Также тревожность часто свойственна группам людей с отклоняющимся поведением [3].

В.В. Суворова, занимающаяся психофизиологией стресса, описывает термин тревожность, как острое психическое состояние индивида, сложный комплекс отрицательных эмоций, характеризующееся внутренним беспокойством и порождающее неуравновешенность. Суворова отличает тревожность от страха и подчеркивает, что тревожность в большей степени субъективна и может не иметь четкой направленности [11].

Л.И. Божович, определила тревогу, как осознаваемое интенсивное болезненное состояние, пережитое ранее или его предчувствие. [1]. Н.Д. Левитов пишет о тревоге, как об отрицательном психическом состоянии, вызванном возможными или вероятными неприятностями [6].

Обзор теоретических аспектов проблемы тревожности в русле зарубежных школ обоснованно необходимо начинать с разработок З. Фрейда, так как именно он первым заговорил об этой проблеме. Как и все остальные психологические проблемы, тревожность по Фрейду также зарождается в детстве. Самое первое эмоциональное напряжение, человек испытывает, как только появляется на свет. Будучи младенцем, он неожиданно для себя переходит из комфортной, привычной среды в новую форму жизни, которая воспринимается как враждебная. Ребенка разделяют с матерью, чувство безопасности покидает его, организм начинает функционировать заново, ему приходится самостоятельно дышать, учиться по-новому принимать пищу, привыкать к свету, шуму и холоду. Ребенок чувствует себя болезненно беспомощным в новом мире, он неспособен в одиночку справиться с множеством раздражителей, удовлетворить новые потребности. Согласно классическому психоанализу рождение – это самая первая и самая серьезная психотравма человека, которая и является причиной появления тревожности в более позднем возрасте. То есть психоаналитики считают тревожность врожденным свойством личности, формирование которого неизбежно [12].

Основательница социокультурной теории К.Хорни считает основополагающим фактором личностного развития детско-родительские отношения. По ее мнению, в детстве у ребенка есть две основные потребности: это потребность в удовольствии, заключающаяся в удовлетворении всех биологических потребностей (здесь ее теория перекликается с Фрейдом) и потребность в безопасности, которая заключается в желании малыша чувствовать себя любимым родителями и ощущать защищенность от возникающих проблем и опасностей. Последняя потребность ребенка находится в постоянной зависимости от родителей и от успешности взаимодействия родителей с ребенком и будет зависеть его психическое развитие. Если отношения в семье теплые и гармоничные, то результатом будет здоровая личность ребенка. Но в случае отсутствия у ребенка чувства безопасности развитие личности идет патологическим путем, который приведет к формированию у ребенка установки базальной враждебности. Базальная тревога в свою очередь приводит к формированию так называемых невротических потребностей, или невротических тенденций. К. Хорни разделила 10 невротических потребностей на 3 категории ориентации поведения личности: на людей, от людей и против людей. В норме поведение человека включает в себя все три вида стратегий и способность использовать каждую из них, в зависимости от обстоятельств [13].

Интересные результаты были получены В.Р. Кисловской при изучении возрастной динамики тревожности с помощью проективных методов исследования. Так она обнаружила, что дети дошкольного возраста отличаются повышенным уровнем тревожности в сфере общения со своими сверстниками из детского сада и низким уровнем тревожности в общении со своими родителями. Младшие школьники наиболее склонны к тревожному состоянию при установлении контакта со взрослыми людьми. Меньше всего они подвержены стрессу при общении со сверстниками [9].

Все исследователи признают, что тревога является комплексом отрицательных эмоциональных переживаний, заставляющим человека чувствовать внутреннее напряжение, дискомфорт и напряженность в отношении пугающих объектов. Несмотря на это состояние тревоги на уровне не выше среднего оказывает положительное влияние на активность личности, мобилизуя ресурсы и создавая дополнительные импульсы к ней. Мобилизующая тревога имеет важное адаптивное значение и способствует более эффективному приспособлению индивида к изменяющимся обстоятельствам окружающей среды [2].

Повышенная тревожность, как правило, нарушает последовательность и продуктивность текущей деятельности, снижает работоспособность ученика и порождает трудности в общении с учителями и школьными друзьями.

Данные, полученные в ходе проведения нашего исследования, позволяют нам сделать вывод, что преодоление тревожности в младшем школьном возрасте является одной из важнейших целей современной практической психологии.

Данные исследований показывают, что большинство детей младшего школьного возраста нуждаются в психологической поддержке и помощи в преодолении высокого уровня тревожности, локализованной в различных областях школьной действительности. Около 50% испытуемых относятся к группе риска, проявляя признаки тревоги практически в ситуациях обучения и общения, а общее эмоциональное напряжение сохраняется как постоянный фон. У 31,2% детей сильный стресс вызывают ситуации оценивания со стороны окружающих в школе: учителей и одноклассников, 40,1% отличаются высоким уровнем тревожности в сфере межличностного общения, 36,4% обследуемых обладают высоким уровнем магической тревожности.

После завершения исследования, нами была разработана программа группового тренинга, включающая в себя элементы индивидуальной работы с каждым ребенком и психопрофилактические, коррекционно-развивающие мероприятия, общей целью которых является преодоление тревожности у детей младшего школьного возраста. Тренинг состоял из 8 встреч и был направлен на визуализацию, вербализацию, проработку и разрядку школьной тревожности у детей младшего школьного возраста. В процессе применения программы дети получали положительный эмоциональный опыт общения со своими одноклассниками и развивали навыки эффективного взаимодействия со сверстниками. Также, проведенные мероприятия способствовали формированию позитивного отношения к школе.

Последующая работа с детьми показала, что разработанная программа может способствовать снижению школьной тревожности у детей младшего школьного возраста. Согласно полученным результатам, у 68,8% испытуемых наблюдается положительная динамика изменений. Уровень общей школьной тревожности значительно снизился, общее эмоциональное состояние детей улучшилось, стало более стабильным.

Выводы. Проанализировав труды психологов-исследователей, посвященные проблеме тревожности, мы можем условно разделить все вышеизложенные теории на два направления.

Так зарубежные исследователи отдают предпочтение динамическому подходу, рассматривая тревожность как результат взаимодействия непрерывного движения бессознательных инстинктов и импульсов с различными ограничениями и табу (это З. Фрейд, К. Хорни, Ч.Д. Спилбергер и др). Наши соотечественники, изучая состояние тревожности, опираются главным образом на ее функции (В.Н. Астапов, В.Р. Кисловская, В.В. Суворова, Л.И. Бонович, И.В. Дубровина, Н.Д. Левитов и др.).

Несмотря на многочисленные расхождения во взглядах, большинство психологов, так или иначе соприкасающихся с данной проблемой, соглашаются, что тревожность необходимо рассматривать

дифференцировано – как временное эмоциональное состояние – тревогу, и как устойчивую характеристику личности – тревожность.

Тревожность в младшем школьном возрасте является частым явлением в силу того, что школа становится важной частью жизни ребенка, учебная деятельность ведущей, и все что с ней связано, имеет большую значимость. Также возникновению тревоги способствует изменение окружающей обстановки и отсутствие близких людей рядом.

Повышенная тревожность является достаточно серьезной психологической проблемой для ребенка, который еще не научился достаточно глубоко анализировать свой внутренний мир и не всегда способен понять, что с ним происходит. Не каждый взрослый способен справиться с этой задачей. Психолог, работающий с тревожными детьми и их родителями в первую очередь должен донести до родителей значимость преодоления тревожности. Ведь именно эмоциональное напряжение ребенка и неумение справиться с ним лежит в основе его психологической проблемы и поведения, которое вызывает беспокойство родителей.

Литература:

1. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. Серия «Мастера психологии» – СПб.: Питер, 2008. – 400 с.
2. Воронкина Л.Б. К вопросу развития субъектных аспектов мышления у учащихся. В сборнике: Личность как субъект управленческой деятельности. Сборник научных трудов. Пятигорск, 2017. С. 8-15.
3. Головин С.Ю. Словарь практического психолога. Словарь-справочник для практикующего специалиста – Изд-во: Харвест, 2007. – 976 с.
4. Зверева Р.Г. Предпосылки развития мотивации достижения успеха у детей. В сборнике: Университетские чтения – 2019. Материалы научно-методических чтений. 2019. С. 74-79.
5. Изард К.Э. Психология эмоций. пер. с англ. – СПб.: Питер, 1999. – 464 с.
6. Левитов Н.Д. О психических состояниях человека. Учебно-методическое пособие – М.: Просвещение, 2000. – 343 с.
7. Мещеряков Б.Г., Зинченко В.П. Большой психологический словарь. Большая психологическая энциклопедия – 3-е изд., М.: АСТ Москва, 2004. – 816 с.
8. Никулина С.А. Влияние современных информационных и развлекательных технологий на развитие детей и подростков. В сборнике: Личность как субъект управленческой деятельности. Посвящен 80-летию Пятигорского государственного университета. Пятигорск, 2019. С. 178-187.
9. Никулина С.А. Влияние развивающего обучения на общее развитие детей старшего дошкольного возраста. Психология обучения. 2008. № 9. С. 23-33.
10. Прихожан А.М. Психология тревожности: дошкольный и школьный возраст (+CD). Серия «Детскому психологу» – 2-е изд. – СПб.: Питер, 2007. – 192 с.
11. Суворова В.В. Психофизиология стресса. Учебно-методическое пособие – Изд-во: Педагогика, 1975. – 208 с.
12. Фрейд З. Введение в психоанализ. Сборник лекций. Пер. с нем. – СПб.: Питер, 2007. – 480 с.

Психология

УДК 159.99

старший преподаватель Прудникова Александра Владимировна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

«Ярославский государственный педагогический университет имени К.Д. Ушинского» (г. Ярославль)

ИСТОРИЯ И ОСНОВНЫЕ ПОДХОДЫ К ИССЛЕДОВАНИЮ КОНФЛИКТОВ В ОБРАЗОВАНИИ

Аннотация. В статье представлен анализ конфликтологических идей и взглядов на конфликт в учебном процессе, рассматриваются основные периоды развития конфликтологии образования как науки: донаучный период (формирование предпосылок становления конфликтологии образования, аккумуляция практических знаний общества о конфликтах в образовании на житейском уровне, представление о конфликте, как о неизбежном элементе процесса обучения, неосознанное столкновение интересов субъектов образовательного процесса, применение силовых методов при разрешении и урегулировании конфликтов), практический период (осознание и постановка проблемы конфликта в образовании на практическом уровне; анализ причин и последствий конфликтного взаимодействия в образовательном процессе; конкретизация представлений о конфликтной ситуации; поиск оптимальных методов, способов и стратегий разрешения конфликтных ситуаций в образовании; попытка реализации идей конструктивного взаимодействия субъектов образования), научный период (выделение конфликтологии образования в самостоятельную науку, фундаментальная разработка ее теоретических основ, активизация научно-исследовательской работы, систематизация полученных эмпирических данных, появление концепций и направлений исследования частных проблем конфликтологии образования).

Ключевые слова: конфликты в образовании, периоды развития, современные подходы, конфликтология образования.

Annotation. The article presents an analysis of conflictological ideas and views on conflict in the educational process, considers the main periods of the development of conflictology in education as a science: an inevitable element of the learning process, an unconscious clash of interests of the subjects of the educational process, the use of forceful methods in resolving and resolving conflicts), practical period (awareness and formulation of the problem of conflict in education at the practical level; analysis of the causes and consequences of conflict interaction in the educational process; concretization of ideas about a conflict situation; search for optimal methods, methods and strategies for resolving conflict situations in education; an attempt to implement ideas of constructive interaction of educational subjects), the scientific period (the separation of the conflictology of education into an independent science, the fundamental development of its theoretical foundations, the intensification of research work, the systematization of the obtained empirical data, the emergence of concepts and directions of research of particular problems of conflictology of education).

Keywords: conflicts in education, periods of development, modern approaches, conflictology of education.

Введение. Актуальность и значимость исследования конфликтов в образовании обусловлено высоким конфликтогенным потенциалом образовательного процесса, вследствие этого развиваются идеи и взгляды на проблему конфликта, организуются и проводятся эмпирические исследования, разрабатываются и апробируются коррекционно-развивающие программы, направленные на обучение учителей и психологов в области конфликтологии. В исследованиях конфликтов в образовании используется понятие «конфликтология образования» [8]. В настоящее время идет активная разработка теоретической и методологической основы конфликтологии образования как науки. В связи с этим, особую актуальность приобретает необходимость анализа развития конфликтологических взглядов на проблему конфликтного взаимодействия субъектов образовательного процесса.

Изложение основного материала статьи. Конфликтология образования как наука сформировалась относительно недавно, но можно с уверенностью сказать, что предпосылки развития конфликтологических идей уходят в далекое прошлое. С одной стороны, конфликт в образовании на протяжении длительного времени не являлся предметом специального научного исследования, с другой стороны, при обучении и передаче опыта неизбежно возникали трудности и противоречия. Условно можно выделить три периода в становлении и развитии конфликтологии образования как науки: донаучный, практический и научный. Остановимся на каждом из них более подробно.

Первый период развития представлений о конфликтах в образовании – *донаучный*, занимает достаточно большой отрезок времени (вплоть до XIX в.). Основное содержание этого периода: формирование предпосылок становления конфликтологии образования, аккумуляция практических знаний общества о конфликтах в образовании на житейском уровне, представление о конфликте, как о неизбежном элементе процесса обучения, неосознанное столкновение интересов субъектов образовательного процесса, применение силовых методов при разрешении и урегулировании конфликтов.

Очевидно, основной областью проявления конфликтов в этот период являлась социальная сфера. Дело в том, что базовая потребность населения заключалась в обучении и передаче опыта для обеспечения жизнедеятельности человека, что порождало неизбежное столкновение сторон. Знания в области конфликтологии образования ограничивались пониманием конфликта как неизбежного элемента процесса обучения, несущего в себе негативные последствия. Древнегреческий философ Сократ для регулирования взаимоотношений с учениками использовал избегание как основную стратегию поведения. При несовпадении взглядов, ценностей и установок, проявлении непослушания, невыполнении требований, он не считал нужным вступать в открытую конфронтацию. С помощью мнимого согласия с оппонентом и последующей серии наводящих вопросов провоцировал внутриличностный конфликт у ученика, что приводило к переосмыслению его первоначальной позиции. Сократ полагал, что таким образом ему удавалось минимизировать деструктивные последствия конфликта, указывая при этом на необходимость следовать указаниям и требованиям учителя к ученику [1].

В течение всего первого периода позиция беспрекословного подчинения учителю была основополагающей. Анализ научной литературы показал, что учитель наделялся властью, за неподчинение которой, ученик сурово наказывался [2, 7]. В состоянии конфликта, как правило, находилось две стороны: «учитель – ученик» или «учитель – группа учеников». Представителями стороны «учитель» выступали не только специально обученные люди, преподающие в школе, но и родители и другие представители старшего поколения, в задачи которых входило передавать детям знания, опыт, житейскую мудрость и т.д. При непосредственном взаимодействии «учитель – ученик» или «учитель – группа учеников», как правило, неизбежно возникал конфликт интересов. В связи с тем, что конфликт понимался исключительно как негативное явление, учителя прибегали к жестким способам регулирования конфликтного взаимодействия, в частности, физическому насилию. На территории древней Руси, древней Греции, западной Европы, стран древнего Востока, школ древнего Рима телесные наказания оправдывались необходимостью поддержания дисциплины, повышения уровня выносливости; приучение к подчинению, готовности выполнять приказы и др. [7].

Очевидно, широкое распространение силовых методов разрешения конфликтов в процессе обучения обусловлено такими факторами, как низкий уровень коммуникации сторон, отсутствие знаний в области возрастной и педагогической психологии, несформированность конфликтной компетентности противоборствующих сторон. Отсутствие конфликтной компетентности является определяющим фактором использования деструктивных методов в разрешении и урегулировании конфликтов в образовании в этот период.

Таким образом, в донаучный период отсутствует обобщенное представление о сущности конфликтов в образовании и условиях его возникновения. Субъекты образовательного процесса, как противоборствующие стороны вступают в конфликт неосознанно, воспринимая его как нечто деструктивное, прибегая к силовым методам разрешения, не анализируя мотивы, цели, ценности оппонента. Вместе с тем, осознание самого факта конфликта в учебном процессе и поиски способов его разрешения можно рассматривать как предпосылки становления конфликтологии образования и научного анализа конфликтов в образовании.

Второй период в исследовании конфликтов в образовании – *практический* (начало XIX в. – 80-е годы XX в.). Его содержание: осознание и постановка проблемы конфликта в образовании на практическом уровне; анализ причин и последствий конфликтного взаимодействия в образовательном процессе; конкретизация представлений о конфликтной ситуации; поиск оптимальных методов, способов и стратегий разрешения конфликтных ситуаций в образовании; попытка реализации идей конструктивного взаимодействия субъектов образования.

Следует отметить, что толчком для развития конфликтологии образования как науки в России послужили программные документы декабристов, касающиеся воспитания и просвещения человека. В частности, в Законоположении «Союз благоденствия» декабристы поднимают вопрос о нецелесообразности использования силовых методов в разрешении конфликтов [2]. Критикуя данный подход, им удается заострить внимание на проблеме неконструктивного взаимодействия сторон, отрицательно влияющего на исход конфликтных действий. Анализируется прием разрешения конфликта - «выигрыш-проигрыш», где сторона «учитель» занимает авторитарную позицию. «Учитель» в данном случае не столько стремится к мирному соглашению со стороной «ученик» или «группа учеников», сколько преследует цель разрешения конфликта путем поражения, наказания оппонента, прибегая к различным формам социального давления. В последствии, ряд ученых педагогов XIX-XX вв., анализируя причины деструктивной модели поведения

учителя, искали пути преодоления конфликтного барьера во взаимоотношениях учителей и учеников, что позволяет нам говорить о том, что конфликтология образования выходит на более осознанный практический уровень.

Ученые рассматривали следующие причины дестабилизации отношений в конфликтной ситуации: сословность образования (Н.А. Добролюбов, Н.И. Пирогов, Н.Г. Чернышевский и др.), систематическое преподавание (Н.И. Пирогов, К.Д. Ушинский и др.), казарменный режим (Н.И. Пирогов и др.), жестокое отношение к детям (Н.А. Добролюбов, Я.А. Коменский, Н.И. Пирогов, Д.И. Писарев, Дж. Локк, Ж.Ж. Руссо, Л.Н. Толстой, Н.Г. Чернышевский и др.), ограничение интересов ребенка (Н.А. Добролюбов, Д.И. Писарев, К.Д. Ушинский, Н.Г. Чернышевский и др.), отсутствие дисциплины (Дж. Локк, Л.Н. Толстой, Я.А. Коменский, А.С. Макаренко, Ж.Ж. Руссо и др.).

Особое внимание уделялось проблеме профессиональной подготовке учителя, формированию у педагогов таких качеств личности, которые способствовали бы принятию адекватных конфликтной ситуации решений. Н.И. Пирогов писал о необходимости наличия таких качеств у учителя, как уважение человеческого достоинства, способность устанавливать доверительные отношения с учащимися, применять индивидуальный подход в обучении, умение поддерживать дисциплину без применения насилия. При возникновении конфликтных ситуаций, по мнению Н.И. Пирогова, учитель должен следовать конструктивной модели поведения, уметь адекватно и справедливо оценить конкретную ситуацию. Тем не менее, в разрешении противоречий превалировала позиция наказания ученика и подчинение учителю: «в случае проступка ученика педагог должен внимательно учесть обстоятельства, при которых совершен проступок, беспристрастно оценить его, довести до сознания ученика его вину и справедливость назначенного за проступок наказания» [6, С. 203].

В работах Н.А. Добролюбова [5], Н.Г. Чернышевского [13] и других ученых и педагогов того времени большое значение уделялось индивидуальным качествам учителя. Н.А. Добролюбов выступал за отказ от авторитарного стиля преподавания, поскольку считал, что педагог, использующий жесткие, подавляющие сознание ребенка методы воспитания провоцируют в ученике неприязнь, недоверие к воспитателю, как следствие, возникает недопонимание и происходит дестабилизация в отношениях «учитель-ученик». Н.Г. Чернышевский одним из недостатков школы выделял слабую подготовку учителей по старым методам. Применение жестких методов, по мнению педагога, было уже устаревшим и не отвечало требованиям нового поколения, а только подавляло их творческие порывы, ученики становились недоверчивы и раздражительны, что не могло не сказаться на взаимоотношениях с учителем.

Необходимость придерживаться демократического стиля в воспитании учеников, умение транслировать личным примером основные законы воспитания, учитывать особенности психического развития ребенка - наличие этих качеств, сформированных у педагога на должном уровне, рассматривалось как основополагающий фактор в предотвращении конфликтных ситуаций, беспрекословного ненасильственного повиновения и послушания учащихся.

Одним из сторонников разработки профилактических мер по предотвращению конфликтных взаимодействий в процессе обучения выступал Д.И. Писарев [10]. Проблему конфликтов в школьной среде он видел в воспитателях и наставниках, пытающихся «втиснуть» ребенка в рамки, которые задает традиционная педагогика. Уважение к личности ученика, учет особенностей его характера и поощрение стремления к самостоятельности со стороны учителя, по мнению Д.И. Писарева, должно было сглаживать острые противоречия в общении, предотвращая таким образом вступление в конфликтное взаимодействие.

Более широко проблему конфликтов в обучении рассматривал К.Д. Ушинский [12]. Он писал, что в конфликтном взаимодействии участвуют две стороны. С одной стороны, - учитель или воспитатель, которому необходимы знания в области психологии для всестороннего изучения и анализа элементов характера ученика, как природного, так и духовного. С другой стороны, - ученик, у которого, в силу его характера есть свои уникальные способности, а также мотивы, ценности, установки, которые движут ребенком в конфликтном взаимодействии. Понимание и развитие природных элементов характера во многом бы помогало самому ребенку лучше понять себя и научиться грамотному взаимодействию с взрослым. В связи с этим, К.Д. Ушинский поднимал вопрос о соответствующем образовании учителей и воспитателей, под которым понимал не только теоретическое обучение учебным предметам, но и «много учиться понимать душу в ее явлениях» [12, С. 240]. Он отмечал нежелание самих учителей отходить от заданных традиционной педагогикой норм и правил в процессе обучения, которые ограничивались механической проверкой знаний и применением наказаний.

Идеи саморазвития учителя содержатся в работах И.Г. Песталоцци [9] и А. Дистерверга [4], считавших, что самосовершенствование, использование новых методов обучения, выработка определенных качеств человека, таких как уважение и любовь, положительным образом должны отражаться на детях, развивать их способности, исключать конфликтное поведение сторон.

Отрицая наказание как основного метода воспитания и обучения, ученые сходились во мнении, что необходимым условием предотвращения конфликта служит, прежде всего, соблюдение дисциплины в процессе обучения. Авторы стремились найти баланс между определенным набором знаний, навыков, индивидуальных личностных качеств учителя и умением поддерживать строгую дисциплину без применения насилия. Можно выделить следующие наиболее популярные подходы к предотвращению конфликтов в обучении: идеи свободного воспитания (Ж.Ж. Руссо, Л.Н. Толстой, Дж. Дьюи, К.Н. Вентцель и др), «законы хорошо организованной школы» (Я.А. Коменский), рекомендации по воспитанию джентльмена (Дж. Локк), коммунистическая идеология (А.С. Макаренко).

На рубеже XIX-XX вв. более детально был осуществлен анализ социально-экономических причин, влияющих на возникновение и развитие конфликтных ситуаций в образовательном процессе. Причину возникновения конфликтов видели, прежде всего, в условиях материальной жизни общества. Неудовлетворенность потребности в качественном образовании всех слоев населения оказывала влияние на психоэмоциональное состояние учащихся, провоцируя внутриличностный конфликт. Считалось, что изначально, находясь в равных условиях, дети в большей степени могли проявить свои способности и желание заниматься тем или иным видом деятельности. Не имея возможности реализовать свой потенциал или, наоборот, не желая заниматься тем видом деятельности, который был предопределен, дети погружались в разные формы внутриличностного конфликта. Ситуация усугублялась внешними обстоятельствами, прежде всего, противоборством двух точек зрения на образование представителей различных классов. С одной

стороны, идеи классового неравенства, в том числе и в области образования, К. Маркса и Ф. Энгельса, а также их последователей (П. Лафарг, А. Бебель, К. Цеткин, К. Либкнехт и др.). Странники этих идей резко критиковали условия жизни и обучения детей рабочих, поднимая вопрос о создании условий равных возможностей для представителей разных сословий. С другой стороны, - представители буржуазной педагогической теории – идеи «новой школы» (Э. Демолен и А. Ферьер), педагогическая теория Г. Кершенштейнера, педагогика «действия» В.А. Лая, экспериментальная педагогика Э. Меймана, прагматическая педагогика Д. Дьюи и др. Эти авторы разделяли задачи образования для разных слоев населения. С одной стороны, подготовка грамотных работников для активно развивающейся промышленности и экономики из детей малоимущих слоев населения. С другой, - подготовка детей из обеспеченных семей к руководящим должностям в промышленности, экономике, промышленности и т.д. В противостоянии представителей этих подходов неизбежно вовлекались и учащиеся. Э. Демолен отмечал, что «в городах вокруг ребенка разыгрывается битва и его стремятся втянуть в тот или иной класс» [Цит. по 7, С. 118].

Таким образом, второй период становления конфликтологии образования как науки характеризуется конкретизацией представлений о сущности конфликтов в образовании и способах их разрешения; исследуются источники возникновения и развития конфликта, разрабатываются способы предупреждения и профилактики конфликтного взаимодействия, анализируется влияние экономических и социально-психологических условий на динамику конфликтов в образовании. Одним из главных достижений второго периода, на наш взгляд, является осознание необходимости овладения субъектами образования определенными индивидуально-психологическими качествами, которые не только способствуют исключению деструктивных стратегий поведения в конфликтной ситуации, но и помогают оценивать внутренние побудительные мотивы вступления в конфликт.

Третий период развития конфликтологии образования как науки можно обозначить как *научный* (80-е годы XX в. – начало XXI в.). Основное содержание этого этапа: выделение конфликтологии образования в самостоятельную науку, фундаментальная разработка ее теоретических основ, активизация научно-исследовательской работы, систематизация полученных эмпирических данных, появление концепций и направлений исследования частных проблем конфликтологии образования. В отечественных исследованиях можно выделить пять основных подходов к пониманию сущности конфликтов в образовании.

Первый подход объединяет работы, в которых особое внимание уделяется понятийному аппарату конфликтологии образования как науки (С.В. Банькина, Г.Л. Воронин, Т.В. Врачинская, Н.В. Гришина, В.И. Журавлев, М.М., Кашапов, Н.И. Леонов, Н.В. Нижегородцева, Л.А. Петровская, М.М. Рыбакова, Б.И. Хасан, Л.Г. Яловецкая и др.). Вводится понятие конфликтологии образования «Конфликтология образования - это специфическая область конфликтологии, целью которой является изучение закономерностей возникновения, развития и завершения конфликтов в образовании, а также – разработка и практическое применение принципов, способов и приемов их анализа, профилактики и конструктивного регулирования» (Н.В. Нижегородцева) [8, С. 212]. Кроме того, разрабатывается методологическая основа конфликтологии образования, рассматриваются причины возникновения конфликтов в образовании, выделяются различные классификации конфликтов в образовании, анализируются способы разрешения, урегулирования конфликтов в образовании, особенности конфликтов в образовании, признаки конфликтной ситуации, анализируются этапы развития конфликтов в образовании как науки.

Второй подход определен возрастной спецификой конфликтного взаимодействия в образовательном учреждении: изучение конфликтов в дошкольном возрасте (Д.С. Денисенкова, М.А. Нгуен др.), в младшем школьном возрасте (Л.В. Лямина, П.А. Сергамонов и др.), особенности конфликтного поведения в подростковом возрасте (И.В. Воспитанник, И.В. Запесоцкая, А.А. Иванов, Ю.В. Шевцова и др.), исследование конфликтов в юношеском возрасте (О.В. Бубновская, Н.П. Васильева, Е.А. Игнатова, Р.В. Куприянов, Т.В. Черняева и др.).

В третьем подходе изучается конфликт в процессе педагогического общения на всех уровнях образования; проводится анализ взаимоотношений всех субъектов образовательного процесса, образующих основные конфликтные диады, стили педагогического общения с точки зрения конфликтологии (Ш.А. Амонашвили, В.М. Афонькина, Н.П. Аникеева, Н.И. Гуткина, Н.В. Жутикова, В.А. Кан-Калик, Л.К. Качалов, Е.И. Кокконен, М.М. Рыбакова и др.).

Четвертый подход составляет исследование конфликтной компетентности субъектов образовательного процесса. Признается, что конфликт является неотъемлемой частью жизнедеятельности человека, поэтому необходимо исследовать вопрос об эффективности, продуктивности взаимодействия в конфликтной ситуации. В рамках этого подхода изучаются способы формирования конфликтной компетентности всех субъектов образовательного процесса (учеников, учителей, руководителей образования, родителей) (М.В. Башкин, С.А. Володина, М.М. Кашапов, Н.И. Леонов, В.Е. Медведев, Л.М. Митина, Л.А. Петровская, Т.И. Привалихина, П.А. Сергамонов, Т.В. Скутина, Б.И. Хасан и др.).

Пятый подход в настоящее время приобретает все большую актуальность - это медиативный подход как способ разрешения конфликтов в образовательных учреждениях. В связи с внедрением Федерального закона № 193-ФЗ «Об альтернативной процедуре урегулирования споров с участием посредника (процедуре медиации)» от 27.07.2010 г. создаются конфликтологические службы, службы школьной медиации, разрабатываются программы обучения медиации в образовательных учреждениях, исследуется возможность формирования конфликтной компетентности с помощью медиации (М.М. Главатских, Н.И. Леонов, Т.Э. Мариносян, М.А. Хазанова, Ц.А. Шамликашвили и др.)

Выводы. Таким образом, проанализировав периоды развития конфликтологии образования как науки, мы можем сделать вывод о том, что представления о конфликте в процессе образования претерпевают значительные изменения. Пройдя путь от деструктивного понимания конфликта, как нежелательного элемента в процессе взаимодействия субъектов образовательного процесса, до представления о конфликте как неизбежном явлении, поддающемся регулированию и успешному разрешению, обусловило выделение конфликтологии образования в самостоятельную науку. В настоящее время особую актуальность приобретают исследования, направленные на анализ психологических оснований конфликтов в образовании, психологических условий эффективного взаимодействия в конфликтных ситуациях, закономерностей и механизмов формирования конфликтной компетентности субъектов образования.

Литература:

1. Астафьева, Е.Н. Изучение педагогических конфликтов в контексте педагогического наследия прошлого / Е.Н. Астафьева // Историко-педагогический журнал. - 2016. - № 2. - С. 101-113.
2. Врачинская, Т.В. Периодизация исторического развития отечественной педагогической конфликтологии / Т.В. Врачинская // Ярославский педагогический вестник. Том II. Психолого-педагогические науки. - 2011. - № 2. - С. 43-47.
3. Джурицкий А.Н. История педагогики: Учеб. пособие для студ. педвузов / А.Н. Дружинский. - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. - 432 с.
4. Дистервег А. Руководство к образованию немецких учителей // А. Дистервег Избранные педагогические сочинения. М.: Учпедгиз, 1956. С. 136-203.
5. Добролюбов Н.А. Избранные педагогические сочинения / Сост. В.Ф. Козьмин, Ю.А. Рудь. - М., Педагогика, 1986. - 352 с.
6. Елсукова, Е.К. Н.И. Пирогов как основатель педагогической конфликтологии в России / Е.К. Елсукова // Совет молодых ученых и специалистов Челябинской области. Том 2. - 2016. - № 4 (15). - С. 65-67.
7. Константинов Н.А. История педагогики: Учебник для студентов пед. ин-тов / Н.А. Константинов, Е.Н. Медынский, М.Ф. Шабаева. - 5-е изд., доп. и перераб. - М.: Просвещение, 1982. - 447 с.
8. Нижегородцева Н.В. Актуальные проблемы конфликтологии образования / Н.В. Нижегородцева // Конфликтология. - 2010. - №3. - С. 200-213.
9. Песталоцци И.Г. Избранные педагогические произведения в трех томах / Под ред. М.Ф. Шабаевой. - М. Изд. Академии педагогических наук РСФСР, 1963. - 561 с.
10. Писарев, Д.И. Избранные педагогические сочинения / Д.И. Писарев. - Москва: Педагогика, 1984. - 368 с.
11. Толстой, Л.Н. Педагогические сочинения / Сост. Н.В. Вейкшан (Кудрявая). - М.: Педагогика, 1989. - 544 с.
12. Ушинский К.Д. Избранные педагогические сочинения / Сост. Н.А. Сундуков. - М.: Просвещение, 1968. - 557 с.
13. Чернышевский, Н.Г. Избранные педагогические сочинения / Н.Г. Чернышевский; ред. А.Ф. Смирнов. - Москва: Педагогика, 1983. - 336 с.

Психология

УДК 376.4

магистр Степанова Дарья Михайловна

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

доктор психологических наук, профессор Дмитриева Елена Ермолаевна

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

ПРОГРАММА КОРРЕКЦИИ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ НАРУШЕНИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В УСЛОВИЯХ СОВМЕСТНОЙ ИЗОДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ И РОДИТЕЛЕЙ

Аннотация. В исследовании реализуется социокультурный подход к диагностике и коррекции эмоциональных нарушений у младших школьников с задержкой психического развития. В статье предоставлены результаты диагностического этапа изучения проблемы, которые свидетельствуют о взаимосвязи условий семейного воспитания и особенностей эмоциональных нарушений у детей с задержкой психического развития. Статья включает авторскую программу коррекции эмоциональных нарушений в условиях совместной изодейтельности детей и родителей, приводятся результаты контрольного эксперимента, свидетельствующие об эффективности реализованной программы коррекции.

Ключевые слова: ЗПР, родители детей с задержкой психического развития, эмоциональные нарушения, совместная изодейтельность.

Annotation. The study implements a socio-cultural approach to the diagnosis and correction of emotional disorders in primary schoolchildren with mental retardation. The article presents the results of the diagnostic stage of the study of the problem, which indicate the relationship between the conditions of family education and the characteristics of emotional disorders in children with mental retardation. The article includes the author's program for the correction of emotional disorders in conditions of joint activity of children and parents, the results of a control experiment are given, indicating the effectiveness of the implemented correction program.

Keywords: mental retardation, parents of children with mental retardation, emotional disorders, joint activities.

Введение. Современные подходы к изучению и обучению детей с ЗПР на сегодняшний день, сосредотачивают внимание на комплексном социальном, психологическом и педагогическом компоненте проблемы, отодвигая этиопатологический клинический вариант подхода изучения ЗПР на второй план [2, 3]. В связи с этим становится актуальным вопрос активного привлечения родителей в специальное образовательное пространство. Ресурс коррекционной работы с детьми с проблемами развития в значительной мере определяется особенностями той среды, в которой они находятся, в значительной степени – семьей. Успех коррекционной работы во многом зависит от поддержки со стороны родителей. Однако, по мнению В.В. Ткачёвой значительное число родителей, воспитывающих ребёнка с особенностями развития, имеют личностные нарушения [11]. На психическое здоровье родителей оказывает серьезное воздействие динамика нарушений в развитии ребёнка, так как семья постоянно пребывает в состоянии стресса и находится в затяжной психотравмирующей ситуации. В результате развиваются нарушения, которые проявляются в эмоциональной нестабильности, тревоге, отрицании проблем, гиперболизированном чувстве

вины, негативизме и других эмоциональных нарушениях родителей. Нехватка времени для общения с детьми, недостаточный уровень грамотности в вопросах особенностей развития своего ребенка, непонимание причин его поведения, нередко завышенные требования, не соответствующие его личностными особенностями, создают в семье стрессовые ситуации и неблагоприятную обстановку. Усугубление или компенсация задержки психического развития в значительной степени зависит от условий пребывания ребенка в семье [1, 5].

Анализ научно-педагогической литературы свидетельствует о том, что тема участия родителей в коррекционном процессе раскрыта недостаточно. Однако исследователи заявляют о том, что возможности использования изодейтельности в коррекционно-развивающей работе с детьми, имеющими в диагнозе задержку психического развития, в том числе и в коррекции эмоциональных нарушений, значительны [4, 9]. Исследователи также сходятся во мнении, что гармонизация детско-родительских отношений оказывает благотворное влияние на развитие детей с задержкой психического развития [5, 6, 11].

Цель настоящей статьи - представление оригинальной авторской программы коррекции эмоциональных нарушений у младших школьников с ЗПР, ориентированной на условия взаимодействия детей и родителей в изодейтельности.

Изложение основного материала статьи. Для реализации программы коррекции эмоциональных нарушений младших школьников с ЗПР была проведена комплексная диагностика. Нами было определено понятие «эмоциональные нарушения», как устойчивые эмоциональные состояния, как отдельные, так и комплексные, которым сопутствуют поведенческие реакции, препятствующие свободному взаимодействию с окружающим миром. Было выделено 2 группы эмоциональных нарушений: тревожно-фобические и агрессивные. Нами были исследованы эмоциональные нарушения детей с задержкой психического развития в сравнении с их нормально развивающимися сверстниками.

В результате диагностики по методике «Шкала тревожности Прихожан» нами было доказано, что у второклассников с задержкой развития имеется более высокий уровень тревожности у 13% детей, 23% обучающихся продемонстрировали явно повышенную тревожность, имеющую так же генерализованный характер. Большой процент детей 40% обучающихся с ЗПР показал частично повышенную тревожность, характеризующуюся опасностью перейти в более высокий уровень.

В результате диагностики по методике «Тест Руки» Семого мы выявили, что только 11% детей имеют нормальный уровень агрессии (тревожности), 9% продемонстрировали низкий коэффициент, соответствующий повышенному уровню тревожности, тогда как остальные 80 % показали коэффициент, соответствующий параметрам, превышающим норму. Таким образом, в результате диагностирования нами были определены такие нарушения, как повышенная тревожность и агрессия у обучающихся с ЗПР.

На следующем этапе диагностики нами было проведено исследование родительского отношения по методике ОРО (Варга, Столина). Проведенная диагностика детей позволила нам дифференцировать группу исследуемых родителей в зависимости от преобладания типа нарушения агрессии/тревожности у детей. Исследование обнаружило взаимосвязь между наличием эмоциональных нарушений и типом детско-родительских отношений.

Таким образом, взаимосвязь детско-родительских отношений и характера эмоциональных нарушений продемонстрировала необходимость установления благоприятных, положительных отношений внутри детско-родительских групп, для установления условий успешного преодоления эмоциональных нарушений у испытуемых.

Для коррекции определенных нами нарушений эмоциональной сферы у детей вторых классов с ЗПР нами была разработана и апробирована специальная коррекционно-развивающая программа. В соответствии с общей целью коррекционно-развивающей программы нами были сформулированы следующие задачи психолого-педагогической работы:

- формирование положительной самооценки детей в условиях социальной группы (семьи);
- формирование доверительного отношения к окружающему социуму, формирование способности преодолевать эмоциональный стресс, тревоги и страхи;
- установление коммуникации между детьми и родителями, использование изодейтельности для создания ситуации успеха в деятельности у детей и родителей.

На формирующем этапе экспериментальной работы принимали участие 45 второклассников с ЗПР, обучающихся в Государственном казенном общеобразовательном учреждении «Нижегородская школа-интернат №10» города Нижнего Новгорода.

Программа коррекции эмоциональных нарушений второклассников с ЗПР состояла из 3 секций. Время осуществления программы 3 месяца. Занятия изодейтельностью проводились по одному академическому часу один раз в неделю. Программа осуществлялась во время группы продленного дня в рамках кружка по изобразительному искусству. Для составления программы мы соединили в единую структуру некоторые техники семейной арт-терапевтической деятельности, а также дополнили их нетрадиционными методиками коллективной изодейтельности для детей младшего школьного возраста, интегрировав ее в детско-родительскую групповую работу [4, 9].

План программы коррекции эмоциональных нарушений

| №, Кол-во часов | Занятия | Задачи |
|-----------------|----------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1. (4 часа) | 1. «Семейные пейзажи». | формирование благоприятных взаимоотношений между детьми и родителями внутри детско-родительских групп. |
| | 2. «Рисунок, где живут эмоции». | |
| | 3. «Рисование на мокрой бумаге». | |
| | 4. «Карта желаний». | |
| 2. (4 часа) | 1. «Кляксы-каракули». | создание благоприятной психологической обстановки для успешной коммуникации внутри детско-родительских групп |
| | 2. «Семейная фреска». | |
| | 3. «Совместный портрет». | |
| | 4. «Генограмма». | |
| 3. (4 часа) | 1. «Молчаливый разговор». | снижение уровня тревожности |
| | 2. «Рисуем вместе». | |
| | 3. «Круговое рисование». | |
| | 4. «Семейный рельеф». | |

Задача первой секции - формирование благоприятных взаимоотношений между детьми и родителями внутри детско-родительских групп.

Установление успешной коммуникации внутри детско-родительских групп в условиях совместной изодетельности детей и родителей осуществлялось в рамках первой секции основой, которой послужили методические разработки Д. Арингтон.

«Семейные пейзажи Арингтон». На первом этапе создания семейного пейзажа членам семьи предлагалось воспользоваться такими материалами, как цветные карандаши, акварельные краски и гелиевые ручки. Участники получали задание, вспомнить какое-либо событие, случившееся в их жизни, за последние 2 года, представить и ощутить атмосферу и пространство, в котором оно происходило (например, ощущалось ли это пространство как комфортное или некомфортное, свободное или стесненное и т. д.). На втором этапе надо нарисовать символический пейзаж, отражающий психологическую атмосферу того события, включив в него также символические образы членов семьи, присутствовавших в тот период, постараться передать степень их психологической близости к автору рисунка. Третий этап обсуждение внутри групп. Родители детей на всех этапах занятия должны были осуществлять помощь в выполнении задания, способствовать успешному выполнению творческого задания ребенка, осуществлять распределение ролей в группе, в случае затруднения темы помогали с выбором сюжета работы. Обсуждение внутри детско-родительской группы заключалось в выборе названия и словесном описании творческой работы.

«Рисунок, где живут эмоции». На первом этапе участники коррекционного процесса получили необходимые материалы, 1 лист формата А 3 и разъяснения педагога. На втором этапе занятия каждый участник задания рисовал себя рядом с другим членом семьи, главная цель, изобразить с помощью красок, где у участника творческой деятельности живут эмоции. В данном задании родители выполняли функции одновременно помощников для детей и субъектов творческой деятельности. В случае затруднения ребенка в выполнении работы родители повторно разъясняли задание Родители: «Может быть, твои эмоции у сердца этого человека или в голове, а может они вокруг него». Задание включало в себя не только выполнение рисунка ребенком, но и самими родителями, которые осуществляли демонстрацию своих эмоций в работе, упрощая тем самым задание для ребенка. На третьем этапе происходило обсуждение результатов задания, дети с помощью родителей пытались дифференцировать эмоции, изображенные на листе. Родители рассказывали об эмоциях, которые изобразили сами. Идентичность выбранных эмоций способствовала возникновению у испытуемых чувства сопричастности, улучшению настроения, преодолению эмоционального барьера с родителями.

«Рисование на мокрой бумаге». На первом этапе участники коррекционного процесса получили необходимые материалы, 2 листа формата А 4 и разъяснения педагога. На втором этапе занятия каждый участник задания должен был нарисовать настроение своего напарника, изобразить с помощью красок, какие эмоции испытывает его партнер по творческой деятельности. Третий этап-обсуждение результатов. В данном задании всем участникам творческого процесса, важно было почувствовать настроение напарника по команде, дифференцировать его эмоции, родителям проявить сопереживание и эмпатию к детям.

«Карта желаний». Совместный свободный рисунок, сделанный семьей и его защита. На первом этапе работы участники получили лист формата А 2. Материалы для творчества и необходимые разъяснения выполнения задания. На втором этапе каждая семья выполняла изображение схематической карты, на которой должны были быть отображены мечты и желания участников занятия. Родителям в каждой отдельной группе было необходимо дифференцировать как отдельные личностные мечты и желания детей, так и выделить общие семейные, а так же рассказать свои собственные. Третий этап – это обсуждение и обмен впечатлениями. Данное занятие было направлено на самопознание своих чувств и эмоций, в условиях обмена своих переживаний и потребностей внутри детско-родительских групп.

Задача второй секции заданий - формирование положительного отношения к себе, повышения уровня самооценки выстраивание доброжелательных отношений с окружающими. Основой данной секции послужили методические разработки Д. Рубит, Я. Хошино.

Группа занятий второй секции способствовала созданию благоприятной психологической обстановки для успешной коммуникации внутри детско-родительских групп.

«Кляксы-каракули». Для формирования здоровой самооценки у младших школьников с ЗПР была использована техника изображения кляксы и каракулей, которая послужила основой для первого вводного занятия. На первом этапе состоялся процесс объяснения педагогом группы испытуемых. Далее детям и родителям предлагалось нарисовать некую каракулю или кляксу с помощью выданных им, заранее подготовленных материалов. Третий самый важный этап предполагал собой обсуждение внутри детско-родительских подгрупп, самопроверки полученных результатов рисования. Каждый участник должен был попробовать предположить, что обозначает та или иная клякса партнера по команде. Дети и родители поочередно угадывали изображенные кляксы. Родителям было необходимо распознать рисунки детей дать им положительную оценку, сопоставить работу ребенка со своим творчеством. Данная техника, была направлена на раскрытие участников творческого процесса и располагала к рассказу о себе, сотрудничеству внутри детско-родительских групп, побуждала родителей стимулировать деятельность ребенка с помощью её позитивной оценки.

«Семейная фреска». Следующая техника представляла из себя коллективно-творческое дело детей и родителей. На первом этапе состоялось пояснение задания, к выполнению предлагалась свободная тема, выполненная на ватмане формата А2. На следующем этапе в процессе совместной изодейтельности членам семьи предстояло определиться с тематикой задания, обозначить свои роли в выполнении задания. В процессе выполнения задания родителям, требовалось помочь ребенку с выбором роли в творческом процессе, определение функций участников сопровождалось позитивной оценкой ребенка. Третий этап включал в себя подведение итогов и анализ продукта изодейтельности. На третьем этапе задания педагог осуществлял краткий опрос участников. Вопрос к родителям: «Расскажите о своей фреске, какую роль выполнял ребенок в общем задании, справились бы вы без него?». Вопрос к детям: «Что изображено на вашей работе? Чем тебе помог(ла) папа (мама)?». Важным аспектом занятия являлось принятие ребенка себя как организатора или равного участника творческого задания.

Во время осуществления техники «совместный портрет» участникам коррекционного занятия, так же, как и в задании «семейная фреска». На первом этапе предлагалось выполнить совместную творческую работу на листе формата А2. Однако, задание усложнялось ограниченностью темы. Перед семьей была поставлена задача, нарисовать портрет своей семьи. В процессе выполнения второго этапа задания участники обозначали свою роль в семье отношении друг другу и самому себе. Родители с помощью наглядно-действенного примера, помогали детям в выполнении задания. Показывали ребенку его значимость в семье и свое отношение к нему. Третий этап представлял собой, обмен впечатлениями и эмоциями, обсуждение творческого продукта.

На первом этапе использования методики Я. Хошино построения семейного генеалогического символа, семьям было разъяснено задание, поставлено творческое задание и дано доступное определение термина «генеграмма». Вторым этапом заключался в совместном создании собственного языка символов, условных знаков. Детям и родителям предоставлялась возможность использования нетрадиционных художественных материалов, природных элементов (листья, веточки, мох и т.д.), предметы, символизирующие ту или иную семью (фотографии, прошлые детские работы, части старых игрушек, тетрадок и т.д.). Во время выполнения задания дети испытывали затруднения в выстраивании логических схем и применении символики. В случае возникновения недопонимания со стороны ребенка, родители повторно объясняли задание, помогали с составлением схемы. Пример: в случае, когда ребенок испытывал сложности в составлении генеграммы, мама сама составила схему. Задача ребенка при этом вспомнить членов семьи и расположить их на схеме вместе. Третий этап-подведение итогов и обсуждение. Поддержка со стороны родителей в случае затруднения выполнения задания, стимулировало уверенность в собственных силах, получение положительных эмоций и впечатлений.

Задача третьей секции программы - снижение тревожности. В процессе выполнения заданий устанавливалась благоприятная психологическая атмосфера между членами творческого процесса. Была создана ситуация успеха внутри детско-родительских групп с помощью совместной изодейтельности направленная на коррекцию страхов и тревог с помощью образов, созданных в процессе творческой деятельности в условиях коммуникации внутри детско-родительских групп. Основой данной секции послужили методические разработки Логиновой, О.В. Лантартен, М. Джунге, Копытина А.И.

«Молчаливый разговор». Первое занятие представляло совместную творческую работу детей и родителей в отсутствии и при наличии словесного контакта. Занятие включало в себя вербальные и невербальные способы взаимодействия между членами семьи. На первом этапе участникам было выдано задание, нарисовать рисунок на тему «Наш замок». В процессе совместной работы детям и родителям можно было пользоваться всеми вербальными и не вербальными способами общения. Во второй части задания к рисунку замка необходимо было добавить 10 видов растений и животных. Вторая часть задания включала в себя только использование невербального общения, участники могли применять телесный контакт, использовать мимику, жесты, изображать сценки, однако использование речи было запрещено. Сам процесс объяснения между участниками занятия оказался увлекательным для детей, дети с азартом пытались договориться с родителями о выборе животного, использовали для этого пантомиму, жесты, мимику. На третьем этапе участникам предстояло обсуждение, в ходе которого, можно было обсудить результаты.

«Рисуем вместе». Совместный свободный рисунок, сделанный семьей и его защита. На первом этапе работы участники получили лист средних размеров формата А3 и материалы для творчества и необходимые разъяснения для выполнения задания. На втором этапе каждая семья выполняла изображение рисунка и его презентации перед остальными испытуемыми. Поддержка родителей и их участие в выступлении во время презентации способствовала придаче детям уверенности в себе, родители помогали детям, справиться со страхом выступления перед другими группами. Данное занятие было направлено на преодоление боязни оценочных суждений со стороны социума, укрепление коммуникаций внутри семьи. На третьем этапе происходила рефлексия с обсуждением выступления и обменом впечатлениями.

«Круговое рисование». Третье занятие представляло собой рисование по кругу или парное рисование. На первом этапе участники коррекционного процесса получили необходимые материалы, 2 листа А4 и разъяснения педагога. На втором этапе занятия каждый участник задания рисовал импровизационные рисунки, передавая их друг другу по кругу, каждый добавлял что-то от себя. Третий этап обсуждение

результатов. Данное занятие было направлено на выстраивание коммуникаций между родителями и детьми, умение налаживать контакт между участниками процесса, преодолевать внутригрупповые противоречия. Работа в команде способствовала снижению страха ответственности за неудачу.

«Семейный рельеф». Совместный рельеф, выполненный с семьей из пластилина. На первом этапе участники коррекционного процесса получали необходимые материалы, 1 картонный лист А 4, пластилин, материал для свободного декорирования, и разъяснения педагога. На втором этапе участники распределяли обязанности между собой, решали, что изобразить, кто будет наносить рисунок на доску, кто подготавливает пластилин. Тема изображения: «Мой дом - моя крепость». На третьем этапе - участники создавали дом для своей семьи, изображали членов семьи и защиту. Четвертый этап - обсуждение результатов. Данное занятие было направлено на самоопределение ребенка, который имеет возможность при установлении контакта с родителями самому выбрать свою роль в творческом процессе, преодолевать внутригрупповые противоречия. Работа в команде с родителями способствовала снижению страха ответственности за неудачу.

Выводы. Проведенная контрольная диагностика показала, положительную динамику в коррекции агрессии у детей с ЗПР. По результатам контрольного исследования количество детей с коэффициентом, соответствующем нормальному уровню агрессии (от -1 до 1) увеличилось, количество детей, которые показали коэффициент агрессии выше уровня нормы сократилось.

Данные контрольного эксперимента продемонстрировали эффективность использования совместной изобразительности детей и родителей в коррекции эмоциональных нарушений у обучающихся с задержкой психического развития.

Успешная реализация нашего исследования подтверждает возможность использования, разработанной нами программы, в школах, классах, осуществляющих АООП 7.2 педагогами-психологами и дефектологами. Так же реализация представленной нами программы возможна в условия частых образовательных учреждений.

Литература:

1. Гринина Елена Сергеевна, Рудзинская Танзиля Фаатовна Особенности детско-родительских отношений в семьях, воспитывающих ребенка с ограниченными возможностями здоровья // Изв. Саратов. ун-та Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2016. №2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-detsko-roditelskih-otnosheniy-v-semyah-vospityvayuschih-rebenka-s-ogranichennymi-vozmozhnostyami-zdorovya> (дата обращения: 04.10.2020).
2. Дмитриева Е.Е., Двуреченская О.Н. Психологические особенности социализации детей дошкольного и младшего школьного возраста с ограниченными возможностями здоровья: монография. М.: ФЛИНТА; Нижний Новгород: Мининский университет, 2017. 136 с.
3. Инденбаум, Е.Л. Психосоциальное развитие при легких формах интеллектуальной недостаточности [Текст]: монография / Е.Л. Инденбаум. - Иркутск: Изд-во ВСГАО, 2011 - 120 с.
4. Ландгартен Х. Семейная артпсихотерапия // Игровая семейная психотерапия / Под ред. Ч. Шеффера и Л. Кери. — СПб: Питер, 2001. — С. 276-292.
5. Левченко И.Ю., Ткачева В.В. Психологическая помощь семье, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии. М.: Просвещение, 2008. 239 с.
6. Маркина А.Ю., Герасимова О.Ю., Семченко Л.Н. Детско-родительские отношения в семьях детей с задержкой психического развития // Вестник СМУС74. 2015. №3 (10)
7. Померанцева Татьяна Анатольевна Основные компоненты социализации и индивидуализации младших школьников в современном социокультурном обществе // Вестник Мининского университета. 2018. №3 (24). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osnovnye-komponenty-sotsializatsii-i-individualizatsii-mladshih-shkolnikov-v-sovremennom-sotsiokulturnom-obschestve> (дата обращения: 15.11.2020).
8. Прихожан, А.М. Психология тревожности: Дошкольный и школьный возраст / А.М. Прихожан. СПб.: Питер, 2007. - 192 с.
9. Сейфи, С.Т. Коллективное творчество в формировании "школьного социума" и жизненных установок подростка [Текст]: из опыта нижегородской школы N 66 / Сейфи С.Т., Жукова Н.Н. // Мир психологии. - 2008. - N 1. - С. 202-211.
10. Семаго Н.Я., Семаго М.М. Проблемные дети: Основы диагностической и коррекционной работы психолога. М.: АРКТИ, 2000. — 208 с.: илл.
11. Ткачева, В.В. Система психологической помощи семьям, воспитывающим детей с отклонениями в развитии: дис. . докт. психол. наук / В.В. Ткачева. Н. Новгород, 2005. - 310 с.

Психология

УДК 159.923

кандидат биологических наук, доцент Файзрахманов Ильнар Илдарович
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Поволжская государственная академия физической культуры, спорта и туризма» (г. Казань);
кандидат психологических наук, доцент Халилуллин Фаиль Фаргатович
Федеральное государственное казенное образовательное учреждение высшего образования «Казанский юридический институт Министерства внутренних дел Российской Федерации» (г. Казань);
кандидат экономических наук, старший преподаватель Гайнуллин Дмитрий Евгеньевич
Федеральное государственное казенное образовательное учреждение высшего образования «Казанский юридический институт Министерства внутренних дел Российской Федерации» (г. Казань)

ФОРМИРОВАНИЕ Я-КОНЦЕПЦИИ КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ САМОСОЗНАНИЯ ЛИЧНОСТИ

Аннотация. Статья посвящена исследованию особенностей формирования Я-концепции как условия развития самосознания личности. Авторами статьи представлен теоретический анализ авторских подходов к пониманию Я-концепции личности и ее структурных компонентов. Авторами установлено, что результатом процессов самосознания выступает Я-концепция, а образ Я в Я-концепции выступает как установка человека на самого себя, которая существует в трех модальностях. Представление о своем физическом облике является одной из составляющих Я-концепции каждого человека.

Ключевые слова: образ «Я», Я-концепция, самосознание личности, образ тела.

Annotation. The article is devoted to the study of the features of the formation of the Self-concept as a condition for the development of self-consciousness of the individual. The authors present a theoretical analysis of the author's approaches to understanding the Self-concept of personality and its structural components. The authors found that the result of the processes of self-consciousness is the Self-concept, and the image of the Self in the Self-concept acts as a person's attitude to himself, which exists in three modalities. The idea of your physical appearance is one of the components of the Self-concept of each person.

Keywords: Self-image, Self-concept, self-awareness of the individual, body image.

Введение. Теоретический анализ и обобщение научно-методической и психолого-педагогической литературы по проблеме исследования «Я» в теориях личности свидетельствует о недостаточной разработанности вопроса формирования Я-концепции как ядра человеческой личности [1, 12, 13].

«Я» рассматривается как результат выделения себя из окружающей среды, позволяющий ощущать себя субъектом физических и психических свойств, состояний, действий и процессов, свою целостность и тождественность с самим собой как в отношении своего прошлого, так настоящего и будущего. Я формируется в деятельности и общении и оценивается субъектом в Я-концепции, образуя ядро человеческой личности.

В.В. Столин [2] в Я-концепции выделяет три уровня:

- физический Я-образ (схема тела), обусловленный потребностью в физическом благополучии организма;
- социальная идентичность, связанная с потребностью человека в принадлежности к общности и обусловленная стремлением быть в этой общности;
- дифференцирующий образ Я, характеризующий знание о себе в сравнении с другими людьми и придающий индивиду ощущение собственной уникальности, обеспечивающий потребности в самоопределении и самореализации [1, 6, 26].

Изложение основного материала статьи. В исследованиях самосознания, включающих Я-физическое в теоретическую схему, существует два типа отношений между Я-физическим и общей Я-концепцией [8]. Первый тип отношений характерен для «функциональных схем» и предполагает существование многих частных аспектов самосознания, в ряду которых находится и Я-физическое.

Понимая Я-концепцию, как совокупность установок на себя, Р. Бернс выделяет в них две интегративных сферы: самооценка или принятие себя, связанное с Я-сознающим, и образ Я, связанный с Я-объектом. В установках, направленных на себя, Бернс выделяет три модальности: реальные Я-установки, связанные с тем, как индивид воспринимает свои актуальные способности, роли; зеркальные Я-установки - представление о том, как его воспринимают другие; Я-идеальное, соответствующее наилучшим представлениям о себе в будущем.

Самую нижнюю ступень иерархии Р. Бернс отдает следующим аспектам Я-концепции: Я-социальное, Я-духовное, Я-умственное, а также Я-физическое. Специфика Я-физического раскрыта Р. Бернсом слабее остальных элементов структуры [1, 27].

Л.Г. Уляева утверждает, что для личности элементом Я-физического являются не только телесность, но и движения, кинетика, с многочисленными признаками их уникальности и выразительности, и приходит к заключению, что исследования Я-физического до сих пор не получили признания и полноты, соответствующей их жизненной значимости, особенно для ряда профессий и видов занятий человека (балетное и актерское искусство, спорт, военное дело и многое другое) [15].

Второй тип отношений существует в так называемых «генетических» схемах. Он предполагает существование Я-физического на ранних этапах онтогенеза, как предпосылку и базис формирования самосознания [14, 20].

В сфере осознания Я-физического вовлекаются вначале отдельные органы чувств и части тела. Перцептивный и двигательный опыт ребенка при сопоставлении с действиями взрослого приводит его к оценке своих рефлекторных и моторных возможностей. Через синтез отдельных представлений у него возникает первичный образ собственного тела и способность владения им в форме произвольных движений, что также свидетельствует о моменте выделения ребенком себя из того пространства, в котором он находится, причем его дальнейшая роль в общей структуре самосознания или вообще опускается или, в лучшем случае, признается, что Я-физическое - сложный био социальный комплекс.

Наблюдаемое на ранних этапах онтогенеза формирование Я-физического не заканчивается социализацией индивида (социальной детерминацией), а становится самодетерминированным в результате динамики и опосредствования Я-концепцией [19].

Я-физическое, Я-социальное, Я-умственное и Я-эмоциональное составляют самую нижнюю ступень в Я-концепции и в структуре самосознания. К сожалению, Р. Бернс [29] лишь указал на место этих аспектов в структуре Я-концепции (не углубляясь в содержание), хотя заметил, что представление о своем физическом облике является о дной из главных составляющих Я-концепции каждого человека.

С.А. Баклушинский [23] считает, что Я-концепция не является стабильной, раз и навсегда за данной структурой. Она изменяется с течением времени, особую роль играют в этом обратные связи от лиц, принадлежащих к ближайшему социальному окружению индивида. Я-концепция проявляется через рабочие или частные Я-концепции, которые зависят от конкретного социального контекста, в котором они реализуются.

В подходах к определению понятия «Я-физическое» среди исследователей нет единого мнения. В литературе встречаются различные термины, которые так или иначе связаны с психическим отражением человеком различных сторон своей телесности. Крупнейший теоретик в данной области С. Фишер [32] вынужден признать, что существует серьезная путаница в использовании ряда терминов, имеющих отношение к образу тела.

Зарубежными учеными [1, 5, 24] часто применяется термин «образ тела» (body image). Определяя место образа тела в структуре Я-концепции, авторы рассматривают тело как своеобразное хранилище Я, обладающее более или менее о определенными субъективными границами.

Тело рассматривается как объект, отражающийся в самосознании со стороны его значимости и ценности для человека, удовлетворенности его внешними характеристиками (формами и размерами) [3, 21]. К примеру,

3. Фрейд [31] и А.Адлер [1] отмечали, что некоторые типы поведения человека представляют собой по попытку компенсации истинной и воображаемой ущербности тела. В целом, в работах этих авторов подчеркивалась тесная связь телесного опыта с Я-концепцией и значимость эмоционально-ценностного отношения человека к своей телесной внешности в формировании образа Я. В ряде работ изучалась точность восприятия человеком своего тела - недооценка, переоценка, искажение в восприятии тела [7, 16, 22]. Образ тела рассматривается как результат активности определенных нейронных систем, как пластическая модель, которую каждый строит, исходя из соматических ощущений. Образ тела обеспечивает регулировку положения частей тела, контроль и коррекцию двигательного акта в зависимости от внешних условий [17]. Например, П. Федерен [30] считает, что образ тела является ситуативной психической репрезентацией собственного тела. Дж. Чаплин [25], определяя образ тела как "представление индивида о том, как его тело воспринимается другими", считает образ тела синонимом "концепции тела".

Д. Беннет [4] предлагает выделять в образе тела две стороны: 1) "концепцию тела", которая определяется операционально как набор признаков, обозначенных самим человеком, когда он описывает тело, отвечая на вопросы или рисуя фигуру человека. Причем, если индивид описывает абстрактное тело, то это "общая концепция тела", а если же собственное - это собственная "концепция тела" в большей степени подвержена влиянию мотивационных факторов; 2) "восприятие тела", которое выступает как чувственная, преимущественно зрительная картина собственного тела.

В настоящее время наиболее распространенным является понимание образа тела как сложного комплексного единства восприятий, установок, оценок, представлений, связанных и с телесной внешностью, и с функциями тела. В частности, Р. Шонц [10] осуществил уровневое описание образа тела. В его теоретической конституции образ тела представлен на четырех уровнях: «схема тела», «телесное Я», «телесное представление» и «концепция тела». Схема тела обеспечивает представление об ориентации тела в пространстве и положение частей тела относительно друг друга.

Восприятие тела как объекта в пространстве представляет собой фундаментальный уровень телесного переживания. Большинство отечественных и зарубежных авторов сходятся во мнении, что схема тела - это прижизненно формирующаяся структура, которая позволяет субъекту представить в любой момент и в любых условиях положение различных частей своего тела и ощутить их принадлежность к единому целому [1, 2, 9, 11, 18 и др.]. Схема тела стабильна и нарушается только при глубоких воздействиях (повреждение мозга, нарушение иннервации и действие фармакологических препаратов). Даже такие серьезные психические нарушения, как невроз и психоз, минимально влияют на нее.

Телесное Я, как уровень образа тела, определяет телесную самоидентичность. Жизненный опыт разделяется на тот, который относится ко мне, и тот, который ко мне не относится. Ребенок начинает постигать мир тоже исходя из своего собственного тела: он учится различать «внутри» и «снаружи», «перед» и «после», «там» и «здесь» и другие телесно определенные обозначения дистанции и направления.

Телесные представления человека непрерывно развиваются. Фантазии и сны обычно опираются на непривычные знаки и символы и часто не следуют правилам и логике. Одновременно тело и его функции могут иметь несколько обозначений. Например, человек, называющий себя обезьяной, может привести несколько доводов в подтверждение этого. Он думает о себе так, потому что он ловок и проворен, или же потому, что он оценивает себя примитивным, или оттого, что он очень волосат. На этом уровне за мыкаются элементы других уровней образа тела.

Концепция тела – формальное знание о теле, которое выражается с помощью общепринятых символов и полностью соединяется с рациональным пониманием и служит регулятором поведения, направленного на поддержание поведения, борьбу с болезнями [28].

Выводы. Обобщая результаты анализа и обобщения научно-методической литературы по проблеме исследования можно заключить следующее:

- I. Результатом процессов самосознания выступает Я-концепция.
- II. Образ Я в Я-концепции выступает как установка человека на самого себя, которая существует в трех модальностях.
- III. Представление о своем физическом облике является одной из составляющих Я-концепции каждого человека. Я-физическое рассматривается как:
 - ✓ ситуативная психическая репрезентация собственного тела на основе соматических и зрительных ощущений, обеспечивающая телесную самоидентичность и регулировку положения частей тела, контроль и коррекцию двигательных действий с учетом внешних условий;
 - ✓ формальное знание о теле;
 - ✓ восприятие своей внешности и ее самооценка с учетом представлений индивида об эталонах пропорций тела и о том, как его тело воспринимается другими людьми.

Литература:

1. Александрова, Н.И. Образ физического "Я" в самосознании школьников // Тезисы докладов XI научно-практической конференции психологов спорта. - Минск, 1990. - Ч. П. - С. 99-100.
2. Альбшлав М.М., Бурцева Е.В., Бурцев В.А. Гендерные особенности техники соревновательных упражнений в тяжелой атлетике // Наука и спорт: современные тенденции. - 2020. - Т. 8. - № 2. - С. 14-20.
3. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Игошин В.Ю. Альтернативные подходы к формированию спортивной культуры личности на примере внедрения сингапурской системы обучения на уроках физической культуры в Республике Татарстан // Проблемы современного педагогического образования. - 2018. - № 59-3. - С. 133-136.
4. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Бобырев Н.Д. Теоретико-методологические аспекты спортивной культуры личности // Педагогические науки. - 2015. - С. 2
5. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Игошина Н.В. Развитие коммуникативного компонента спортивной культуры студентов в процессе интеграции учебного процесса и спортивной деятельности // Теория и практика физической культуры. - 2020. - № 8. - С. 76.
6. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Драндров Г.Л. Теоретические и методические основы развития координационных способностей в художественной гимнастике – Чебоксары, 2014.
7. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Игошина Н.В. Исследование когнитивного компонента спортивной культуры студентов в процессе занятий избранным видом спорта (на примере игры бадминтон) // Проблемы современного педагогического образования. - 2018. - № 59-3. - С. 140-144.

8. Бурцев В.А. Формирование положительного ценностного отношения подростков к здоровью и здоровому образу жизни на основе спортизации физического воспитания: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Чувацкий государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева. Чебоксары, 2007.
9. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Леженина С.В. Развитие мотивационного компонента спортивной культуры студентов в процессе спортивной деятельности // Теория и практика физической культуры. – 2019. – № 5. – С. 9.
10. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Мартынова А.С. Методика предварительного разминочного массажа в велоспорте // Известия Тульского государственного университета. Физическая культура. Спорт. – 2014. – № 3. – С. 73-78.
11. Бурцев В.А., Зорин С.Д., Лашенов В.И. Исследование эффективности формирования ценностного отношения школьников к здоровью и здоровому образу жизни // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – 2008. – № 5. – С. 16.
12. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Норден А.П. Экспериментальное исследование уровня развития рефлексивного компонента спортивной культуры личности в процессе формирования ценностно-смысловых ориентаций студентов к самостоятельной организации спортивного стиля жизни // Современные проблемы науки и образования. – 2016. – № 5. – С. 253.
13. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Симзяева Е.Н., Баширова Д.М., Мартынова А.С., Евграфов И.Е., Халиуллин Р.С. Экспериментальное исследование свойств игрового внимания и качеств мышления у спортсменов, занимающихся настольным теннисом // Проблемы современного педагогического образования. – 2017. – № 56-6. – С. 31-39.
14. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Фазлеев Н.Ш. Развитие информационного компонента спортивной культуры студентов в процессе спортивной деятельности // Теория и практика физической культуры. – 2019. – № 8. – С. 56.
15. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Чапурин М.Н. Развитие операционного компонента спортивной культуры студентов в процессе спортивной деятельности // Теория и практика физической культуры. – 2019. – № 10. – С. 11.
16. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Антонова Т.В. Лингвистический подход к проблеме унификации терминологической лексики в теории физической культуры и спорта // Теория и практика физической культуры. – 2020. – № 5. – С. 11.
17. Бурцева Е.В., Бурцев В.А., Чапурин М.Н. Диагностика двигательной одаренности детей на первичном этапе спортивного отбора // Теория и практика физической культуры. – 2020. – № 6. – С. 54.
18. Бурцев В.А., Шамгуллин А.З., Бурцева Е.В. Оптимизация предстартовых психических состояний тренера и спортсмена в условиях соревновательной деятельности // Известия Тульского государственного университета. Физическая культура. Спорт. – 2014. – № 4. – С. 82-87.
19. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Халиуллин Р.С., Евграфов И.Н. Деятельностный подход к исследованию проблемы формирования спортивной культуры студентов в процессе обучения в вузе // Современные проблемы науки и образования. – 2017. – № 2. – С. 133.
20. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Чапурин М.Н. Теоретическое исследование особенностей развития системы ценностных ориентаций подростков // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 63-4. – С. 277-281.
21. Бурцев В.А., Симзяева Е.Н., Бурцева Е.В. Педагогические условия эффективного применения системы рейтингового контроля в управлении спортивно ориентированным физическим воспитанием студентов в процессе формирования спортивной культуры личности // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 2-2. – С. 320.
22. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Садыкова С.В. Экспериментальное исследование уровня развития креативного компонента спортивной культуры личности в процессе познавательной физкультурно-спортивной деятельности // Современные проблемы науки и образования. – 2016. – № 6. – С. 286.
23. Бурцева Е.В., Бурцев В.А. Взаимосвязь видов учебно-познавательной деятельности студентов в процессе формирования спортивной культуры // Известия Тульского государственного университета. Физическая культура. Спорт. – 2016. – № 2. – С. 8-15.
24. Бурцева Е.В., Бурцев В.А., Мартынова А.С. Методика исследования и оценки свойств игрового внимания юных хоккеистов // Известия Тульского государственного университета. Физическая культура. Спорт. – 2014. – № 3. – С. 78-83.
25. Бурцева Е.В., Бурцев В.А., Чапурин М.Н., Мугаллимова Н.Н., Халиуллин Р.С., Мартынова А.С. Теоретическое обоснование экспериментальной методики обучения техническим элементам в волейболе при организации учебно-познавательной игровой деятельности студентов в процессе спортивно ориентированного физического воспитания // Проблемы современного педагогического образования. – 2017. – № 56-6. – С. 39-47.
26. Бурцева Е.В., Бурцев В.А., Шугаев А.Г. Педагогический контроль в системе управления качеством образовательного процесса // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 63-4. – С. 34-37.
27. Драндров Г.Л., Бурцев В.А., Бурцева Е.В. Теория и методика подготовки будущих учителей физической культуры к профессиональной творческой деятельности. – Чебоксары, 2014.
28. Захарова Г.П., Баранова Э.А., Васильева Н.Н., Дерябина М.Ю., Семенова Т.Н., Парфенова О.В., Велиева С.В., Гусева Т.С., Иванова Н.В., Никоноров В.Т., Бурцева Е.В., Бурцев В.А., Варламова М.Е., Ильина Л.Л., Быкова О.Н., Мустафина А.Р., Викторова Е.И. Инновации в дошкольном образовании: Учебное пособие / Под общей редакцией Г.П. Захаровой. – Москва, 2014.
29. Кожанов В.И., Драндров Г.Л., Бурцев В.А., Бурцева Е.В. Применение системы рейтингового контроля в управлении физическим воспитанием студентов. – Чебоксары, 2014.
30. Мартынова А.С., Бурцев В.А., Бурцева Е.В. Формирование ценностных ориентаций к спортивной тренировке у юных хоккеистов // Известия Тульского государственного университета. Физическая культура. Спорт. – 2014. – № 4. – С. 100-105.
31. Мугаллимова Н.Н., Бурцев В.А., Бурцева Е.В. Взаимосвязь учебно-познавательных видов деятельности студентов в процессе формирования спортивной культуры личности // В сборнике:

Современные проблемы и перспективы развития системы подготовки спортивного резерва в преддверии XXXI Олимпийских игр в Рио-Де-Жанейро Всероссийская научно-практическая конференция с международным участием. Поволжская ГАФКСиТ, 2015. – С. 392-394.

32. Чапурин М.Н., Симзяева Е.Н., Бурцев В.А. Физкультурно-спортивная деятельность студентов вуза как специфический вид активности // Вестник Российского университета кооперации. – 2014. – № 1 (15). – С. 76-80.

Психология

УДК 159.922

кандидат философских наук, доцент Фирер Наталья Демьяновна

Лесосибирский педагогический институт – филиал Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Сибирский федеральный университет» (г. Лесосибирск);

ассистент Колланг Евгения Ренеевна

Лесосибирский педагогический институт – филиал Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Сибирский федеральный университет» (г. Лесосибирск);

студент Сулова Дарья Владимировна

Лесосибирский педагогический институт – филиал Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Сибирский федеральный университет» (г. Лесосибирск)

ФАКТОРЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ

Аннотация. В статье представлен теоретический анализ феномена профессионального самоопределения и факторов его развития в студенчестве. Показано, что профессиональное самоопределение представляет один из важных элементов жизненного самоопределения человека, оно может быть рассмотрено как осознанный, ценностный выбор личностью вариантов своего будущего жизненного пути и его реализации. Выделенные в статье группы факторов профессионального самоопределения способствуют постепенному формированию у студентов готовности к развитию в пространстве профессиональной деятельности.

Ключевые слова: профессия, профессиональная деятельность, профессиональное самоопределение, факторы профессионального самоопределения, студенты.

Annotation. The article presents a theoretical analysis of the phenomenon of professional self-determination and the factors of its development in students. It is shown that professional self-determination is one of the important elements of a person's life self-determination; it can be considered as a conscious, value-based choice by a person of options for his future life path and its implementation. The groups of factors of professional self-determination highlighted in the article contribute to the gradual formation of students' readiness for development in the space of professional activity.

Keywords: profession, professional activity, professional self-determination, factors of professional self-determination, students.

Введение. В настоящее время проходят процессы, которые меняют представления людей об окружающем их мире. Многократное увеличение количества информации, которую необходимо освоить, появление новых технологий и многие другие составляющие современной жизни принуждают индивида постоянно подстраиваться к изменениям и стремиться к получению новых знаний, в результате образование в жизни человека начинает играть одну из самых важных ролей на протяжении всего периода жизни.

В данный момент особенно остро стоит проблема профессионального самоопределения молодежи. Динамика рынка труда, особенностей профессиональной деятельности, высокий уровень конкуренции между желающими получить хорошую высокооплачиваемую работу приводят к насущной необходимости для молодых людей хорошо ориентироваться в профессиональном мире, сопоставлять качества своей личности с системой требований выбранной профессии. Сегодня молодежь находится в ситуации сложного выбора, что влечет за собой кризисные явления в процессе самоидентификации молодого поколения, а также затруднения в профессиональном самоопределении.

Изложение основного материала статьи. Профессиональное самоопределение рассматривается нами в качестве важнейшего проявления психического развития человека, как процесс его включения в профессиональное сообщество и более широко – в социальное сообщество. В течение жизни у человека складывается определенное отношение к различным областям труда, формируется представление о профессиях, своих возможностях, выделяются предпочтения в социально-экономических факторах оценки труда, определяется спектр возможных выборов.

Для того чтобы наиболее полно раскрыть понятие и особенности профессионального самоопределения лучше всего первым делом рассмотреть более широко по содержанию категорию, такую как самоопределение личности. Например, Сафин В.Ф определяет самоопределившуюся личность как социально зрелого человека, обладающего высоким уровнем развития интеллекта, физических сил, практических умений и навыков, необходимых для социально-нравственной деятельности [3].

Некоторые зарубежные и отечественные психологи, социологи рассматривают самоопределение как одну из форм социализации личности, которая связана с осознанием своих индивидуальных возможностей, либо как определенный этап в развитии и становлении личности, в ходе которого происходит построение планов на будущее и поиск себя в различных социальных ролях [1]. Индивид способен становиться и быть субъектом социальных отношений, оказывать влияние не только на других людей, но и воздействовать на самого себя с помощью анализа собственных поступков, то есть рефлексии. Из этого можно сделать вывод о том, что для более успешного выбора человеку необходим какой-то опыт, его действия должны быть обдуманными и направленными на выполнение конкретной цели.

Выбор занимает центральное место в процессе самоопределения об этом можно говорить, исходя из раскрытия данного понятия. Становление включает в себя некоторые противоречия: одним из противоречий

является то, что в процессе своего развития личность выбирает необходимые для себя смыслы жизни, а также цели, отражающие её жизненную позицию, она определяет тем самым субъективное отношение к окружающему миру. А с другой стороны можно говорить о том, что выбор человека ограничен определенным отрезком времени [10].

Для того чтобы реализовать выбранные жизненные цели ценности необходима определенная жизненная ситуация. Это показывает нам то, что процесс выбора жизненных идеалов и целей неотделим от самореализации - воплощения своих целей и идеалов в жизнь. Из этого можно сделать вывод о том, что самоопределение является особым видом взаимодействия, в ходе которого человек определяет ценности нормы, которые сопровождают его в жизни, а также принимает на себя ответственность за свой выбор.

Самоопределение представляет собой свободное избрание человеком своей судьбы, осуществленную детерминацию; относительно самостоятельный этап социализации, сущность которого заключается в формировании у индивида осознания цели и смысла жизни, готовности к самостоятельной жизнедеятельности на основе соотношения своих желаний, наличных качеств, возможностей и требований, предъявляемых к нему со стороны окружающих и общества. Понятие «самоопределение» используется в различных областях человекознания (в психологии, социологии, педагогике) для обозначения процесса взросления личности, формирования жизненной перспективы, жизненных планов, выбора профессии [10]. Нужно разграничивать разные виды самоопределения, важно рассмотреть свой выбор с разных сторон, чтобы в будущем не возникало сомнений в его правильности. Для этого необходимо рассмотреть жизненное самоопределение, социальное самоопределение, самоопределение в семье и т.п.

Смысл жизненного самоопределения можно понимать как поиск устойчивого места в общественных отношениях, вхождение в образовательную, семейную, политическую и другие структуры [5]. Жизненное самоопределение является самым широким по своему значению, а профессиональное самоопределение считается лишь одним из его компонентов. Жизненное самоопределение подразумевает определение личностью определенного стиля жизни, его позиции (досуг, круг общения, профессиональная деятельность и т.п.). Если анализировать профессиональное самоопределение в близком взаимодействии с жизненным, то профессия является средством, которое помогает воплотить тот или иной образ жизни, достичь поставленных целей. Главным элементом в жизненном самоопределении студента считается социальное определение – то есть вхождение человека в основные элементы социальной структуры общества, получение определенного социального статуса. Вследствие чего устанавливаются остальные моменты социального статуса, а также профессионального. В современном мире выбор профессии воспринимается как часть сложного процесса профессионального самоопределения, которое считается важным компонентом общего процесса становления человека. Профессиональное самоопределение нельзя подвести только к выбору будущей профессии. Н.С. Пряхников пишет, что сутью профессионального самоопределения считается самостоятельное и осознанное нахождение смыслов выбираемой или уже выполняемой работы и всей жизнедеятельности в конкретной культурно-исторической (социально-экономической ситуации), а также нахождение смысла в самом процессе самоопределения [91].

Интерес вызывает несогласие авторов, которое затрагивает отношение к пересмотру своего отношения касательно выбора профессии. Некоторые считают, что изменение выбора является следствием ошибки человека, уходом от стандарта профессионального развития, а другие говорят, что это логичный и безусловный процесс. Например, Е.А. Климов делает акцент на том что, выбор профессии скрывает значимые условия [6]. Во-первых, каждый выбор, осуществляемый человеком, считается обязательным процессом, то есть рядом взаимосвязанных действий. Можно говорить о том, что профессиональный выбор – это процесс, который состоит из череды действий и решений личности. Во-вторых, профессиональный выбор может варьироваться на протяжении жизни человека, ведь со временем меняются жизненные идеалы, цели и вообще жизненная позиция человека.

Д. Сьюпер в своей теории профессионального развития рассматривает определение профессии как важный этап для личности, сам процесс построения карьеры рассматривается как постоянно чередующиеся выборы. Выбор профессии является лишь одной из фаз профессионального развития личности. Главной составляющей его теории является «Я-концепция» личности, по мере взросления в которой происходят различные изменения. По мнению Д. Сьюпера, в зависимости от времени и опыта изменяются как объективные, так и субъективные условия профессионального развития, это объясняет множественный профессиональный выбор. Д. Сьюпер с своих работах выносит следующий тезис: важность факторов реальности как детерминант профессионального выбора возрастает по мере того, как индивид становится старше. Д. Сьюпер говорит, что на различных этапах своего развития личность выбирает профессию разными путями. Например, когда человек в первый раз выбирает свою будущую профессию, он имеет больше вариантов выбора, чем индивид, который уже получил определенное профессиональное образование и ограничен его рамками. Разные возможности в выборе профессии так же могут быть вызваны семейным положением. Человек, у которого есть ребенок, ограничен рядом факторов в материальном и временном выборе. Отличается он и у людей из разных социальных слоев. Особое внимание Д. Сьюпер уделил такому понятию как профессиональная зрелость, которая определяется тем, как человек учитывает уникальность своей ситуации выбора профессиональной деятельности [2].

Самоопределение личности в профессии может быть объяснено в узком смысле как выбор профессии, а в более широком – как профессиональный путь становления личности, которая развивает свои способности и умения на протяжении всей своей жизни. Исходя из того, что профессиональное самоопределение представляет один из важных элементов жизненного самоопределения человека, оно может быть рассмотрено как осознанный, ценностный выбор личностью вариантов своего будущего жизненного пути и его реализации [8].

Ключевой составляющей самоопределения является формирование профессионального самосознания, в структуре которого выделяются:

- Понимание своей принадлежности к определенной профессиональной общности («мы — строители», «мы — биологи»);
- Оценка своего соответствия профессиональным эталонам и своего места в сообществе согласно системе социальных ролей («новичок», «один из лучших специалистов» и пр.);
- Знание человека о степени его признания в социальной группе («меня считают хорошим специалистом») [11].

Профессиональное самоопределение – это сложный процесс вхождения молодых людей в социально-профессиональную структуру общества, который реализуется на личностном уровне через ценностный выбор вариантов своего будущего профессионального развития. Исходя из сложившегося представления, можно говорить о том, что этот феномен надо рассматривать через личностное развитие, то есть приобретение и осуществление индивидом своего ценностно-смыслового единства [5].

Профессиональное самоопределение – непрерывный, долговременный процесс, который объединяет в себе некоторое количество этапов. На каждом из этапов личность делает осознанный выбор своего будущего профессионального и жизненного пути. То есть можно говорить о том, что на разных этапах профессиональное самоопределение имеет разное смысловое содержание.

Профессиональное самоопределение – это очень сложный процесс который требует больших интеллектуальных и физических затрат для получения лучшего результата. Важно правильно оценить свои возможности и желания, чтобы в будущем не возникали сомнения о совершенном вами выборе.

Для профессионального самоопределения характерны:

– Большая формализация (профессионализм отражается в дипломах и сертификатах, в трудовой книжке, в результатах труда и т.п.);

– Для профессионального самоопределения требуются благоприятные условия (социальный запрос, соответствующие организации, оборудование и т.п.) [7].

Для того чтобы лучше разобрать понятие профессиональное самоопределение необходимо определить его цели и задачи. По мнению Н.С. Пряжникова, в качестве главной (идеальной) цели профессионального самоопределения выступает постепенное формирование у личности внутреннего желания и готовности к осознанному и самостоятельному формированию, изменению и способности создавать планы собственного профессионального развития [11].

Свое название идеальная цель получила, потому что она лишь задает траекторию для развития. По своей сути она не достижима, но стремление к наилучшему результату способствует достижению более оптимальных вариантов. Постепенное изменение навыков означает, что такие сложные вопросы не решаются сразу, они требуют для нахождения выхода не малое количество времени. Профессиональная консультация включает в себя не только классическое "планирование", но и своевременное исправление своих планов, важным итогом профориентации следует считать не только помощь в конкретном выборе, но и помощь в формировании умения совершать в будущем и принимать новые решения. Для того чтобы человек мог реализовать свои профессиональные перспективы, необходимо желание, которое будет побуждать к достижению своих целей, а также контроль над успешностью реализации своей деятельности. Профессиональное развитие необходимо рассматривать не только в контексте всей жизни и в контексте личностного становления [4].

Главную цель профессионального самоопределения можно так же определить, как постепенное формирование у людей способности рассматривать себя способными к развитию в определенный момент времени и места, готовыми постоянно дополнять свои возможности и стараться их реализовывать.

Для более полного анализа профессионального самоопределения, необходимо рассмотреть факторы, которые способствуют выбору профессии.

Е.А. Климов в своей работе выделяет основы профессионального выбора и называет три самые важные составляющие – «три кита» профориентации:

1) Одной из составляющих является желание при выборе профессии, если у человека нет желания, то ничего хорошего не будет от данного выбора («хочу»).

2) Учитываются способности, расположенность к тому или иному виду деятельности. Важно в полной мере освоить выбранную профессию и в дальнейшем способность к продуктивной работе («могу»).

3) Также важно учитывать потребность рынка труда в выборе профессии. Если рынок перенасыщен специалистами в данной профессии, то работу будет найти почти невозможно («надо») [6].

Существуют и другие системы факторов профессионального выбора. Например, А.И. Зеличенко и А.Г. Шмелев выделили систему внешних и внутренних мотивационных факторов труда, которые позволяют не только анализировать определенную профессиональную деятельность, но и выделить основные мотивы выбора той или иной профессии:

1. Под внешними факторами понимаются:

а) давление, учитываются рекомендации, советы, указания со стороны других людей, а также большее значение играют примеры героев кино, сериалов, литературных персонажей. Человек опирается на то, что он увидел и услышал когда-то ранее. Неизбежность того или иного выбора в связи со сложившейся жизненной ситуацией, например, необходимость нести службу в армии, материальное положение семьи и т.п. И индивидуальные объективные обстоятельства такие как состояние здоровья, способности и возможности человека.

б) притяжение-отталкивание, человек учитывает примеры среди его непосредственного окружения, опыт незнакомых ему людей. При этом, важен учет моды на профессию, предрассудки и престиж выбранной деятельности.

в) инерция, существующие стереотипы играют большую роль. Очень важным является наличие привычной деятельности, которая могла возникнуть под воздействием увлечений, школы, университета.

2. Под внутренними мотивационными факторами понимается:

а) собственные мотивы выбора профессии. Человек рассматривает привлекательность процесса и предмета труда, изучает, однообразна данная деятельность или нет. Он ищет работу, наиболее соответствующую его внутренним потребностям и чертам характера. Так же для него важны результаты труда.

б) условия труда: график работы, близость или отдаленность нахождения работы, физические условия, организационные условия (степень самостоятельности), сложность или легкость приобретения специального образования.

в) возможности для реализации непрофессиональных целей. Например, наличие деятельности, способствующей личностному развитию, сохранению физического и психического здоровья, создание условий для материального благополучия, а также для отдыха и развлечения [8].

Осмысление данных факторов способствует более осознанному выбору, пониманию всей сложности и ответственности при выборе будущего места работы.

Студенты являются специфичной социальной группой, сегодня для них на первом месте стоит вопрос о том, куда они пойдут работать. Для некоторых эта проблема уже решена, так как они об этом задумывались ранее, но количество таких студентов не велико. Большинство из них все также еще не определились с будущим рабочим местом. На этом этапе у них появляется множество вопросов, ответы на которые не всегда можно найти самостоятельно. Для них очень важным фактором является зарплата, близость нахождения от дома, возможность себя самореализовать, достичь новых высот, так же значимо – будут ли нравиться задачи и цели, поставленные перед ними в ходе профессиональной деятельности.

Выводы. Таким образом, сутью профессионального самоопределения считается самостоятельное и осознанное нахождение смыслов выбираемой или уже выполняемой работы и всей жизнедеятельности в конкретной культурно-исторической (социально-экономической) ситуации, а также нахождение смысла в самом процессе самоопределения. Целью профессионального самоопределения является постепенное формирование у людей готовности к развитию в определенный момент времени и способности постоянно дополнять свои возможности и стараться их реализовывать.

Литература:

1. Богомолова, О.Ю. Проблема мотивационной готовности к выбору профессии у студентов вузов / О.Ю. Богомолова // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2019. – № 2. – С. 302-304.
2. Гунина, Е.В. Психологические условия подготовки бакалавров в ходе обучения в вузе к карьерному росту / Е.В. Гунина, Е.Н. Иглин // Казанский педагогический журнал. – 2019. – № 5. – С. 184-188.
3. Елбаев, Ю.А. К проблеме определения общих принципов сопровождения профессионального самоопределения студентов-иностранцев в условиях обучения в российском вузе / Ю.А. Елбаев, О.П. Верещака // Наука и образование сегодня. – 2018. – № 11. – С. 69-71.
4. Заводчиков, Д.П. Взаимосвязь саморегуляции и личной профессиональной перспективы студентов / Д.П. Заводчиков, П.О. Манякова // Образование и наука. – 2018. – № 1. – С. 116-135.
5. Искуменко, М.А. Актуальность и специфика профессионального самоопределения обучающихся в условиях профильного обучения / М.А. Искуменко // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 60. – С. 185-190.
6. Климов Е.А. Образ мира в разнотипных профессиях: учебное пособие. - М.: МГУ, 1995. - 224 с.
7. Кузнецова, А.А. Динамика психологических характеристик личности студента в процессе профессионально-ориентированной волонтерской деятельности / А.А. Кузнецова, Н.А. Соловьева // Образование и наука. – 2018. – № 7. – С. 128-146.
8. Максимова, А.А. Личностный смысл в профессиональном самоопределении / А.А. Максимова, А.Т. Степанова, А.Я. Кузнецова // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2016. – № 6. – С. 7-9.
9. Медведева, С.А. Профессиональное самоопределение студентов художественного колледжа / С.А. Медведева, Т.Е. Белоцерковец // Международный научно-исследовательский журнал. – 2020. – № 1. – С. 44.
10. Мешкова, И.В. Проблема ценностного самоопределения современных студентов: философско-психологический анализ результатов исследования / И.В. Мешкова, Л.П. Завьялова // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 64-3. – С. 328-331.
11. Пряжников, Н.С. Профессиональное и личностное самоопределение М.: Издательство "Институт практической психологии", Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. — 256 с.

Психология

УДК 370

доцент кафедры специальной психологии и дошкольной

дефектологии Хажуев Ислам Сайдахмедович

ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет» (г. Грозный);

доктор медицинских наук, профессор кафедры специальной психологии и

дошкольной дефектологии Идрисов Кюри Арбиевич

ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет» (г. Грозный),

профессор кафедры госпитальной терапии

ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет» (г. Грозный)

ЭКСТРЕМИСТСКИЕ ДИСПОЗИЦИИ И ИДЕИ МСТИ В КОНТЕКСТЕ ТЕРРОРИСТИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ

Аннотация. В работе представлены результаты исследования различных психологических параметров влияющих на формирование экстремистских настроений молодежи, способных потенциально детерминировать террористическую направленность личности под воздействием неблагоприятных социально-психологических факторов окружающей среды. Целью проведенного исследования стало изучение специфики проявления различных индивидуально-личностных параметров (диспозиций насильственного экстремизма, агрессии, удовлетворенности жизнью и признаков посттравматического стресса) с учетом субъективной выраженности идеи мести как основы формирования террористических настроений в молодежной среде.

Ключевые слова: насильственный экстремизм, агрессия, удовлетворенность жизнью, беспокойство о будущем, диспозиция, посттравматический стресс.

Annotation. The paper presents the results of a study of various psychological parameters affecting the formation of extremist sentiments in young people, capable of potentially determining the terrorist orientation of an individual under the influence of unfavorable socio-psychological environmental factors. The aim of the study was to study the specifics of the manifestation of various individual and personal parameters (dispositions of violent extremism, aggression, life satisfaction and signs of post-traumatic stress), taking into account the subjective severity of the idea of revenge as the basis for the formation of terrorist moods in the youth environment.

Keywords: violent extremism, aggression, life satisfaction, anxiety about the future, disposition, post-traumatic stress.

Введение. Проблема экстремизма и терроризма начиная с конца XX века приобрела особую актуальность для всего мирового сообщества [3, С. 9]. При этом в современных исследованиях, посвященных проблеме роста экстремизма и терроризма, многие авторы рассматривают данные феномены во взаимосвязи, подразумевая особую тяжесть преступлений террористического характера [3; 6; 7]. Так как терроризм, проявляющийся в конкретном насильственно-агрессивном акте поведения, подразумевает не только демонстрацию крайних человеконенавистнических, ксенофобских и интолерантных взглядов исполнителей террористических атак (а также тех организаций которые за ними стоят), но и совершение жестоких преступлений против личности и общества. В то же время по мнению зарубежных коллег сам терроризм нельзя идеологически рассматривать как производную деятельность, а скорее, как «инструмент» достижения определенных, хоть и противоречивых, целей, таких как достижение политической власти или защита религии и т.п. [28; 29; 30].

В этой связи особую важность имеет раннее предотвращение, поведения ведущего к насилию. Это в свою очередь требует возможности раннего выявления факторов риска, стоящих за процессом радикализации личности, развития у него экстремистских взглядов и наклонностей, потенциально способных в дальнейшем сформировать общую террористическую направленность [23].

В данном случае и наука и правоприменительная практика сталкиваются с определенными проблемами, связанными с интерпретацией и пониманием понятия «экстремизм», а также его содержания, составных компонентов, отличий и граней допустимости и т.п., как начального звена развития терроризма. По мнению Д.Г. Давыдова несмотря на то, что термин «экстремизм» – сравнительно новое понятие, оно все же относится к давно известному в человеческой истории типу поведения. А основные признаки такого поведения заключаются в крайней нетерпимости к отдельным социальным группам, упрощенности и негибкости взглядов, склонности к широкому применению насилия и чрезмерной жестокости [6, С. 107].

Изложение основного материала статьи. В литературе под экстремизмом понимают сложное и многоаспектное явление, базисом которого служат различные кризисные явления в обществе и в государстве, имеющие устойчивый и продолжительный характер комплексного воздействия в социально-экономической, политической и этноконфессиональной сферах [3, С. 9]. При этом в исследованиях отечественных и зарубежных ученых делается попытка объяснить склонность к экстремистскому поведению и терроризму исходя из социально-психологических, психопатологических факторов [27; 29; 31; 32].

Немаловажную роль в формировании экстремистских настроений в обществе у отдельных лиц или групп людей играет идеология, которая, действуя в континууме с другими социально-психологическими факторам создает основу для лигитимизации проявлений личностной агрессивности в виде ксенофобии, интолерантности и насильственного поведения [4; 5; 12; 25].

Как указывает Д.Г. Давыдов многие экстремистские группы озабочены выработкой или принятием идеологии, которая в свою очередь делает их идейными борцами в глазах окружающих. А распространение идеологии становится одним из средств борьбы, формой поведения [6, С. 108], направленной на вовлечение в экстремистскую деятельность новых сторонников [26; 28; 29; 33].

Вместе с тем следует отметить, что потребность в насилии создает не идеология, идеология лишь оправдывает применение насилия и жестокости [6, С.108-109]. Хотя следует заметить, что насильственное поведение идентичное экстремистским проявлениям может быть вообще лишено какой-либо идеологической подпитки [8], но иметь социальную природу и возникать в результате накопления состояния фрустрации [24].

Таким образом, одним из составных элементов экстремистского поведения личности, безусловно является ее агрессивность, культивируемая и детерминируемая социально-психологическими факторами, в частности экстремистской идеологией.

Как известно, проблема врожденной агрессивности разработана в теории основоположника психоанализа Зигмунда Фрейда [18], рассматривавший ее как проявление инстинкта смерти [3, С. 10]. Последователи психоаналитического направления в дальнейшем расширили теорию об агрессивном инстинкте, который имеет направленность против враждебного окружающего мира [11; 15; 18; 19].

В отечественной психологии данная проблема рассматривалась в работах Н. Левитова, по мнению которого возникновение человеческой агрессивности зависит в первую очередь от социально-средовых условий при этом автор не отрицает влияния фактора наследственности [10].

В то же время, имеющиеся в современной литературе попытки выявить некие особые качества личности, присущие только экстремистам, по сути, приводят лишь к фиксации особенностей поведения, являющихся скорее следствием жизненной ситуации (как в случае с агрессивностью личности), а описываемые феномены не укладываются в рамки традиционных психологических концепций личности [20]. В этой связи по мнению Д.Г. Давыдова, в исследовании экстремистского поведения нецелесообразно рассчитывать на выявление глубинных и неизменных личностных черт [2]. На основе глубокого анализа различных подходов отечественных и зарубежных исследователей [1; 6; 7; 16; 21; 22] автор предлагает концепцию диспозиций насильственного экстремизма.

Основываясь на данном положении, в рамках настоящего исследования было проведено экспериментальное исследование с целью изучения специфики проявления различных индивидуально-личностных параметров (диспозиций насильственного экстремизма, агрессии, удовлетворенности жизнью и признаков посттравматического стресса) с учетом субъективной выраженности идеи мести как основы формирования террористических настроений в молодежной среде.

Методическая база состояла из таких диагностических стандартов, как: шкала оценки влияния травматического события [17]; методика диагностики диспозиций склонности к насильственному экстремизму (Давыдов Д.Г., Хломов К.Д.) [14]; опросник удовлетворенности жизнью (разработана Н.Н. Мельниковой); методика многомерного измерения копинга [9]; опросник диагностики склонности индивида к насильственному поведению (П.А. Ковалева) [13].

Каждый из использованных в исследовании инструментариев состоял из определенного количества шкал (а некоторые из интегративных шкал, отражающих общие уровни выраженности того или иного психологического феномена). Таким образом, общее количество переменных, изученных при помощи

выбранных для исследования психодиагностических стандартов, составило 33 субшкалы (в том числе и 2 интегративные шкалы, отражающие общий индекс посттравматического стресса и удовлетворенности жизнью).

Выборка. В качестве респондентов выступили представители студенческой молодежи Чеченской Республики, проходящие обучение на базе Чеченского педагогического университета. Общее количество опрошенных людей составило 98 человек, возрастной диапазон от 17 до 25 лет.

В качестве методов (критериев) математико-статистической обработки данных использовались: критерий факторного анализа и критерий рангового анализа Манна-Уитни.

Как показали результаты факторного анализа, 33 переменные образовали 6 факторов, которые в зависимости от преобладания факторной нагрузки той или иной переменной получили соответствующее данной переменной название.

Так, *первый фактор* условно был назван фактором «конвенционального принуждения». В данный фактор в основном вошли положительными взаимосвязями все переменные – диспозиции насильственного экстремизма, такие как культ силы, допустимость агрессии, интолерантность, конвенциональное принуждение, социальный пессимизм, деструктивность и цинизм, протестная активность, нормативный нигилизм, антиинтрацепция и конформизм, а также субшкала посттравматического стресса – физиологическая возбудимость.

Второй фактор – фактор удовлетворенности жизнью. В данный фактор вошли не только переменные опросника удовлетворенности жизнью, но и шкалы оценки влияния травматического события, – вторжение, физиологическая возбудимость и индекс посттравматического стресса, а также и отдельные переменные форм агрессивного поведения личности – подозрительность и обидчивость. Все перечисленные переменные, кроме переменной жизненной включенности и индекса удовлетворенности жизнью, вошли во второй фактор с положительными факторными нагрузками. Вместе с тем, в *третьем факторе* (фактор избегания) сосредоточились в основном переменные (шкалы и субшкалы методики многомерного измерения копинга) стилей совладающего поведения – проблемно-ориентированный копинг, эмоциональный копинг, копинг направленный на избегание и его субшкалы отвлечение и социальное отвлечение, а также переменная жизненная включенность. Все переменные третьего фактора имеют положительную направленность, а наибольшая факторная нагрузка у копинга, ориентированного на избегание.

В *четвертом факторе* наибольшая факторная нагрузка отмечена у переменной «индекса посттравматического стресса». В данный фактор в основном вошли субшкалы посттравматического стресса – вторжение, избегание и физиологическая возбудимость, а также переменные усталость от жизни и беспокойство о будущем. опросника диагностики склонностей личности к агрессивному поведению. Все взаимосвязи между переменными, вошедшими в четвертый фактор, имеют положительную направленность.

В *пятый фактор* – фактор нетерпимости к чужому мнению состоит из таких переменных как вспыльчивость, мстительность, подозрительность, склонность к неуступчивости, склонность к компромиссу, склонность к наступательности, атакующему стилю поведения и общения (формы агрессивного поведения по опроснику Ковалева). При этом данные переменные, кроме переменной склонность к компромиссу, имеют положительно направленные факторные нагрузки, что указывает на наличие между указанными явными взаимообуславливающих связей.

И наконец в *шестой фактор* – фактор интолерантности вошли (с положительными факторными нагрузками), помимо самой диспозиции насильственного экстремизма – интолерантность, переменная жизненной включенности (один из факторов удовлетворенности жизнью) и одна из форм агрессивного поведения личности – вспыльчивость, которая в данном факторе имеет отрицательную факторную нагрузку.

Таким образом, результаты факторного анализа переменных исследования показывают, что диспозиции насильственного экстремизма будучи взаимосвязанными между собой имеют также отдельные корреляционные связи с признаками переживания посттравматического стресса (ПТС), в частности признаков физиологической возбудимости. В свою очередь переживание посттравматических реакций отягощается при общей неудовлетворенности индивида жизнью. При этом склонность к агрессивному поведению по типу нетерпимости к чужому мнению коррелирует с расширением репертуара агрессивных форм реагирования личности.

Далее в соответствии с целью исследования были проанализированы ранговые показатели выраженности различных психологических характеристик личности, способных потенциально детерминировать развитие террористических настроений в молодежной среде. Так как согласно анкетным данным респонденты участвовавшие в эксперименте с учетом субъективной оценки собственных идей мести подразделились на две выборки (это респонденты у которых идеи мести отсутствуют ($n=55$) и респонденты со слабой выраженностью идеи отмщения ($n=11$), в то же время не отмечено среди обследованных молодых людей лиц с сильно выраженными идеями мести) был применен критерий статистического анализа Манна-Уитни, позволяющий выявить ранговые различия у двух выборок. При этом следует отметить, что наиболее предпочтительным способом отмщения у опрошенных оказался способ морально-психологического унижения и физического наказания объекта фиксации идеи мести.

Согласно полученным данным, установлено, что в зависимости от наличия (слабая выраженность) или отсутствия идеи мести, могут быть выражены такие диспозиции насильственного экстремизма как мистичность ($p=0,020$), деструктивность и цинизма ($p=0,038$), протестная активность ($0,011$) и нормативный нигилизм ($p=0,05$). Все перечисленные диспозиции имеют тенденцию увеличения значений у лиц, имеющих слабо выраженные идеи мести, по сравнению с респондентами, которые указали на отсутствие у них каких-либо намерений отомстить.

В то же время, путем аналогичного анализа были также выявлены различия в показателях выраженности признаков посттравматического стресса (ПТС) – вторжения, избегания, физиологической возбудимости и общего индекса ПТС. Так, достоверно было установлено, что молодые люди имеющие слабо выраженные идеи мести (по их субъективной оценке), в отличие от лиц не имеющих таковых, характеризуются преобладанием признаков вторжения ($p=0,05$) и физиологической возбудимости ($p=0,014$) при ПТС.

Вместе с тем были также выявлены различия в показателях выраженности отдельных форм агрессивного поведения молодых людей в зависимости от наличия или отсутствия идеи отомстить.

Как показал анализ данных экспериментального исследования форм агрессивного поведения обследованной выборки молодых людей, значимые различия выявлены по таким переменным как

мстительность ($p=0,007$), нетерпимость к чужому мнению ($p=0,041$), подозрительность ($p=0,028$) и склонность к наступательности, атакующему стилю поведения и общения ($p=0,05$). Данные формы агрессивного поведения, как и следовало ожидать достоверно выражены у тех молодых людей, которые указали на наличие у них слабо выраженных идей мести.

Вместе с тем отрицательная тенденция преобладания у молодых людей со слабо выраженными идеями мести негативных социально-психологических отметилась и при ранговом анализе параметров удовлетворенности жизнью.

Так, было установлено, что молодые люди имеющие слабо выраженные идеи мести (по сравнению с тем, кто не имел никаких идей) характеризуются преобладанием ранговых показателей выраженности шкал (факторов) разочарование в жизни ($p=0,012$), усталость от жизни ($p=0,027$) и беспокойство о будущем ($p=0,004$). При этом интегративный показатель удовлетворенности жизнью оказался более преобладающим у молодых людей без каких-либо идей вендетты ($p=0,004$).

Выводы. Итак, в результате проведенного исследования установлено, что молодые люди имеющие идеи-замыслы мести, более подвержены развитию агрессивного-насильственных побуждений, выливающих в конкретные виды агрессивного поведения в виде мстительности, подозрительности, нетерпимости к чужому мнению и склонности к наступательности, атакующему стилю поведения и общения. При этом у данных людей могут отмечаться преобладание определенных диспозиций экстремистского характера – подверженность излишней мистичности, деструктивности и цинизму, а также склонности к протестной активности и отрицанию общепринятых норм и правил поведения, включая также и существующие в государстве законы. Все это на фоне подверженности (молодых людей, испытывающих идеи мести) интенсивным стрессовым переживаниям посттравматического характера при общей неудовлетворенности жизнью (разочарование жизнью, усталость от жизни и беспокойство о будущем).

Подводя итог проведенного исследования можно предположить, что молодые люди юношеского возраста, вынашивающие определенные идеи мести, возможно связанные с определенными травматическими эпизодами прошлого в сочетании с ригидными и малоэффективными механизмами адаптивного поведения, оказываются особенно подверженными развитию различных социально-психологических деструкций. В этой связи наличие отклонений социально-психологического и индивидуально-личностного характера, препятствующих успешной социальной адаптации и преодолению стрессовых переживаний, способствует тому, что молодые люди могут стать легкой «добычей» и объектом суггестивных манипуляций для террористических организаций.

Литература:

1. Адорно, Т. Исследование авторитарной личности. – М.: Академия исследований культуры. – 2001. – 416 с.
2. Андреева, Г.М. Социальная психология. – М.: Аспект Пресс. – 2002. – 364 с.
3. Арчаков, М.К. Политический экстремизм: сущность, проявления, меры противодействия: монография / М.К. Арчаков; под научной редакцией Ю.А. Ермакова. – Москва : Издательство Юрайт. – 2020. – 295 с.
4. Беликов С. Антифа. Молодежный экстремизм в России. М.: Алгоритм, 2012. 256 с.
5. Гурина, О.Д. Ксенофобские установки и личностные особенности подростков с девиантным поведением [Электронный ресурс] // Психология и право. – 2016(6). – № 1. – С. 39-57.
6. Давыдов, Д.Г. Личностные диспозиции насильственного экстремизма. [Электронный ресурс] // Психология и право. – 2017(7). – № 1. – С. 106-121. doi: 10.17759/psylaw.207070109
7. Давыдов, Д.Г. Причины молодежного экстремизма и его профилактика в образовательной среде // Социология образования. – 2013. – № 10. С. 4-18.
8. Дворянчиков, Н.В., Ениколопов С.Н., Сокольская М.Д., Фурсова И.А. Ценностные ориентации правых экстремистов // Психологическая наука и образование. 2010. № 5. С. 92-103.
9. Крюкова Т.Л. Методы изучения совладающего поведения: три копинг- шкалы. – Кострома: «Авантитул». – 2007. – 60 с.
10. Левитов, Н.Д. психическое состояние агрессии // вопросы психологии. – 2004. – № 6. С. 46.
11. Лоренц, К. Агрессия (так называемое «зло»). – М.: «Прогресс», «Универс». – 1994.
12. Мак-Дауголл, У. Основные проблемы социальной психологии. – М.: Космос. – 1916. – 281 с.
13. Методы психологической диагностики агрессии и агрессивности школьников: Учебно-методическое пособие / Сост. Л.В. Шипова. – Саратов. – 2016. – 56 с.
14. Профилактика экстремизма и воспитание толерантности в молодежной среде: информационно-методический сборник // Под редакцией д-ра пед. наук, проф. О.Л. Подлиняева. Издательство - ГАЛКИН ВИКТОР ВИКТОРОВИЧ – Иркутск. – 2018. – 40 с.
15. Психоанализ в трудах зарубежных авторов. СПб. – 2006. С. 79.
16. Росс, Л. Нисбетт, Р. Человек и ситуация. Уроки социальной психологии. – М.: «Аспект Пресс». – 2000. – 429 с.
17. Тарабрина, Н.В. Практическое руководство по психологии посттравматического стресса. В 2ч. Ч.2. Бланки методик. – М.: «Когито-Центр». – 2007. – 77 с. (Психологический инструментарий).
18. Фрейд, З. Введение в психоанализ. лекции. – М.:«Эксмо» – 2007. – С. 67-81.
19. Фромм, Э. Анатомия человеческой деструктивности. – М.: Республика. – 1994.
20. Хадысов, М.А. Исследование причин и условий экстремизма как основа формирования политики противодействия экстремизму (криминологический аспект) // Фундаментальные исследования. – 2015. – № 2. – С. 1811-1814.
21. Ядов, В.А. О диспозиционной регуляции социального поведения личности // Методологические проблемы социальной психологии / под ред. Е.В. Шороховой. М.: Наука. – 1975. – С. 89-105
22. Altemeyer, B. The Authoritarian Specter // Cambridge: Harvard University Press. – 1996. – 384 p.
23. Bertelsen, P. Danish Preventive Measures and De-Radicalisation Strategies: The Aarhus Model. In: Hofmeister, Wilhelm (ed.): From the Desert to World Cities: The New Terrorism. (Panorama – Insights into Asian and European Affairs). Singapore: Konrad-Adenauer-Stiftung. – 2015. – P. 241-253.
24. Dollard, J., Dobb, L.W., Miller, N.E., Mowrer, O.H., Sears, R.R. Frustration and aggression. London: Routledge. – 2001. – 150 p.

25. Fein, S., Spencer, S.J. Prejudice as self-image maintenance affirming the self derogating others // Journal of Personality and Social Psychology. – 1997. – № 73. – P. 31-44.
26. Hauser, M., Cushman, F., Young, L., Jin, R.K.X. & Mikhail, J. A dissociation between moral judgments and justifications // Mind & Language. – 2007. – 22(1). – P. 1-21.
27. Horgan, J. From profiles to pathways and roots to routes: Perspectives from psychology on radicalization into terrorism // The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science. – 2008. – 618(1). – 80-94.
28. Hudiayana, J. & Muluk, H., Milla, M.N., Shadiqi, M.A. The end justifies the terrorist means: Consequentialist moral processing, involvement in religious organisations, and support for terrorism // Diversity in Unity: Perspectives from Psychology and Behavioral Sciences. – 2017. – P.621-628 DOI: 10.1201/9781315225302-78
29. Kruglanski, A.W. & Fishman, S. The psychology of terrorism: 'Syndrome' versus 'tool' perspectives // Terrorism and Political Violence. – 2006. – 18(2). – P. 193-215.
30. Kruglanski, A.W. & Fishman, S. Psychological factors in terrorism and counterterrorism: Individual, group, and organizational levels of analysis // Social Issues and Policy Review. – 2009. – 3(1). – P. 1-44.
31. Mededović, J., & Knezevic, G. Dark and Peculiar: The Key Features of Militant Extremist Thinking Pattern? // Journal of Individual Differences. – 2018. – <https://doi.org/10.1027/1614-0001/a000280>
32. Silke, A. Holy warriors: Exploring the psychological processes of jihadi radicalization. European Journal of Criminology. – 2008. – 5(1). – P. 99-123.
33. Young, O.A., Willer, R. & Keltner, D. Thou shalt not kill: Religious fundamentalism, conservatism, and rule-based moral processing // Psychology of Religion and Spirituality. – 2013. – 5(2). – P. 110-115.

Психология

УДК 370

доцент кафедры специальной психологии и дошкольной
дефектологии Хажуев Ислам Сайдахмедович

ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет» (г. Грозный);

доктор медицинских наук, профессор кафедры специальной психологии и
дошкольной дефектологии Идрисов Кюри Арбиевич

ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет» (г. Грозный),

профессор кафедры госпитальной терапии

ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет» (г. Грозный)

ЭКСТРЕМИСТСКИЕ ДИСПОЗИЦИИ И ИДЕИ МСТИ В КОНТЕКСТЕ ТЕРРОРИСТИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ

Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований (РФФИ) в рамках научного проекта № 20-013-00239

Аннотация. В работе представлены результаты исследования различных психологических параметров влияющих на формирование экстремистских настроений молодежи, способных потенциально детерминировать террористическую направленность личности под воздействием неблагоприятных социально-психологических факторов окружающей среды. Целью проведенного исследования стало изучение специфики проявления различных индивидуально-личностных параметров (диспозиций насильственного экстремизма, агрессии, удовлетворенности жизнью и признаков посттравматического стресса) с учетом субъективной выраженности идеи мести как основы формирования террористических настроений в молодежной среде.

Ключевые слова: насильственный экстремизм, агрессия, удовлетворенность жизнью, беспокойство о будущем, диспозиция, посттравматический стресс.

Annotation. The paper presents the results of a study of various psychological parameters affecting the formation of extremist sentiments in young people, capable of potentially determining the terrorist orientation of an individual under the influence of unfavorable socio-psychological environmental factors. The aim of the study was to study the specifics of the manifestation of various individual and personal parameters (dispositions of violent extremism, aggression, life satisfaction and signs of post-traumatic stress), taking into account the subjective severity of the idea of revenge as the basis for the formation of terrorist moods in the youth environment.

Keywords: violent extremism, aggression, life satisfaction, anxiety about the future, disposition, post-traumatic stress.

Введение. Проблема экстремизма и терроризма начиная с конца XX века приобрела особую актуальность для всего мирового сообщества [3, С. 9]. При этом в современных исследованиях, посвященных проблеме роста экстремизма и терроризма, многие авторы рассматривают данные феномены во взаимосвязи, подразумевая особую тяжесть преступлений террористического характера [3; 6; 7]. Так как терроризм, проявляющийся в конкретном насильственно-агрессивном акте поведения, подразумевает не только демонстрацию крайних человеконенавистнических, ксенофобских и интолерантных взглядов исполнителей террористических атак (а также тех организаций которые за ними стоят), но и совершение жестоких преступлений против личности и общества. В то же время по мнению зарубежных коллег сам терроризм нельзя идеологически рассматривать как производную деятельность, а скорее, как «инструмент» достижения определенных, хоть и противоречивых, целей, таких как достижение политической власти или защита религии и т.п. [28; 29; 30].

В этой связи особую важность имеет раннее предотвращение, поведения ведущего к насилию. Это в свою очередь требует возможности раннего выявления факторов риска, стоящих за процессом радикализации личности, развития у него экстремистских взглядов и наклонностей, потенциально способных в дальнейшем сформировать общую террористическую направленность [23].

В данном случае и наука и правоприменительная практика сталкиваются с определенными проблемами, связанными с интерпретацией и пониманием понятия «экстремизм», а также его содержания, составных

компонентов, отличий и граней допустимости и т.п., как начального звена развития терроризма. По мнению Д.Г. Давыдова несмотря на то, что термин «экстремизм» – сравнительно новое понятие, оно все же относится к давно известному в человеческой истории типу поведения. А основные признаки такого поведения заключаются в крайней нетерпимости к отдельным социальным группам, упрощенности и негибкости взглядов, склонности к широкому применению насилия и чрезмерной жестокости [6, С. 107].

Изложение основного материала статьи. В литературе под экстремизмом понимают сложное и многоаспектное явление, базисом которого служат различные кризисные явления в обществе и в государстве, имеющие устойчивый и продолжительный характер комплексного воздействия в социально-экономической, политической и этноконфессиональной сферах [3, С. 9]. При этом в исследованиях отечественных и зарубежных ученых делается попытка объяснить склонность к экстремистскому поведению и терроризму исходя из социально-психологических, психопатологических факторов [27; 29; 31; 32].

Немаловажную роль в формировании экстремистских настроений в обществе у отдельных лиц или групп людей играет идеология, которая, действуя в континууме с другими социально-психологическими факторам создает основу для лигмитизации проявлений личностной агрессивности в виде ксенофобии, интолерантности и насильственного поведения [4; 5; 12; 25].

Как указывает Д.Г. Давыдов многие экстремистские группы озабочены выработкой или принятием идеологии, которая в свою очередь делает их идейными борцами в глазах окружающих. А распространение идеологии становится одним из средств борьбы, формой поведения [6, С. 108], направленной на вовлечение в экстремистскую деятельность новых сторонников [26; 28; 29; 33].

Вместе с тем следует отметить, что потребность в насилии создает не идеология, идеология лишь оправдывает применение насилия и жестокости [6, С. 108-109]. Хотя следует заметить, что насильственное поведение идентичное экстремистским проявлениям может быть вообще лишено какой-либо идеологической подпитки [8], но иметь социальную природу и возникать в результате накопления состояния фрустрации [24].

Таким образом, одним из составных элементов экстремистского поведения личности, безусловно является ее агрессивность, культивируемая и детерминируемая социально-психологическими факторами, в частности экстремистской идеологией.

Как известно, проблема врожденной агрессивности разработана в теории основоположника психоанализа Зигмунда Фрейда [18], рассматривавший ее как проявление инстинкта смерти [3, С. 10]. Последователи психоаналитического направления в дальнейшем расширили теорию об агрессивном инстинкте, который имеет направленность против враждебного окружающего мира [11; 15; 18; 19].

В отечественной психологии данная проблема рассматривалась в работах Н. Левитова, по мнению которого возникновение человеческой агрессивности зависит в первую очередь от социально-средовых условий при этом автор не отрицает влияния фактора наследственности [10].

В то же время, имеющиеся в современной литературе попытки выявить некие особые качества личности, присущие только экстремистам, по сути, приводят лишь к фиксации особенностей поведения, являющихся скорее следствием жизненной ситуации (как в случае с агрессивностью личности), а описываемые феномены не укладываются в рамки традиционных психологических концепций личности [20]. В этой связи по мнению Д.Г. Давыдова, в исследовании экстремистского поведения нецелесообразно расщипывать на выявление глубинных и неизменных личностных черт [2]. На основе глубокого анализа различных подходов отечественных и зарубежных исследователей [1; 6; 7; 16; 21; 22] автор предлагает концепцию диспозиций насильственного экстремизма.

Основываясь на данном положении, в рамках настоящего исследования было проведено экспериментальное исследование с целью изучения специфики проявления различных индивидуально-личностных параметров (диспозиций насильственного экстремизма, агрессии, удовлетворенности жизнью и признаков посттравматического стресса) с учетом субъективной выраженности идеи мести как основы формирования террористических настроений в молодежной среде.

Методическая база состояла из таких диагностических стандартов, как: шкала оценки влияния травматического события [17]; методика диагностики диспозиций склонности к насильственному экстремизму (Давыдов Д.Г., Хломов К.Д.) [14]; опросник удовлетворенности жизнью (разработана Н.Н. Мельниковой); методика многомерного измерения копинга [9]; опросник диагностики склонности индивида к насильственному поведению (П.А. Ковалева) [13].

Каждый из использованных в исследовании инструментариев состоял из определенного количества шкал (а некоторые из интегративных шкал, отражающих общие уровни выраженности того или иного психологического феномена). Таким образом, общее количество переменных, изученных при помощи выбранных для исследования психодиагностических стандартов, составило 33 субшкалы (в том числе и 2 интегративные шкалы, отражающие общий индекс посттравматического стресса и удовлетворенности жизнью).

Выборка. В качестве респондентов выступили представители студенческой молодежи Чеченской Республики, проходящие обучение на базе Чеченского педагогического университета. Общее количество опрошенных людей составило 98 человек, возрастной диапазон от 17 до 25 лет.

В качестве методов (критериев) математико-статистической обработки данных использовались критерий факторного анализа и критерий рангового анализа Манна-Уитни.

Как показали результаты факторного анализа, 33 переменные образовали 6 факторов, которые в зависимости от преобладания факторной нагрузки той или иной переменной получили соответствующее данной переменной название.

Так, *первый фактор* условно был назван фактором «конвенционального принуждения». В данный фактор в основном вошли положительными взаимосвязями все переменные – диспозиции насильственного экстремизма, такие как культ силы, допустимость агрессии, интолерантность, конвенциональное принуждение, социальный пессимизм, деструктивность и цинизм, протестная активность, нормативный нигилизм, антиинтрацепция и конформизм, а также субшкала посттравматического стресса – физиологическая возбудимость.

Второй фактор – фактор удовлетворенности жизнью. В данный фактор вошли не только переменные опросника удовлетворенности жизнью, но и шкалы оценки влияния травматического события, - вторжение, физиологическая возбудимость и индекс посттравматического стресса, а также и отдельные переменные форм агрессивного поведения личности – подозрительность и обидчивость. Все перечисленные переменные,

кроме переменной жизненная включенность и индекс удовлетворенности жизнью, вошли во второй фактор с положительными факторными нагрузками. Вместе с тем, в *третьем факторе* (фактор избегания) сосредоточились в основном переменные (шкалы и субшкалы методики многомерного измерения копинга) стилей совладающего поведения – проблемно-ориентированный копинг, эмоциональный копинг, копинг направленный на избегание и его субшкалы отвлечение и социальное отвлечение, а также переменная жизненная включенность. Все переменные третьего фактора имеют положительную направленность, а наибольшая факторная нагрузка у копинга, ориентированного на избегание.

В *четвертом факторе* наибольшая факторная нагрузка отмечена у переменной «индекса посттравматического стресса». В данный фактор в основном вошли субшкалы посттравматического стресса – вторжение, избегание и физиологическая возбудимость, а также переменные усталость от жизни и беспокойство о будущем. опросника диагностики склонностей личности к агрессивному поведению. Все взаимосвязи между переменными, вошедшими в четвертый фактор, имеют положительную направленность.

В *пятый фактор* – фактор нетерпимости к чужому мнению состоит из таких переменных как вспыльчивость, мстительность, подозрительность, склонность к неуступчивости, склонность к компромиссу склонность к наступательности, атакующему стилю поведения и общения (формы агрессивного поведения по опроснику Ковалева). При этом данные переменные, кроме переменной склонность к компромиссу, имеют положительно направленные факторные нагрузки, что указывает на наличие между указанными явных взаимообуславливающих связей.

И наконец в *шестой фактор* – фактор интолерантности вошли (с положительными факторными нагрузками), помимо самой диспозиции насильственного экстремизма – интолерантность, переменная жизненной включенности (один из факторов удовлетворенности жизнью) и одна из форм агрессивного поведения личности – вспыльчивость, которая в данном факторе имеет отрицательную факторную нагрузку.

Таким образом, результаты факторного анализа переменных исследования показывают, что диспозиции насильственного экстремизма будучи взаимосвязанными между собой имеют также отдельные корреляционные связи с признаками переживания посттравматического стресса (ПТС), в частности признаков физиологической возбудимости. В свою очередь переживание посттравматических реакций тяготеет при общей неудовлетворенности индивида жизнью. При этом склонность к агрессивному поведению по типу нетерпимости к чужому мнению коррелирует с расширением репертуара агрессивных форм реагирования личности.

Далее в соответствии с целью исследования были проанализированы ранговые показатели выраженности различных психологических характеристик личности, способных потенциально детерминировать развитие террористических настроений в молодежной среде. Так как согласно анкетным данным респонденты участвовавшие в эксперименте с учетом субъективной оценки собственных идей мести подразделились на две выборки (это респонденты у которых идеи мести отсутствуют ($n=55$) и респонденты со слабой выраженностью идеи отмщения ($n=11$), в то же время не отмечено среди обследованных молодых людей лиц с сильно выраженными идеями мести) был применен критерий статистического анализа Манна-Уитни, позволяющий выявить ранговые различия у двух выборок. При этом следует отметить, что наиболее предпочтительным способом отмщения у опрошенных оказался способ морально-психологического унижения и физического наказания объекта фиксации идеи мести.

Согласно полученным данным, установлено, что в зависимости от наличия (слабая выраженность) или отсутствия идеи мести, могут быть выражены такие диспозиции насильственного экстремизма как мистичность ($p=0,020$), деструктивность и цинизма ($p=0,038$), протестная активность ($0,011$) и нормативный нигилизм ($p=0,05$). Все перечисленные диспозиции имеют тенденцию увеличения значений у лиц, имеющих слабо выраженные идеи мести, по сравнению с респондентами, которые указали на отсутствие у них каких-либо намерений отомстить.

В то же время, путем аналогичного анализа были также выявлены различия в показателях выраженности признаков посттравматического стресса (ПТС) – вторжения, избегания, физиологической возбудимости и общего индекса ПТС. Так, достоверно было установлено, что молодые люди имеющие слабо выраженные идеи мести (по их субъективной оценке), в отличие от лиц не имеющих таковых, характеризуются преобладанием признаков вторжения ($p=0,05$) и физиологической возбудимости ($p=0,014$) при ПТС.

Вместе с тем были также выявлены различия в показателях выраженности отдельных форм агрессивного поведения молодых людей в зависимости от наличия или отсутствия идеи отомстить. Данные рангового анализа приведены в следующей таблице:

Как показал анализ данных экспериментального исследования форм агрессивного поведения обследованной выборки молодых людей, значимые различия выявлены по таким переменным как мстительность ($p=0,007$), нетерпимость к чужому мнению ($p=0,041$), подозрительность ($p=0,028$) и склонность к наступательности, атакующему стилю поведения и общения ($p=0,05$). Данные формы агрессивного поведения, как и следовало ожидать достоверно выражены у тех молодых людей, которые указали на наличие у них слабо выраженных идей мести.

Вместе с тем отрицательная тенденция преобладания у молодых людей со слабо выраженными идеями мести негативных социально-психологических отметилась и при ранговом анализе параметров удовлетворенности жизнью.

Так, было установлено, что молодые люди имеющие слабовыраженные идеи мести (по сравнению с тем, кто не имел никаких идей) характеризуются преобладанием ранговых показателей выраженности шкал (факторов) разочарование в жизни ($p=0,012$), усталость от жизни ($p=0,027$) и беспокойство о будущем ($p=0,004$). При этом интегративный показатель удовлетворенности жизнью оказался более преобладающим у молодых людей без каких-либо идей вендетты ($p=0,004$).

Выводы. Итак, в результате проведенного исследования установлено, что молодые люди имеющие идеи-замыслы мести, более подвержены развитию агрессивно-насильственных побуждений, выливающих в конкретные виды агрессивного поведения в виде мстительности, подозрительности, нетерпимости к чужому мнению и склонности к наступательности, атакующему стилю поведения и общения. При этом у данных людей могут отмечаться преобладание определенных диспозиций экстремистского характера – подверженность излишней мистичности, деструктивности и цинизму, а также склонности к протестной активности и отрицанию общепринятых норм и правил поведения, включая также и существующие в государстве законы. Все это на фоне подверженности (молодых людей, испытывающих идеи мести)

интенсивным стрессовым переживаниям посттравматического характера при общей неудовлетворенности жизнью (разочарование жизнью, усталость от жизни и беспокойство о будущем).

Подводя итог проведенного исследования можно предположить, что молодые люди юношеского возраста, вынашивающие определенные идеи мести, возможно связанные с определенными травматическими эпизодами прошлого в сочетании с ригидными и малоэффективными механизмами адаптивного поведения, оказываются особенно подверженными развитию различных социально-психологических деструкций. В этой связи наличие отклонений социально-психологического и индивидуально-личностного характера, препятствующих успешной социальной адаптации и преодолению стрессовых переживаний, способствует тому, что молодые люди могут стать легкой «добычей» и объектом суггестивных манипуляций для террористических организаций.

Литература:

1. Адорно, Т. Исследование авторитарной личности. – М.: Академия исследований культуры. – 2001. – 416 с.
2. Андреева, Г.М. Социальная психология. – М.: Аспект Пресс. – 2002. – 364 с.
3. Арчаков, М.К. Политический экстремизм: сущность, проявления, меры противодействия: монография / М.К. Арчаков; под научной редакцией Ю.А. Ермакова. – Москва: Издательство Юрайт. – 2020. – 295 с.
4. Беликов С. Антифа. Молодежный экстремизм в России. М.: Алгоритм, 2012. 256 с.
5. Гурина, О.Д. Ксенофобские установки и личностные особенности подростков с девиантным поведением [Электронный ресурс] // Психология и право. – 2016(6). – № 1. – С. 39-57.
6. Давыдов, Д.Г. Личностные диспозиции насильственного экстремизма. [Электронный ресурс] // Психология и право. – 2017(7). – № 1. – С. 106-121. doi: 10.17759/psylaw.2017070109
7. Давыдов, Д.Г. Причины молодежного экстремизма и его профилактика в образовательной среде // Социология образования. – 2013. – № 10. С. 4-18.
8. Дворяничков, Н.В., Ениколопов С.Н., Сокольская М.Д., Фурсова И.А. Ценностные ориентации правых экстремистов // Психологическая наука и образование. 2010. № 5. С. 92-103.
9. Крюкова Т.Л. Методы изучения совладающего поведения: три копинг-шкалы. – Кострома: «Авантитул». – 2007. – 60 с.
10. Левитов, Н.Д. психическое состояние агрессии // вопросы психологии. – 2004. – № 6. С. 46.
11. Лоренц, К. Агрессия (так называемое «зло»). – М.: «Прогресс», «Универс». – 1994.
12. Мак-Дауголл, У. Основные проблемы социальной психологии. – М.: Космос. – 1916. – 281 с.
13. Методы психологической диагностики агрессии и агрессивности школьников: Учебно-методическое пособие / Сост. Л.В.Шипова. – Саратов. – 2016. – 56 с.
14. Профилактика экстремизма и воспитание толерантности в молодежной среде: информационно-методический сборник // Под редакцией д-ра пед. наук, проф. О.Л. Подлиняева. Издательство - ГАЛКИН ВИКТОР ВИКТОРОВИЧ – Иркутск. – 2018. – 40 с.
15. Психоанализ в трудах зарубежных авторов. СПб. – 2006. С. 79.
16. Росс, Л. Нисбетт, Р. Человек и ситуация. Уроки социальной психологии. – М.: «Аспект Пресс». – 2000. – 429 с.
17. Тарабрина, Н.В. Практическое руководство по психологии посттравматического стресса. В 2ч. Ч.2. Бланк методик. – М.: «Когито-Центр». – 2007. – 77 с. (Психологический инструментарий).
18. Фрейд, З. Введение в психоанализ. лекции. – М.:«Эксмо» – 2007. – С. 67-81.
19. Фромм, Э. Анатомия человеческой деструктивности. – М.: Республика. – 1994.
20. Хадысов, М.А. Исследование причин и условий экстремизма как основа формирования политики противодействия экстремизму (криминологический аспект) // Фундаментальные исследования. – 2015. – № 2. – С. 1811-1814.
21. Ядов, В.А. О диспозиционной регуляции социального поведения личности // Методологические проблемы социальной психологии / под ред. Е.В. Шороховой. М.: Наука. – 1975. – С. 89-105
22. Altemeyer, B. The Authoritarian Specter // Cambridge: Harvard University Press. – 1996. – 384 p.
23. Bertelsen, P. Danish Preventive Measures and De-Radicalisation Strategies: The Aarhus Model. In: Hofmeister, Wilhelm (ed.): From the Desert to World Cities: The New Terrorism. (Panorama – Insights into Asian and European Affairs). Singapore: Konrad-Adenauer-Stiftung. – 2015. – P. 241-253.
24. Dollard, J., Dobb, L.W., Miller, N. E., Mowrer, O.H., Sears, R.R. Frustration and aggression. London: Routledge. – 2001. – 150 p.
25. Fein, S., Spencer, S.J. Prejudice as self-image maintenance affirming the self derogating others // Journal of Personality and Social Psychology. – 1997. – № 73. – P. 31-44.
26. Hauser, M., Cushman, F., Young, L., Jin, R.K.X. & Mikhail, J. A dissociation between moral judgments and justifications // Mind & Language. – 2007. – 22(1). – P. 1-21.
27. Horgan, J. From profiles to pathways and roots to routes: Perspectives from psychology on radicalization into terrorism // The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science. – 2008. – 618(1). – 80-94.
28. Hudiyan, J. & Muluk, H., Milla, M.N., Shadiqi, M.A. The end justifies the terrorist means: Consequentialist moral processing, involvement in religious organisations, and support for terrorism // Diversity in Unity: Perspectives from Psychology and Behavioral Sciences. – 2017. – P. 621-628 DOI: 10.1201/9781315225302-78
29. Kruglanski, A.W. & Fishman, S. The psychology of terrorism: ‘Syndrome’ versus ‘tool’ perspectives // Terrorism and Political Violence. – 2006. – 18(2). – P. 193-215.
30. Kruglanski, A.W. & Fishman, S. Psychological factors in terrorism and counterterrorism: Individual, group, and organizational levels of analysis // Social Issues and Policy Review. – 2009. – 3(1). – P. 1-44
31. Mededović, J., & Knezevic, G. Dark and Peculiar: The Key Features of Militant Extremist Thinking Pattern? // Journal of Individual Differences. – 2018. – <https://doi.org/10.1027/1614-0001/a000280>
32. Silke, A. Holy warriors: Exploring the psychological processes of jihadi radicalization. European Journal of Criminology. – 2008. – 5(1). – P. 99-123.
33. Young, O.A., Willer, R. & Keltner, D. Thou shalt not kill: Religious fundamentalism, conservatism, and rule-based moral processing // Psychology of Religion and Spirituality. – 2013. – 5(2). – P. 110-115.

УДК 159.9.07

доцент кафедры специальной психологии и дошкольной
дефектологии Хажуев Ислам Сайдахмедович

ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет» (г. Грозный);

доктор медицинских наук, профессор кафедры специальной психологии и
дошкольной дефектологии Идрисов Кюри Арбиевич

ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет» (г. Грозный),

профессор кафедры госпитальной терапии

ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет» (г. Грозный)

ИНДИВИДУАЛЬНО-ЛИЧНОСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ И БАЗИСНЫЕ УБЕЖДЕНИЯ ЛИЦ С ТЕРРОРИСТИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТЬЮ

Аннотация. В работе представлены результаты исследования индивидуально-личностных особенностей и базовых убеждений лиц, имеющих суицидальные наклонности в том числе и идеи террористического характера. В исследовании приняли участие жители различных районов Чеченской Республики в количестве 286 человек, с возрастным диапазоном от 17 до 60 лет. Общая выборка в соответствии с целью исследования подразделялась на три группы респондентов – респонденты без суицидальных наклонностей, респонденты с определенными суицидальными идеями и респонденты имеющие идеи террористической направленности. Следует отметить, что выборка респондентов с террористической направленностью состояла из молодых людей юношеского возраста, преимущественно из мужчин (из 21 человека только 3 девочки), определение их идеологических предпочтений осуществлялось через специальную конструкцию вопросов, направленных на выявление склонностей к суицидальному поведению и выбору способа его реализации, непосредственное пояснение данного способа в конечном итоге и раскрывало приверженность индивида к террористической идеологии, оправдывающей с точки зрения радикального джихада «добровольный» уход верующего человека из жизни, в рамках концепции мученической смерти.

Ключевые слова: террористическая направленность, базовые убеждения, нейротизм, экстраверсия, суицидальные идеи, юношеский возраст.

Annotation. The paper presents the results of a study of individual and personal characteristics and basic beliefs of persons with suicidal tendencies, including ideas of a terrorist nature. The study involved 286 residents of various regions of the Chechen Republic, with an age range from 17 to 60 years. The general sample, in accordance with the purpose of the study, was divided into three groups of respondents - respondents without suicidal tendencies, respondents with certain suicidal ideas and respondents with ideas of a terrorist orientation. It should be noted that the sample of respondents with a terrorist orientation consisted of young people of adolescence, mainly men (out of 21 people, only 3 girls), the determination of their ideological preferences was carried out through a special structure of questions aimed at identifying propensities for suicidal behavior and choosing a method for its implementation. Direct explanation of this method ultimately revealed the individual's adherence to the terrorist ideology, which justifies, from the point of view of radical jihad, the "voluntary" departure of a believer from life, within the framework of the concept of martyrdom.

Keywords: terrorist orientation, basic beliefs, neuroticism, extraversion, suicidal ideation, adolescence.

Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований (РФФИ) в рамках научного проекта № 20-013-00239

Введение. Противодействие проявлениям терроризма и экстремизма является одной из важнейших задач на современном этапе развития человеческой цивилизации. Как отмечается в литературе, терроризм это, прежде всего социальный феномен, заключающийся в противоправном использовании крайних форм насилия для устрашения противников с целью достижения конкретных целей [1; 3; 5; 6; 8; 9]. При этом бесспорным является и то утверждение, что экстремисты и террористы преследуют иные цели, чем те, которые они провозглашают. Независимо от того, утверждают ли они, что борются за равенство, независимость или против иностранного вмешательства можно с уверенностью утверждать, что эти цели часто являются лишь «легитимизатором» их насилия [3]. Как отмечает Ю.П. Зинченко [7] к террористическим методам часто прибегают люди и организации, которые не имеют иных инструментов для достижения своих целей. Поэтому по мнению автора, терроризм силен, потому что террористам, как правило, нечего терять. В подавляющем большинстве случаев они находятся под влиянием религиозных или иных идеологий, прославляющих мученичество и самопожертвование.

Изложение основного материала статьи. Анализируя различные подходы в объяснении террористической направленности личности, С.Дж. Шварц и соавторы [3] считают ошибочным предположение о психопатологическом характере террористических проявлений. Так, в отличие от лиц, совершающих самоубийство или лиц, совершающих массовые преступления с последующим самоубийством, люди, совершившие террористические акты, не страдают признаками депрессии, психотизма или социопатии. По мнению зарубежных авторов ошибочным, является и подход, при котором террористы классифицируются как лица, занимающиеся преступным или антиобщественным поведением, так как они сами свои порой бескорыстные действия маскируют под определенные религиозные и этнокультурные ценности, которые в свою очередь и санкционируют террористическую деятельность. При этом, по мнению авторов террористическая деятельность – это не поиск человеком самого себя или своей личностной сущности, а наоборот проявление и выражение антисоциальной индивидуальности.

Вместе с тем существует и иная точка зрения, согласно которой, доказательства «нормальности» террористов (в частности, исламских фундаменталистов) менее однозначны. Так, в исследованиях зарубежных авторов было обнаружено, что лица с экстремисткой и террористической направленностью оказывались не только более подверженными развитию девиантно-делинквентного поведения и психических заболеваний, но и обладали повышенной комфортностью и внушаемостью (террористы-смертники) на фоне низкого уровня образованности [14; 22; 24; 26].

В контексте индивидуально-личностных особенностей развития террористической направленности человека, существенную роль могут играть также и акцентуации характера, которые могут проявляться в виде чрезмерно усиленных черт личности. При этом акцентуации чаще проявляются именно в подростковом возрасте, и обычно проходят со временем, и молодые радикалы превращаются в пожилых обывателей. Но они могут сохраниться или проявиться и у взрослых людей [11]. Кроме того, акцентуации характера также могут быть вызваны психотравмирующими воздействиями. Так, в исследовании, проведенном в 2017 году среди психотравмированного населения Чечни, было установлено, что переживаемый травматический стресс сопровождается акцентуацией всех типов характера по К.Леонгарду [12]. При этом в исследовании Х.Б. Ахмедовой [4] было показано, что на фоне травматических переживаний могут отмечаться не только расстройство адаптации и личностные трансформации, но и радикализация личности.

В свою очередь радикализация личности – это процесс, который ставит людей на путь политического насилия [1-11] или вовлечения в терроризм. По мнению ряда зарубежных авторов, радикализация происходит посредством различных, в том числе и психосоциальных механизмов, таких как противостояние обществу, ощущения несправедливости, личный травматический опыт и т.п. [16; 27].

Также в ряде источников указывается на влияние различий в индивидуальных характеристиках или темпераменте на подверженность радикализации [20]. При этом голландский учёный М. Дэшесн [18], изучая возможные факторы, толкающие людей к террористической деятельности, приходит к выводу, что личностные особенности и психология людей практически не коррелируют с участием в террористической деятельности.

Как отмечают Хорган и Тейлор [23], человек редко принимает сознательное решение стать террористом, данное решение и большая вовлеченность в террористическую деятельность приходит со временем в процессе социализации в экстремистском сообществе [17; 23]. А процесс трансформации личности террориста характеризуется формированием социального отчуждения, развитием инакомыслия,ходящего до социального протеста, что в итоге может обернуться обращением террористическим формам самовыражения [27].

В то же время С.Дж. Шварц и соавторы считают, что в террористической направленности личности важную роль играют психологический фактор и факторы социально- культурной идентичности. Так, террористическая направленность личности является результатом слияния культурной идентичности с социальной идентичностью [15].

Целью настоящего исследования стало экспериментальное исследование индивидуально-личностных особенностей и базовых убеждений лиц, имеющих суицидальные наклонности террористического характера.

Общая выборка респондентов состояла из 286 человек, в возрасте от 17 до 60 лет. Для достижения цели исследования респонденты принявшие участие в анонимном опросе были разделены на три группы - респонденты, не имеющие замыслов суицидального характера (226 человек), выборка респондентов с различными суицидальными идеями (39) и соответственно группа респондентов с суицидальными идеями террористического характера (21 человек), в основном мужчины юношеского возраста.

Методики исследования. Шкала базовых убеждений Янофф-Бульман [10] и личностный профиль по Айзенку (EPP-S) [2].

В качестве методов математической обработки данных использовались непараметрические критерии Манна-Уитни и Краскела-Уоллиса, позволяющие сравнивать ранговые различия двух и более выборок соответственно.

Итак, в результате статистической обработки данных исследования, в частности параметров профиля личности по методике Профиль личности Айзенка (EPP-S) были выявлены достоверные различия в зависимости от наличия и отсутствия (а также от характеристики направленности) суицидальных мыслей респондентов по отдельным личностным качествам относящимся к шкалам экстраверсии и нейротизма.

Так, достоверно было установлено, что у респондентов без суицидальных мыслей более выражены качества экстраверсии. Несмотря на то, что значимые различия были выявлены только по переменной «напористость» ($\chi^2 = 11,963$; $p = 0,003$), относящейся к шкале экстраверсия, показатели общей выраженности данной шкалы также преобладают у респондентов не имеющих суицидальных замыслов ($\chi^2 = 5,973$; $p = 0,050$). При этом близкие к ним ранговые показатели выявлены у молодых людей юношеского возраста подверженных идеологии «радикального джихада» и вынашивающих суицидальные идеи террористического характера (мечта о мученической смерти, обречение рая, степени шахида, смерть в битве с кафирами – типичные ответы испытуемых (в анонимной клинко-демографической карте), имевших желания умереть и рассматривавших в качестве способов достижения данной цели указанные варианты, которые они сами же прописывали к пояснению способу ухода из жизни). В то время как респонденты с обычными суицидальными идеями имеют наиболее низкие ранговые значения по уровню параметров экстраверсии (общий уровень экстраверсии и переменная «напористость»).

Вместе с тем, совсем иные ранговые значения были выявлены по всем параметрам шкалы нейротизма – тревожность ($\chi^2 = 6,273$; $p = 0,043$), неполноценность ($\chi^2 = 8,446$; $p = 0,015$), подавленность ($\chi^2 = 9,369$; $p = 0,009$) и общий уровень нейротизма ($\chi^2 = 8,735$; $p = 0,013$), которые наиболее преобладающими оказались у респондентов с обычными суицидальными идеями, тогда как респонденты без суицидальных наклонностей имеют наименьшие ранговые значения по уровню выраженности качеств и свойств нейротизма. При этом молодые люди подверженные идеологии радикальных религиозных течений и вынашивающие идею мученической смерти оказались по показателям выраженности параметров нейротизма более ближе к респондентам с обычными суицидальными идеями.

Таким образом, можно констатировать, что опрошенным молодым людям юношеского возраста, подверженным радикальным идеям экстремистского характера и вынашивавшим суицидальные идеи террористической направленности свойственны с одной стороны качества экстраверсии (что делает их ближе к здоровым людям), с другой личностные свойства нейротизма, включая тревожность, неполноценность и подавленность (по этим качествам они оказываются ближе к респондентам с обычными суицидальными идеями).

Согласно когнитивной теории, базисные убеждения являются важными психологическими конструктами, которые ответственны за обеспечение когнитивной обработки и оценки информации, а также соответствующим реагированием на поведенческо-эмоциональном уровнях. Трансформация базисных убеждений может привести к частым психологическим «сбоям» и развитию различных психопатологических

реакций под воздействием стрессовых ситуаций и психотравмирующих воздействий. По мнению отечественных и зарубежных авторов под воздействием различных неблагоприятных факторов базисные убеждения личности могут претерпеть патологические изменения, в результате которых индивид становится особенно подверженным развитию тревожно-депрессивной симптоматики и даже суицидальных наклонностей, которые в свою очередь могут быть подстроены под радикальные религиозные убеждения посредством использования определенных механизмов психологической защиты (в частности рационализации и замещения).

Учитывая все это в рамках настоящего исследования также были проанализированы ранговые показатели выраженности базовых убеждений, диагностированных при помощи шкалы базовых убеждений Янофф-Бульман, при этом достоверные различия обнаружены только по трем переменным данной шкалы – «ценность собственного Я», «степень самоконтроля» и «степень удачи или везения».

Так, было установлено что базисные установки «ценность собственного Я» ($\chi^2 = 11,746$; $p = 0,003$) и «степень удачи или везения» ($\chi^2 = 14,864$; $p = 0,001$) более выражены у респондентов, не имеющих суицидальных идей по сравнению с другими группами респондентов, у которых данные идеи так или иначе представлены. При этом по данным ценностям молодые люди с террористическими наклонностями характеризуются более близкими к респондентам без суицидальных замыслов показателями выраженности соответствующих ранговых значений. Тогда как у респондентов с обычными суицидальными идеями (рассматривавшие более «традиционные» способы ухода из жизни, не представляющие угрозу для жизни и здоровья окружающих людей) выявлены наиболее низкие по сравнению с другими выборками обследованных показатели выраженности не только указанных базисных убеждений, но другой базисной установки – «степень самоконтроля» ($\chi^2 = 13,364$; $p = 0,001$). В этой связи следует также отметить, что базисное убеждение в степени собственного контроля наиболее преобладающим оказалось у молодых людей с террористической направленностью.

В то же время сравнительный анализ выраженности ранговых значений по базисным убеждениям респондентов с обычными суицидальными идеями и респондентов с террористической направленностью показал значимые различия только по двум шкалам – по базисному убеждению личности в собственной удачи или везении, а также по базисному конструкту «степень самоконтроля».

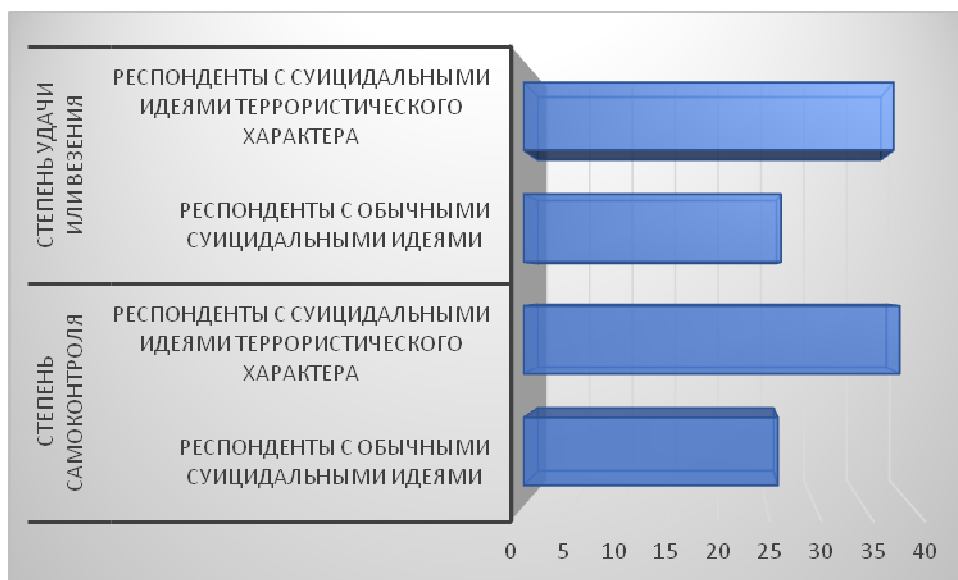


Рисунок 1. Показатели выраженности базисных убеждений в зависимости от характера и направленности суицидальных идей

Примечание: $p \leq 0,05$

Из результатов анализа ранговых различий (по двум базисным установкам – «степень удачи или везения» и «степень самоконтроля») видно, что показатели выраженности указанных на рис. 1 базисных убеждений, как и в предыдущем анализе, оказались более близкими к нормативным показателям у молодых людей с суицидальными идеями террористического характера. Это указывает на то, что структура базисных конструктов лиц с террористической направленностью согласно когнитивной теории стресса, возможно менее трансформирована по сравнению с лицами, имеющими суицидальные идеи более «традиционного» характера. Это обстоятельство дает, с одной стороны, основание полагать, что элементы базисных убеждений личности, возможно не всегда могут служить в качестве сдерживающего фактора при развитии у индивида аутоагрессивных побуждений, в частности суицидальных идей террористического характера. С другой стороны, полученные результаты указывают на то, что молодые люди даже в нормальных условиях жизнедеятельности при сохранности отдельных базисных основ когнитивной сферы могут быть подвержены влиянию идеологии радикальных религиозных течений, проповедующих насилие как единственно верное средство достижения экзистенциальной цели, даже путем самоуничтожения личности.

Выводы. Выявлено, что уровень нейротизма более преобладает у респондентов, вынашивавших определенные суицидальные замыслы, при этом более близкие к ним значения имеют респонденты с суицидальными идеями террористического характера, у которых также отмечено преобладание одного из качеств нейротизма – неполноценности.

Установлено, что респонденты, приверженные идеям мученической смерти по показателям выраженности таких базисных убеждений, как ценность собственного «Я», степень самоконтроля и степень удачи или везения более близки к лицам, не имеющим каких-либо суицидальных наклонностей.

Литература:

1. Абдрахманов Д.М., Максимов К.В., Нугуманов М.М., Сафина Э.Н. Экстремизм. 100 ответов на насущные вопросы об экстремизме и терроризме. Информационно-справочное пособие. – Уфа: Мир печати. – 2018. – 80 с.
2. Айзенк Г.Ю. Личностный профиль по Айзеку: практическое пособие / Г.Ю. Айзенк, Г. Вильсон, К. Джексон. – М.: Когито-Центр. – 1999. – 53 с.
3. Арчаков, М.К. Политический экстремизм: сущность, проявления, меры противодействия: монография / М.К. Арчаков; под научной редакцией Ю.А. Ермакова. — Москва: Издательство Юрайт, 2020. – 295 с.
4. Ахмедова Х.Б. Посттравматические личностные изменения у гражданских лиц, переживших угрозу жизни // Вопросы психологии. – 2004. – № 3. – С. 93-103
5. Давыдов Д.Г., Хломов К.Д. Методика диагностики диспозиций насильственного экстремизма // Психологическая диагностика. – 2017. – Том 14. № 1. – С. 78-97.
6. Журавлев А.Л., Нестик Т.А., Соснин В.А. Социально-психологические аспекты геополитической стабильности и ядерного сдерживания в XXI веке. – М.: «Институт психологии РАН». – 2016. – 122 с.
7. Зинченко Ю.П. Психологический портрет терроризма: истоки терроризма как социальной формы идентичности // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. – 2007. – №4 - С. 3-7.
8. Лаухин В.Е., Чернов С.А. Терроризм и экстремизм, как реальная угроза безопасности в современном мире: Учебное пособие. – Н. Новгород: Нижегородская академия МВД России. – 2014. – 54 с.
9. Ольшевский Д.В. Психология терроризма. – СПб.: Питер. – 2002. – 318 с.
10. Падун М.А., Котельникова А.В. Психическая травма и картина мира: Теория, эмпирия, практика. М.: Когито-Центр. – 2012. – 280 с.
11. Семёнов А.Е., Тихонов В.В. Акцентуированное поведение и экстремизм // Молодежная среда – территория без экстремизма: материалы регион. студ. науч.-практ. конф. – Ангарск: Изд-во АНГТУ. – 2018. – 128 с.
12. Хажуев И.С. Социально-психологические аспекты профилактики экстремистской и террористической направленности в молодежной среде: Учебное пособие / Махачкала: Алеф. – 2019. – 44 с.
13. Холмогорова А.Б., Гаранян Н.Г. Психологическая помощь людям, пережившим травматический стресс. М.: МГППУ. – 2006. – 112 с.
14. Bakker E. Jihadi terrorists in Europe, their characteristics and the circumstances in which they joined the jihad: an exploratory study. – The Hague: Institute Clingendael. – 2006. – 70 p.
15. Bakker E., de Graaf B. Towards a Theory of Fear Management in the Counter-Terrorism Domain//ICCT – The Hague. – 2014. – P. 545-546
16. Bjørge T., Horgan J. Leaving Terrorism Behind. Individual and collective disengagement, Oxon and New York: Routledge; Horgan. –2014. – P. 857-859
17. Borum R. Psychology of terrorism. Tampa: University of South Florida. – 2004. – 79 p.
18. Dechesne M. Explorations in the experimental social psychology of terrorism: The struggle-violence link and its predictors // International Review of Social Psychology. – 2009. – № 22 (3-4). – P. 87-102.
19. Doosje B., Loseman, A., Bos K. Determinants of Radicalization of Islamic Youth in the Netherlands: Personal Uncertainty, Perceived Injustice, and Perceived Group Threat.// Journal of Social Issues. – 2013. – 69. – P. 586-604.
20. Freilich J.D., LaFree G. Criminology Theory and Terrorism: Introduction to the Special Issue // Terrorism and Political Violence. – 2015. – 27. – P. 1-8.
21. Gill P., Horgan J., Deckert P. Bombing Alone: Tracing the Motivations and Antecedent Behaviors of Lone-Actor Terrorists // Journal of Forensic Sciences. – 2014. – Vol. 59, №2. – P. 425-435.
22. Hagan J., Merken H., Boehnke K. Delinquency and Disdain: Social Capital and the Control of Right-Wing Extremism among East and West Berlin Youth // American Journal of Sociology. – 1995. Volume 100. – № 4. – P. 1028-1052.
23. Horgan J., Taylor M. The making of a terrorist. Jane's Intelligence Review. – 2001. – 13(12). – P. 16-18.
24. Lacroix I. Radicalisations et jeunesses. Revue de littérature. – INJEP Notes & rapports/Revue de littérature. – 2018. – 93 p.
25. Luckabaugh R., Fuqua H.E., Cangemi J.P., Kowalski C.J. Terrorist Behavior and United States Foreign Policy: Who Is the Enemy? Some Psychological and Political Perspectives. Psychology. – 1997. – 34(2). – P. 1-15.
26. Lützing S. The Other Side of the Story. A qualitative study of the biographies of extremists and terrorists // Wiesbaden: Bundeskriminalamt. – 2012. – 60 p.
27. McCauley C., Moskalenko S. Mechanisms of Political Radicalization: Pathways Toward Terrorism, Terrorism and Political Violence. – 2008. – 20:3. – P. 415-433, DOI: 10.1080/09546550802073367

УДК 159.9.07

доцент кафедры специальной психологии и дошкольной
дефектологии Хажуев Ислам Сайдахмедович

ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет» (г. Грозный);

доктор медицинских наук, профессор кафедры специальной психологии и
дошкольной дефектологии Идрисов Кюри Арбиевич

ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет» (г. Грозный),

профессор кафедры госпитальной терапии

ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет» (г. Грозный);

старший преподаватель кафедры психологии Саидов Асланбек Арбиевич

ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет» (г. Грозный)

УДОВЛЕТВОРЕННОСТЬ ЖИЗНЬЮ И СКЛОННОСТЬ ЛИЧНОСТИ К ЭКСТРЕМИСТСКОМУ ПОВЕДЕНИЮ

Аннотация. Статья посвящена изучению проблемы склонности личности к экстремистскому поведению и ее взаимосвязи с параметрами удовлетворенности жизнью. В работе описываются результаты экспериментального исследования склонности личности к экстремистскому поведению в контексте удовлетворенности жизнью. В рамках проведенного исследования изучены показатели выраженности шкал удовлетворенности жизнью и диспозиций насильственного экстремизма. Проведенное исследование показало наличие устойчивых взаимосвязей между отдельными шкалами удовлетворенности жизнью и некоторыми паттернами экстремистского поведения личности.

Ключевые слова: экстремизм, удовлетворенность жизнью, агрессия, толерантность, мотивация, личность.

Annotation. The article is devoted to the study of the problem of an individual's propensity to extremist behavior and its relationship with the parameters of life satisfaction. The paper describes the results of an experimental study of an individual's propensity for extremist behavior in the context of life satisfaction. Within the framework of the study, the indicators of the severity of life satisfaction scales and dispositions of violent extremism were studied. The study has shown the presence of stable relationships between individual scales of life satisfaction and some patterns of extremist personality behavior.

Keywords: extremism, life satisfaction, aggression, tolerance, motivation, personality.

Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований (РФФИ) в рамках научного проекта № 20-013-00239

Введение. В современном мире экстремизм как социально-психологический феномен имеет глобальное значение, поскольку угрожает безопасности как отдельной личности, так и общества в целом. Практически ни одна страна в мире не защищена от проявлений экстремизма, в том числе и от ее крайних форм, проявляющихся в актах террора. Как указывают отечественные авторы, связано это прежде всего с ростом политической активности различных общественных организаций, объединений и групп. Причем спектр этой активности достаточно широк и проявляется как в политическом хулиганстве, так и в политических убийствах, захвате заложников, деятельности различных террористических организаций [1, С. 9].

Изложение основного материала статьи. Развитие современной политической ситуации в мире показывает, что экстремизм довольно часто становится средством борьбы субъектов политической деятельности в ходе достижения ими своих целей. Обострение проявлений экстремизма, расширение направленности осуществляемых акций создают постоянную угрозу безопасности государству, обществу и личности [1].

История изучения экстремизма как социально-психологического явления сравнительно молода несмотря на то, что экстремистские проявления в обществе были во все времена. Тем не менее, одними из первых на феномен экстремизма обратили внимание представители психоаналитических направлений психологии, усматривавшие в проблему экстремизма как проявление агрессии [1, С. 10].

В более поздних работах, представители психоаналитических направлений внесли определенные коррективы в теорию врожденной и приобретенной агрессии личности, находящейся в основе экстремистского поведения личности и являющейся ответной реакцией на изначальный враждебный мир [3, 4, 18]. В отечественной психологии проблема агрессии рассматривалась в работах Н. Левитова, который считал, что возникновение человеческой агрессивности зависит в первую очередь от общественных условий, которые пересекаются с факторами наследственности [3].

Одним из механизмов сдерживания агрессии как основного компонента экстремистского поведения личности по мнению Г. Солдатовой является толерантность, характеризующая устойчивость и терпимость личности многообразию (в том числе недостаткам) окружающего мира [8]. При этом следует отметить, что и сама агрессия согласно Э.Фромму может быть как конструктивной, так деструктивной [19]. Последняя и составляет стержневую основу экстремистского поведения личности.

Агрессия в свою очередь, как показывают исследования, в числе прочих факторов связана с показателями удовлетворенности жизнью. Анализ влияния неудовлетворенности жизнью на агрессивность и реакции гнева показал наличие статистически значимых корреляций, уровень которых является достаточным для вывода о том, что в числе прочих удовлетворенность или неудовлетворенность жизнью является определяющим фактором для, соответственно, низкого или высокого уровня агрессии и гнева [6]. В другом исследовании также было выявлено, что жизненная включенность личности, являющаяся показателем удовлетворенности жизнью, сопровождается снижением агрессивных личностных тенденций (в частности нетерпимости к чужому мнению, подозрительности и обидчивости). Тогда, как разочарование жизнью, усталость от жизни и беспокойство о будущем, наоборот, сопровождаются ростом склонности индивида к вспыльчивости, подозрительности и обидчивости [11]. При этом процесс формирования у человека различных форм агрессивных побуждений и идей мести также взаимосвязан с переживанием психотравмирующих событий [12, 13].

Таким образом, целью исследования стало изучение корреляционных связей между параметрами удовлетворенности жизнью и потенциальной склонностью личности к экстремистскому поведению, выражающееся в определенных диспозициях насильственного экстремизма. В исследовании приняли участие 66 человек в возрасте от 17 до 59 лет. По половому признаку выборка распределилась на 26 (39%) мужчин и 40 (61%) женщин.

В исследовании были использованы следующие методики:

1. Диагностическая методика «Шкалы склонности к экстремизму» (Violent Extremism Attitude Scales – VEAS) [5].

2. Опросник «Удовлетворенность жизнью» (УДЖ) Н.Н. Мельниковой [4].

Для математической и статистической обработки экспериментальных данных были использованы частотный анализ и коэффициент ранговой корреляции Спирмена.

Полученные в результате эмпирического исследования и дальнейшей статистической обработки данные представлены в следующих таблицах.

Таблица 1

Распределение абсолютных и процентных частот показателя выраженности индекса удовлетворенности жизнью

| Уровни удовлетворенности жизнью | Индекс удовлетворенности жизнью | |
|---------------------------------|---------------------------------|-------|
| | Абс | % |
| Низкий уровень | 39 | 59,1 |
| Средний уровень | 20 | 30,3 |
| Высокий уровень | 7 | 10,6 |
| Всего | 66 | 100,0 |

Результаты частотного анализа показывают, что подавляющее большинство респондентов (59,1%) имеет низкий уровень удовлетворенности жизнью. Лишь один из десяти опрошенных (в целом 10,6%) имеет высокий уровень индекса удовлетворенности жизнью. Средний уровень удовлетворенности жизнью был выявлен у 30,3% респондентов.

Таблица 2

Распределение абсолютных и процентных значений частот нормативного уровня и уровня, относящегося к группе риска диспозиций насильственного экстремизма

| | Нормативный уровень % | Группа риска % |
|------------------------------|-----------------------|----------------|
| Культ силы | 92,42 | 7,58 |
| Допустимость агрессии | 87,88 | 12,12 |
| Интолерантность | 100 | 0 |
| Конвенциональное принуждение | 72,73 | 27,27 |
| Социальный пессимизм | 71,21 | 28,79 |
| Мистичность | 83,33 | 16,67 |
| Деструктивность и цинизм | 74,24 | 25,76 |
| Протестная активность | 80,3 | 19,7 |
| Нормативный нигилизм | 100 | 0 |
| Антиинтрацепция | 84,85 | 15,15 |
| Конформизм | 77,27 | 22,73 |

По результатам частотного анализа показателей насильственного экстремизма мы видим, что большинство опрошенных по всем показателям имеют нормативный, средний уровень. Однако, в то же время, практически по всем показателям, кроме интолерантности и нормативного нигилизма, имеется немалая часть испытуемых, находящихся в группе риска. Так по показателю «Социальный пессимизм» 28,79% испытуемых находятся в группе риска, по показателю «Конвенциональное принуждение» – 27,27% в группе риска, «Деструктивность и цинизм» – 25,76%, «Конформизм» – 22,73%, «Протестная активность» – 19,7%, «Мистичность» – 16,67%, «Антиинтрацепция» – 15,15%, «Допустимость агрессии» – 12,12%, «Культ силы» – 7,58%. Как мы видим, по некоторым показателям наблюдается достаточно большой процент людей, относящихся к группе риска.

Далее перейдем к описанию результатов корреляционного анализа диспозиций насильственного экстремизма и факторов удовлетворенности жизни.

Показатели сопряженности диспозиций насильственного экстремизма и факторов удовлетворенности жизни

| | | Фактор 1 (F1) – жизненная включённость | Фактор 2 (F2) – разочарование в жизни | Фактор 3 (F3) – усталость от жизни | Фактор 4 (F4) – беспокойство о будущем | Общий балл |
|---------------------------------|----|----------------------------------------------|---------------------------------------------|---------------------------------------------|-------------------------------------------------|---------------|
| Культ силы | rs | 0,065 | 0,184 | 0,089 | 0,199 | -0,105 |
| | p | 0,605 | 0,138 | 0,476 | 0,110 | 0,401 |
| Допустимость агрессии | rs | 0,173 | 0,152 | 0,063 | 0,127 | -0,025 |
| | p | 0,164 | 0,224 | 0,614 | 0,309 | 0,839 |
| Интолерантность | rs | 0,132 | 0,150 | 0,024 | 0,183 | -0,043 |
| | p | 0,290 | 0,228 | 0,850 | 0,141 | 0,734 |
| Конвенциональное принуждение | rs | 0,082 | 0,212 | 0,161 | 0,169 | -0,161 |
| | p | 0,514 | 0,087 | 0,197 | 0,174 | 0,197 |
| Социальный пессимизм | rs | -0,004 | 0,208 | 0,213 | 0,213 | -0,209 |
| | p | 0,975 | 0,094 | 0,086 | 0,085 | 0,092 |
| Мистичность | rs | -0,080 | ,283* | ,334** | ,282* | -,329** |
| | p | 0,524 | 0,021 | 0,006 | 0,022 | 0,007 |
| Деструктивность и цинизм | rs | -0,003 | ,271* | ,286* | ,296* | -,287* |
| | p | 0,982 | 0,027 | 0,020 | 0,016 | 0,019 |
| Протестная активность | rs | -0,013 | ,359** | ,316** | ,326** | -,341** |
| | p | 0,920 | 0,003 | 0,010 | 0,008 | 0,005 |
| Нормативный нигилизм | rs | -0,195 | ,464** | ,414** | ,395** | -,455** |
| | p | 0,117 | 0,000 | 0,001 | 0,001 | 0,000 |
| Антиинтрацепция | rs | 0,016 | 0,018 | 0,196 | 0,136 | -0,133 |
| | p | 0,902 | 0,883 | 0,115 | 0,277 | 0,287 |
| Конформизм | rs | 0,016 | 0,118 | 0,123 | 0,155 | -0,123 |
| | p | 0,901 | 0,346 | 0,325 | 0,214 | 0,325 |

*Примечание: rs-коэффициент корреляции Спирмена; * $p \leq 0,05$; ** $p \leq 0,01$*

Как мы видим из таблицы 3, имеющиеся корреляционные связи показывают, что мистичность, деструктивность и цинизм, протестная активность, нормативный нигилизм имеют достоверную слабую или умеренную положительную связь с разочарованием в жизни, усталостью от нее и беспокойством о будущем, и, в то же время умеренную отрицательную связь с общим индексом удовлетворенности жизнью. Однако, в то же время, культ силы, допустимость агрессии и интолерантность, которые также являются составляющими экстремистской направленности личности не показали прямой связи с уровнем удовлетворенности жизнью, что может говорить либо о том, что связь действительно отсутствует, либо о недостаточном количестве испытуемых.

Таким образом, результаты проведенного корреляционного анализа позволяют утверждать, что усталость, разочарование в жизни, неудовлетворенность ею может стать одной из причин развития у личности деструктивности и цинизма, нормативного нигилизма, вовлечение ее в протестную активность, что в свою очередь может выражаться в экстремистских формах поведения индивида.

Выводы:

1. Результаты проведенного исследования показали, что более половины испытуемых имеют достаточно низкий уровень удовлетворенности жизнью.

2. По показателям выраженности значений диспозиций насильственного экстремизма по типу «Культ силы» и «Социальный пессимизм» относятся к группе риска 7-8% и 29% соответственно.

3. Результаты проведенного корреляционного анализа исходных данных исследования показал, что такие показатели, как мистичность, деструктивность и цинизм, протестная активность, нормативный нигилизм имеют достоверную слабую или умеренную положительную связь с разочарованием в жизни, усталостью от нее и беспокойством о будущем, и, в то же время умеренную отрицательную связь с общим индексом удовлетворенности жизнью.

Литература:

1. Арчаков, М.К. Политический экстремизм: сущность, проявления, меры противодействия: монография / М.К. Арчаков; под научной редакцией Ю.А. Ермакова. — Москва: Издательство Юрайт. — 2020. — 295 с.

2. Давыдов Д.Г., Хломов К.Д. Методика диагностики диспозиций насильственного экстремизма // Психологическая диагностика. — 2017. — Том 14. № 1. — С. 78-97

3. Левитов Н.Д. Психическое состояние агрессии [Текст] / Н.Д. Левитов // Вопросы психологии. 1972. № 6. С. 168-173.

4. Лоренц К. Агрессия. — М.: РИМИС. — 2009. — 352 с.6

5. Мельникова Н.Н. Диагностика социально-психологической адаптации личности: Учебное пособие. — Челябинск: Изд-во ЮУрГУ. — 2004. — 57 с.

6. Саидов А.А. Гнев и агрессивное поведение как результат неудовлетворенности жизнью. / Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 62-2. – С. 313-318.
7. Саидов А.А., Хажуев И.С. Кросс-культурные особенности реализации агрессивных побуждений и идеи мести в контексте переживания стрессов высокой интенсивности / Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 66-4. – С. 340-345.
8. Солдатова Г. практическая психология толерантности. URL: <http://www.tolz.ru/library/?de=0&id=425>
9. Фрейд З. Введение в психоанализ. лекции. – М. – 2007. – С. 67-81.
10. Фромм Э. Анатомия человеческой деструктивности. – М.: АСТ. – 2004. – 635 с.
11. Хажуев И.С., Саидов А.А. Взаимосвязь стилей совладания и параметров удовлетворенности жизнью с развитием агрессивных побуждений в контексте интенсивных стрессовых переживаний / Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 66-4. – С. 363-367.
12. Saidov A., Khazhiev I. Ways to implement aggressive motives and ideas of revenge in the context of experiencing high-intensity stresses / Trends in the Development of Psycho-Pedagogical Education in the Conditions of Transitional Society (ICTDPP-2019). SHS Web Conf. Volume 70, 2019.
13. Khazhiev I., Saidov A., The influence of intense stress on the formation of aggressive reactions and ideas of revenge in the population of the post-war region / Trends in the Development of Psycho-Pedagogical Education in the Conditions of Transitional Society (ICTDPP-2019). SHS Web Conf. Volume 70, 2019.

Психология

УДК 370

доктор психологических наук, доцент Чернов Александр Юрьевич
 Волгоградский государственный университет (г. Волгоград);
кандидат психологических наук, доцент Курышева Ольга Васильевна
 Волгоградский государственный университет (г. Волгоград)

ТИПОЛОГИЯ НОРМАТИВНОЙ РЕГУЛЯЦИИ ПРОСОЦИАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ

Аннотация. Критерием для выявления типов нормативной регуляции просоциального поведения является сочетание целей просоциального поведения и содержание его нормативности. В качестве типов нормативной регуляции определены «активный», «пассивный», «созерцательный» и «фантазийный». Эмпирическая верификация разработанной теоретической модели подтверждает ее предсказательные возможности. Каждому типу нормативной регуляции соответствует процент респондентов со специфическим для него сочетанием целей просоциального поведения и характерным содержанием просоциальной нормативности. Принадлежность к типу нормативной регуляции детерминирует особенности восприятия просоциальной ситуации. Эти особенности проявляются как сочетание «трудности», «комплексности», «важности» и «определенности» просоциальной ситуации. Проведенное теоретическое и эмпирическое исследование обосновывает точку зрения на нормативную регуляцию просоциального поведения как на процесс взаимодействия психологических явлений, каждое из которых обусловлено жизненным опытом и жизненной ситуацией.

Ключевые слова: нормативная регуляция просоциального поведения, цели просоциального поведения, содержание нормативности просоциального поведения, типы нормативной регуляции просоциального поведения, восприятие просоциальной ситуации.

Annotation. The criterion for identifying the types of normative regulation of prosocial behavior is the combination of the goals of prosocial behavior and the content of its normativity. The types of normative regulation are defined as “active”, “passive”, “contemplative” and “fantasy”. Empirical verification of the developed theoretical model confirms its predictive capabilities. Each type of normative regulation corresponds to the percentage of respondents with a specific combination of goals of prosocial behavior and a characteristic content of prosocial normativity. Belonging to the type of normative regulation determines the peculiarities of the perception of the prosocial situation. These features are manifested as a combination of “difficulty”, “complexity”, “importance” and “certainty” of the prosocial situation. The conducted theoretical and empirical research substantiates the point of view on the normative regulation of prosocial behavior as a process of interaction of psychological phenomena, each of which is conditioned by life experience and life situation.

Keywords: normative regulation of prosocial behavior, goals of prosocial behavior, content of normativity of prosocial behavior, types of normative regulation of prosocial behavior, perception of the prosocial situation.

Работа выполнена при финансовой поддержке РФФИ. Грант 19-013-00236

Введение. Изучение регулирующей функции норм просоциального поведения осуществляется на разных уровнях анализа. На персоналистическом уровне постулируется, что изменчивость норм по отношению к определенным классам стимулов обеспечивают кросс-ситуационную согласованность, которая является отличительной чертой индивидуальных различий на уровне личности. В этом смысле персонологические модели представляют собой точку зрения, согласно которой предметом изучения являются взаимосвязи просоциальных норм с индивидуальными психологическими особенностями. Обобщение результатов исследований, посвященных выявлению взаимосвязи просоциального поведения с индивидуальными психологическими особенностями, позволяет говорить о том, она проявляется в разных сферах личности – сфере индивидуальных черт, социально-психологических свойства, ценностных ориентаций и установок [1; 6; 7; 11; 15; 16].

Социокогнитивный уровень анализа регулирующей функции просоциальных норм обращен к символическим операциям, относящимся к целям и намерениям людей относительно самих себя и по отношению к социальному миру. С этой точки зрения, просоциальное поведение есть форма активности, которая является результатом осознанного выбора человека, оказавшегося в ситуации, где его помощь имплицитно или эксплицитно востребована, и регулируется социальными нормами. Однако даже осведомленность о существовании норм просоциального поведения, а иногда и внутренняя готовность

следовать им вовсе не гарантируют демонстрацию просоциального поведения. Существует множество факторов (контаминация норм, присутствие наблюдателей, атрибуция ответственности и т.д.), которые блокируют просоциальную активность. На этом основании можно предположить, что следование нормам просоциального поведения или их игнорирование преследуют специфические цели.

Изложение основного материала статьи. Современные теоретические представления о целях широко представлены в когнитивной и социокогнитивной психологии. Е. Локе и Дж. Латман, формулируя положения теории постановки целей, говорят о том, что она основана на предпосылке, согласно которой что большая часть человеческих действий является целенаправленной, направляется сознательными целями. Постановка цели является результатом неудовлетворенности текущим уровнем эффективности поведения и деятельности. Постановка цели изменяет поведение человека так, что он будет проявлять активность в направлении ее достижения. [17]. Таким образом, с когнитивной и социокогнитивной точки зрения цель определяется как внутренние представления желаемых состояний. [8]. Тогда назначение регуляции просоциального поведения можно охарактеризовать как достижение переживания, адекватного индивидуальным представлениям о целях просоциальной активности. Регуляция имеет два аспекта. Внутрилличностная регуляция относится ко всем стратегиям, которые человек применяет для мониторинга, оценки и изменения собственного эмоционального состояния. Межличностная регуляция и состоит из всех стратегий, которые человек использует, чтобы сознательно влиять на аффективное состояние другого человека. Межличностная регуляция имеет два компонента: просоциальный и непросоциальный. Просоциальный компонент направлен на усиление или ослабление взаимодействия, а непросоциальный имеет следствием ухудшение качества межличностных отношений [13]. Цели могут быть различными из-за выраженных индивидуальных свойств, последствий социализации и особенностей, характеризующих образцы межличностного взаимодействия. Обобщая, можно назвать два класса целей: цели вовлеченности в просоциальную активность и цели избегания просоциальной активности. Оба эти класса целей соответствуют уровню готовности демонстрировать просоциальную активность. Функционально цели вовлеченности предполагают максимизацию положительных результатов просоциальной активности, а цели избегания – профилактику негативных эмоциональных состояний, связанных с вероятными неудачами из-за нехватки ресурсов или неосведомленности о способах демонстрации просоциального поведения.

Помимо целей в регуляцию просоциального поведения вовлечена просоциальная нормативность. Понятие «нормативность» имеет несколько значений [4; 5]. Социокогнитивный подход тоже оперирует понятием «нормативность». В этом случае, просоциальная нормативность отражает индивидуальное решение человека следовать той или иной норме просоциального поведения, принятого на основе перебора опций, необходимых для успешной социальной активности и выражается в его точке зрения на происходящие события, в их эмоциональной оценке и в способах поведения.

Для операционализации просоциальной нормативности целесообразно использовать теорию регулятивного фокуса И. Хиггинса [14]. Теория регуляторного фокуса различает две сосуществующие регуляторные системы. Одна из них – система стимулирования связана с удовлетворением потребности в росте, реализации потенциала, достижениях. Люди, склонные к стимуляции, стремятся удовлетворить свои желания и стремления, достичь идеала. Их беспокоит отсутствие положительного результата деятельности, и они более чувствительны к разнице между статус-кво и нейтральным состоянием. Другая система – система предотвращения. Она регулирует потребности в безопасности. Тогда люди заботятся о профилактике неприятностей и неудач [10].

Ориентация на разные системы приводит людей к разным результатам в процессе регуляции своих состояний. Для людей, ориентированных на продвижение, успех означает достижение цели и вызывает интенсивные положительные эмоции. Неудача расценивается как случайность и приводит к унынию и пассивности переживаний. Для тех, кто ориентирован на предотвращение, успех представляет собой отсутствие потерь, в результате чего возникают эмоции, связанные с покоем и удовлетворением. Неудача расценивается как потеря и вызывает эмоции, отмеченные негативным возбуждением.

Важно отметить и то, что предпочтение стимуляции или предотвращения индуцированы индивидуальными особенностями восприятия ситуации и относительно стабильными чертами личности [18].

Просоциальная нормативность может быть выражена дробью, в которой числитель – оценка человеком своих нормативных стандартов, как результат рефлексии им своего просоциального опыта и поведения. Знаменатель дроби – это критерий, необходимый для сравнения себя с идеальным образцом.

Психологический смысл индекса просоциальной нормативности заключается в том, что он отражает индивидуальную позицию человека в отношении принятых им просоциальных норм. Чем ближе показатели индекса к «1», тем в большей мере структура просоциальной нормативности интегрирована, и, следовательно, проявляется ориентация на успех. Чем ближе показатели индекса просоциальной нормативности к «0», тем сильнее противоречие между ее «идеальным» и «рефлексивным» компонентами. Следовательно, можно предполагать ориентацию на избегание, предотвращение неудачи.

Таким образом, с позиций социокогнитивного подхода эвристическая модель нормативной регуляции просоциального поведения имеет следующий вид (Рис. 1).



Рисунок 1. Модель нормативной регуляции просоциального поведения

Предлагаемая модель, по нашему мнению, раскрывает сущность механизма нормативной регуляции просоциального поведения. Он представляет собой сочетание двух измерений: цели просоциального поведения и содержания нормативности просоциального поведения. Сочетание этих измерений позволяет увидеть четыре типа нормативной регуляции: «активный», «пассивный», «созерцательный», «фантазийный». Первый характеризуется сочетанием цели вовлеченности и стимуляции как признака содержания нормативности. В этом случае можно предполагать, что субъект помощи проявит высокий уровень активности по отношению к просоциальной ситуации и будет стремиться к изменению существующего положения дел с тем, чтобы пережить положительные эмоции как следствие приложения усилий. Противоположный тип нормативной регуляции описывается как сочетание избегания как цели и предотвращения как проявления содержания нормативности. Этот тип отражает позицию невмешательства. Регуляция поведения сводится к тому, чтобы «удержать себя» от проявления активности, которая в случае неудачи вызовет негативные переживания и будет способствовать снижению самооценки. Третий тип нормативной регуляции просоциального поведения состоит в сочетании вовлеченности как цели и предотвращения как содержания нормативности. Тогда субъект просоциального поведения, скорее всего, станет занимать созерцательную позицию. Его стремление принять активное участие в просоциальной ситуации будет тормозиться потребностью избежать эмоциональных потерь. Одна из причин, вероятно, состоит в невысоком уровне коммуникативной компетентности в контексте просоциальной активности. Четвертый тип нормативной регуляции просоциального поведения образован сочетанием цели избегания и стимуляцией как содержанием нормативности. Просоциальная активность в этом случае сводится к «фантазиям» по поводу возможностей оказывать помощь, быть рядом с теми, кто в ней нуждается. Эти фантазии вызывают приятные переживания, способствуют повышению самооценки, однако не способствуют реальному преодолению отчужденности от «объекта» активности.

Разработанная модель требует эмпирического подтверждения. Для этого было организовано и проведено эмпирическое исследование, объектом которого являлась нормативная регуляция просоциального поведения. Предмет эмпирического исследования – количественная и качественная оценка зафиксированных в модели компонентов процесса нормативной регуляции просоциального поведения. Цель эмпирического исследования – определить содержание компонентов нормативной регуляции просоциального поведения и выявить их взаимосвязи с переменными, дополняющими и раскрывающими ее особенности.

Программа эмпирического исследования строилась в соответствии с сформулированными целями и задачами. Прежде всего, необходимо было определить, каким образом подойти к измерению компонента «цели». Поскольку этот компонент подразумевает цель «вовлеченности» в просоциальную ситуацию или «избегания» просоциальной ситуации, ее количественная оценка должна отражать тенденцию участвовать в просоциальном поведении в различных ситуациях. Г. Карло и Б. Рэндалл считают, что эта тенденция может быть оценена двумя способами. Во-первых, оценке поддается общая просоциальная направленность личности. Однако, как считают авторы, такая оценка ограничена, поскольку просоциальное поведение может иметь место в различных ситуациях. Поэтому они настаивают на измерении различных типов просоциального поведения. Выраженность каждого типа отражает цели вовлеченности в просоциальную активность или тенденцию к ее избеганию [12]. Адаптация методики Г. Карло, Б.А. Рэндалла осуществлена Н.В. Кухтовой [2]. Следующий вопрос касается измерения просоциальных норм. В более широком контексте ответ на него зависит от методологических и теоретических позиций, занимаемых различными авторами, когда они дают дефиницию социальным нормам. Для нас приемлемой оказалась методология измерения, предложенная К. Биккиери [9]. По ее мнению, человек может иметь разную чувствительность - или приверженность - к разным нормам. Более того, она утверждает, что чувствительность к одной и той же норме может варьироваться у разных людей и, в некоторой степени, меняться со временем. Различия в личной нормативности или силе приверженности нормам поддаются измерениям. С этой точки зрения, оправдано использование описанного ранее индекса просоциальной нормативности. Он и представляет собой «чувствительность» к норме, являясь отношением рефлексии собственной склонности следовать нормам просоциальной активности к ее «идеальной форме». Для измерения индекса просоциальной нормативности использовался опросник Н.В. Кухтовой «Социальные нормы просоциального поведения» [3]. Он

предусматривает оценку следующих просоциальных норм: норма социальной ответственности, норма взаимности, норма справедливости, норма затрат\вознаграждений.

Хотя нормы направляют поведение, они не могут рассматриваться как сила, действующая постоянно и во всех ситуациях. Норма должна быть «приведена в действие», активирована. В качестве одного из факторов, активирующих норму, мы рассматриваем когнитивную структуру восприятия социальной ситуации. Дж. Уилсон к компонентам структуры восприятия социальной ситуации относит восприятие ее трудности, сложности, определенности\неопределенности, важности [19].

Выборку в исследовании составили 200 человек (мужчины и женщины в равном соотношении). Средний возраст 35 лет (от 20 до 50 лет).

Для математико-статистической обработки данных использовались следующие методы: первичной описательной статистики, кластерный анализ, дисперсионный анализ. При обработке первичных данных применялось программное обеспечение, предназначенное для статистической обработки: «IBM SPSS Statistics 25». По результатам оценки исследуемых переменных на предмет их соответствия закону нормального распределения (критерий распределения Колмогорова-Смирнова, Шапиро-Уилка), нами было принято решение о применении параметрических методов статистического анализа.

Выводы:

1. В Таблице 1 представлены результаты кластерного анализа типов регуляции просоциального поведения и просоциальных норм. В статье мы ограничиваемся иллюстрацией результатов, относящихся к публичному просоциальному поведению. Во-первых, результаты подтверждают валидность разработанной теоретической модели нормативной регуляции просоциального поведения. Каждому типу (активному, пассивному, созерцательному, фантазийному) соответствует составляющий его процент респондентов. Во-вторых, результаты позволяют судить о специфичности проявления типов для каждой нормы просоциального поведения. Активный тип регуляции свойственен норме взаимности (30%), пассивный тип – для нормы справедливости (54%). Для созерцательного типа, за исключением нормы взаимности, показатели распределены примерно в равном соотношении для всех просоциальных норм. Фантазийному типу регуляции соответствует норма взаимности(54%).

Таблица 1

Дифференциация типов нормативной регуляции по критерию нормы просоциального поведения

| | Норма ответственности | Норма взаимности | Норма справедливости | Норма затрат\ вознаграждений |
|-------------------------------------|------------------------------|-------------------------|-----------------------------|-------------------------------------|
| Активный тип регуляции | 9% | 39% | 9% | 20% |
| Пассивный тип регуляции | 48% | 7% | 54% | 43% |
| Созерцательный тип регуляции | 30% | 0% | 30% | 25% |
| Фантазийный тип регуляции | 13% | 54% | 7% | 12% |

2. В Таблице 2 даны результаты однофакторного дисперсионного анализа, показывающие влияние принадлежности к типу регуляции на восприятие просоциальной ситуации. Знак «плюс» или «минус» указывает на вектор влияния. Например, «трудность ситуации +», означает, что ситуация рассматривается как «трудная», а «трудность ситуации» со знаком «минус», на то, что она рассматривается как «простая». Здесь тоже наблюдается дифференцированность типов регуляции. Например, для активного типа свойственно восприятие просоциальной ситуации как «трудной» и «комплексной». То есть задача, которую нужно решать в просоциальной ситуации рассматривается как требующая приложения усилий и решаемая поэтапно с привлечением всей необходимой информации. Комплексность и трудность восприятия ситуации являются универсальными характеристиками, к которым в других типах регуляции и в случае других видов нормативности свойственны и другие характеристики.

Дифференциация типов нормативной регуляции по критерию восприятия просоциальной ситуации

| | Норма ответственности | Норма взаимности | Норма справедливости | Норма затрат\ вознаграждений |
|-----------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------|
| Активный тип регуляции | Трудность ситуации +* Комплексность ситуации +** | Трудность ситуации +** Комплексность ситуации +* | Комплексность ситуации +* | Комплексность ситуации +** |
| Пассивный тип регуляции | Определенность ситуации +* Важность ситуации +* Комплексность ситуации -** | Трудность ситуации -** Важность ситуации -* | Трудность ситуации -* Определенность ситуации -* Важность ситуации -* | Трудность ситуации -* Определенность ситуации -* Важность ситуации -* |
| Созерцательный тип регуляции | Трудность ситуации -* Определенность ситуации -* | - | Комплексность ситуации -** Определенность ситуации +* Важность ситуации +* | Комплексность ситуации -** |
| Фантазийный тип регуляции | Важность ситуации -** | Определенность ситуации -* | Трудность ситуации +** | Трудность ситуации +** |

*Примечание: * $p < 0,1$; ** $p < 0,005$*

Выводы, которые можно сформулировать на основе полученных результатов можно сформулировать следующим образом:

1. Нормативная регуляция просоциального поведения предстает как сложный нелинейный процесс взаимодействия ряда относительно целостных психологических явлений, каждое из которых обусловлено жизненным опытом и жизненной ситуацией. Результатом нормативной регуляции просоциального поведения является способность к построению систем взаимодействия, каждая из которых имеет специфический эффект в отношении оптимального проявления просоциальной активности. Эта способность детерминирует стратегии поведения в просоциальных ситуациях.

2. Вместе с тем, нормативная регуляция просоциального поведения остается целостным процессом. Границы между ее различными типами весьма условны и в контексте проявления индивидуальной просоциальной активности вполне допускают трансформацию, переход от одного типа к другому как следствие действия внутренних и внешних факторов.

3. Взаимодействие названных компонентов определяет векторы проявления просоциальной активности и позволяет лучше понимать причины оказания или не оказания помощи нуждающимся в ней людям. Достижение качественно оптимальной просоциальной активности обеспечивается сочетанием целей вовлеченности в нее и стремлением достичь благоприятного конечного результата как следствия прилагаемых усилий. Выраженность компонентов нормативной регуляции просоциального поведения служит критерием для ее качественной оценки.

Литература:

1. Астанина Н.Б. Вера в справедливый мир как коррелят психологического благополучия подростков // Клиническая и специальная психология. – 2016. - Том 5. - № 4. - С. 26-38.
2. Кухтова Н.В. Адаптация методики «Измерение просоциальных тенденций» (Г. Карло, Б.А. Рэндалл) // Вестник гродненского государственного университета имени Янки Купалы. – Серия 3. Филология. Педагогика. Психология. – 2013. - №2 (113). – С. 102-107
3. Кухтова Н.В. Социальные нормы просоциального поведения // Веснік Брэсцкага ўніверсітэта. Серыя 3: Філалогія, педагогіка, псіхалогія. - 2015. - № 1. - С. 138-147.
4. Нурмухаметов Э.А. К вопросу о структуре нормативности как характеристики личности // Вестник Башкирского университета. - 2013. - Т. 18. - №3. – С. 912-915.
5. Пашенко А.К. Развитие нормативного поведения младших школьников: Структурно-диалектический подход. - Saarbrücken: LAP LAMBERT Academic Publishing, 2012. - 196 с.
6. Фрейджер Р., Фейдимен Д. Личность. Теории, упражнения, эксперименты. - СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2006.
7. Фукуяма Ф. Доверие: социальные добродетели и путь к процветанию. - М., 2004.
8. Austin J.T., Vancouver J.B. Goal constructs in psychology: Structure, process, and content // Psychological Bulletin. – 1996. – N 120. – pp. 338-375.
9. Bicchieri Ch, Lindemans J.W. Ting J. A Structured Approach to a Diagnostic of Collective Practices // Frontiers in Psychology. - 2014. – N. 5. P. 5.
10. Brendl C.M., Higgins E.T. (1996). Principles of judging valence: What makes events positive or negative? // In M.P. Zanna (Ed.), Advances in Experimental Social Psychology. - Vol. 28. - New York: Academic Press, 1996. - pp. 95-160
11. Carlo G, Hausmann A., Christiansen S., Randall B. Sociocognitive and Behavioral Correlates of a Measure of Prosocial Tendencies for Adolescents // Journal of Early Adolescence. – 2003. - 23:1. - pp. 107-134.
12. Carlo G., Randall B. A., The development of a measure of prosocial behaviors for late adolescents // Journal of Youth and Adolescence. 2002. – N. 31(1) - pp. 31-44.
13. Finkelstein M., Penner L., Brannick M. Motive, Role Identity, and Prosocial Personality as Predictors of Volunteer Activity // Social Behavior and Personality: an international journal. – 2005. - Vol. 33. - No. 4. – pp. 47-61
14. Higgins, E.T. (1997). Beyond pleasure and pain // American Psychologist. – 1997. – N.52. - pp. 1280-1300.

15. Johnson, J.A. (2014). Measuring thirty facets of the Five Factor Model with a 120-item public domain inventory: Development of the IPIP-NEO-120 \ Journal of Research in Personality. - 2014. N. 51. - pp. 78-89.
16. Jones D., Paulhus D. Differentiating the Dark Triad Within the Interpersonal Circumplex \ Handbook of Interpersonal Psychology: Theory, Research, Assessment and Therapeutic Interventions. Leonard M. Horowitz - Editor, Stephen Strack - Editor. - Hoboken, NJ, 2011. pp. 249-268
17. Locke E., Latham G. (1990). A theory of goal setting and task performance. - Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1990. – 248 p.
18. Molden D.C., Higgins E.T. (2005). Motivated thinking \ In K.J. Holyoak R.G. Morrison (Eds.), The Cambridge handbook of thinking and reasoning. - New York: Cambridge University Press, 2005 - pp. 295-317.
19. Wilson J.P. Personality in the Social Process. - Hillsdale, NJ. - 1985. - 341 p.

Психология

УДК 316.334.52

кандидат психологических наук, доцент Шельшакова Наталья Николаевна
Петрозаводский государственный университет (г. Петрозаводск)

ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ЭТНИЧЕСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ВЕПСОВ, ПРОЖИВАЮЩИХ НА ТЕРРИТОРИИ КАРЕЛИИ

Аннотация. Среди вепского этноса прослеживается четкая тенденция постепенной ассимиляции. Ускорили изменение вепской идентичности следующие факторы: слабое развитие экономики и социальной инфраструктуры, межнациональные браки и принудительная замена в документах в графе «национальность» записи «вепс» на «русский» (1960 - начало 1980-х гг.). Следствием такой политики стало резкое снижение оценки собственного этноса и языка. Исходя из актуальности темы целью данного исследования стало изучение особенностей этнической идентичности вепсов проживающих на разных территориях (этнической территории в селе Шелтозеро и в городе Петрозаводске). Данная территория была выбрана, так как именно там высокая плотность населения, которые при определении национальности указывали вепс или вепсиянка. В исследовании приняли участие жители села Шелтозеро и города Петрозаводска, всего 82 человек в возрасте 13-72 года. Основными методами сбора информации стали следующие: методика О.Л. Романовой «Шкальный опросник этнической идентичности», «Тест установок личности на себя» М. Куна и Т. Макпартлэнда. Жители Петрозаводска, принявшие участие в исследовании, являются выходцами из мест проживания вепсов (этнических территорий). Связь с этническими территориями не утрачена, все петрозаводчане имеют родственников в селе Шелтозеро или других вепских селах. Некоторая часть населения, вепсы по происхождению, идентифицируют себя с русскими, либо затрудняются четко определить свою этническую принадлежность. Их этническое самосознание крайне ослаблено, они склонны идентифицировать себя с доминантным этническим большинством, нежели с этносом, к которому принадлежали их родители. Исследование показало, что в этих условиях подлинное возрождение вепского этноса как самобытной и неповторимой этнической общности может быть вполне достигнуто на основе возрождающегося развивающегося родного языка, сохранения и передачи национальных традиций.

Ключевые слова: Этнос, вепсы, идентичность, нация, русские, город, деревня. этнокультурная ситуация, культура, традиции, качества, автостереотип, взаимодействие, молодежь, зрелость.

Annotation. There is a clear trend of gradual assimilation among the Vepsian ethnic group. The following factors accelerated the change of Vepsian identity: weak economic and social infrastructure development, inter-ethnic marriages and forced replacement in documents in the "nationality" of the "veps" entry to "Russian" (1960 - early 1980s). The consequence of this policy was a sharp decline in the assessment of their own ethnic identity and language. Based on the relevance of the topic, the purpose of this study was to study the peculiarities of the ethnic identity of veps living in different territories (ethnic territory in the village of Sheltozero and other places - in the city of Petrozavodsk). The area was selected because there is high population density, which in the determination of nationality was pointed out by Veps or Vepsians. The study involved residents of the village of Sheltozero and the city of Petrozavodsk, a total of 82 people aged 13-72 years. The main methods of information collection were O.L. Romanova's "Ethnic Identity Survey," "Personality Self-Setting Test" by M. Kuon and T. McPartland. Additional - the method of free description and method of partially standardized conversation. The residents of Petrozavodsk who took part in the study come from places of compact residence of Veps (ethnic territories). Communication with the ethnic territories is not lost, all petrofactory workers have relatives in the village of Sheltozero or other Veps villages. Some of the population, Veps by origin, identify with the Russians, or find it difficult to clearly define their ethnicity. Their ethnic identity is extremely weakened, they tend to identify with a dominant ethnic majority rather than with the ethnicity to which their parents belonged. The study showed that in these circumstances, the true rebirth of the Vepsian ethnic group as an original and unique ethnic community can be achieved on the basis of a resurgent developing native language, preservation and transmission of national traditions.

Keywords: ethnoses, Veps, identity, nation, Russians, town, village. ethnocultural situation, culture, traditions, qualities, autostereotype, interaction, youth, maturity.

Введение. Этнокультурное взаимодействие русского и вепского населения в последние полтора века оказало существенное влияние на этнокультурную ситуацию и трансформацию этнической идентичности вепсов. Вепсы проживают небольшими группами на территории Карелии, Ленинградской и Вологодской областей. Таким образом, сложились три группы вепсов, каждая из которых имеет определенные различия в традиционной культуре и говорит на особом диалекте. Одна группа северных (или прионежских) вепсов живет на юго-западном побережье Онежского озера, при устьях впадающих в него небольших рек. Вторая – южнее, за рекой Свирь, в верховьях реки Ояты (оятские вепсы) и в северном Белозерье (пядозерские и куйско-пондальские вепсы). Третья группа – южная – обитает между верховьями рек Лидь и Колпь.

Такой характер расселения создает серьезные проблемы для развития этноса и сохранения этнической идентичности. Как уже было сказано ранее, этнокультурное взаимодействие русского и вепского населения в последние полтора века имело разносторонний характер, и оказало существенное влияние на этнокультурную ситуацию и трансформацию этнической идентичности вепсов [2, 3, 5, 6]. В связи с этим

возникает необходимость изучения идентичности вепсов в современных условиях. Результаты изучения этнической идентичности вепсов, проживающих на разных территориях (на селе - этнической территории и в городе), могут быть полезными в контексте сохранения этноса [1, 4, 6]. Исходя из актуальности темы исследования, целью исследования стало изучение особенностей идентичности вепсов, проживающих на разных территориях (в селе Шелтозеро (этнической территории проживания вепсов) и городе Петрозаводске). Исследование проводилось совместно с Шамшиной Н.К., студенткой 6 курса Международного славянского института.

Изложение основного материала статьи. В исследовании приняли участие жители села Шелтозеро и города Петрозаводска, всего 82 человек в возрасте 13-72 года, все они представители вепского этноса (это определялось по национальности родителей). Средний возраст выборки – 47 лет. Самый младший испытуемый в возрасте 13 лет, а самый старший испытуемый в возрасте 72 года. Соблюдено представительство опрашиваемых по уровню образования и занятости. Респонденты, проживающие в городе Петрозаводске, являются членами «Общества вепской культуры», участниками вепских фольклорных групп. Респонденты, проживающие в селе Шелтозеро участвуют в Вепском народном хоре, детском Вепском хоре, сотрудничают с вепским домом ремесел и вепским этнографическим музеем с. Шелтозеро. Все участники исследования были разделены на две группы по признаку: 1) проживающие в с. Шелтозеро – этнической территории вепсов, и 2) в г. Петрозаводске – не относящемуся к культурной территории вепского народа. В группу 1 – вошли представители вепского этноса, проживающие в г. Петрозаводске - 39 человек. В группу 2 – представители вепского этноса, проживающие в с. Шелтозеро – 43 человек. Опросы проводились индивидуально.

Исходя из задач исследования, осуществлен выбор следующих методов и методик:

1. Методы сбора информации:

•Методика О.Л. Романовой «Шкальный опросник этнической идентичности» модифицированный вариант. Используется для изучения системы представлений и оценок об этнокультурных и этнопсихологических особенностях своей этнической общности. Методика «Тест установок личности на себя» М. Куна и Т. Макпартлэнда. Используется для изучения содержательных характеристик идентичности личности. Метод «свободного описания». Для исследования когнитивного и эмоционального компонентов этнической идентичности использовался метод свободного описания. Каждому из респондентов обеих групп было предложено назвать пять личностных качеств, которыми на их взгляд обладают представители вепского этноса. 2. Методы обработки данных: статистическая обработка для определения статистически значимых различий между переменными - Критерий χ^2 Пирсона. Качественный и количественный анализ. Анализ и результаты исследование особенностей этнической идентичности вепсов, проживающих на разных территориях (в селе Шелтозеро - этнической территории проживания вепсов и городе Петрозаводске).

Результаты исследования по методике О.Л. Романовой.

Рассмотрим ответы респондентов, полученные при помощи методики «Шкальный опросник этнической идентичности» О. Л. Романовой. Установлено, что 88% проживающих в городе идентифицировали себя с вепсами, т.е. в графе: «По национальности я...» написали ответ: вепс (вепсянка). Необходимо заметить, что в группе 1 среди молодежи (13-21 год) такие ответы составляет 16%, среднего звена (21-52 года) 42% и старших (52-72года) 30%. 9% группы 1 «по матери (отцу) – вепс, а по отцу (матери) – русский/украинец и т.д.». Остальные признали себя русскими. Среди респондентов встречались ответы (устные комментарии 3%): «затрудняюсь ответить, в моей родне, кого только нет», «в паспорте уже давно национальности не пишут, поэтому какая разница», «скорее вепс», «наверное, русская», «в душе я вепс, чистокровный, но зачем усложнять проще написать русский и все». Установлено, что у 23,5% опрошенных группы 1 первым освоенным языком был вепский язык. Первым освоенным вепский язык называют в основном респонденты, чей возраст старше 52 лет, для юного возраста 13-21 год и среднего 21-52 года характерны ответы «русский язык».

При комментировании ответа (15% респондентов) говорили: «хорошо, сейчас возрождаю наш язык, хор для детей сделали, да взрослых по «нашим праздникам» только на вепском поздравляют», «наш язык то не сложный и с финским похож, сейчас же доступно за границу выехать – авось пригодится, мы стараемся говорить на вепском дома» и т.д. Своим родным языком назвали вепский 25% респондентов, проживающих в городе Петрозаводске, а 23,5% опрашиваемых указали, что «сначала научились разговаривать...» на национальном языке, значит можно предположить, что респонденты признают своим родным языком, тот на котором впервые они научились разговаривать.

Респонденты группы 1 на «мой родные говорят» на вепском языке 35%, на русском – 60%, на русском и на вепском языках – 5%. 98% опрошенных, проживающих в городе Петрозаводске предпочитают обратиться к земляку в другой стране на русском языке. И всего по 2% на родном языке. При устном комментировании ответов респонденты поясняли: «Конечно, на русском обращаюсь, мало, кто вепский знает». Исключение составили несколько респондентов, часто бывающих по 2-3 семьи за границей (Финляндия, Эстония) – они прокомментировали это: «мы так «шифруемся» чтоб в заблуждение ввести», «я заинтересовать окружающих говорю на вепском, интересно смотреть на реакцию людей», «мы семьями дружим, вместе ездим везде, вот и общаемся между собой на вепском – чтоб не забыть, и то что не дома обозначаем». При выяснении кого они подразумевают под словом «земляк», респонденты поясняли: «русский, россиянин, житель России».

Мы видим, что идентифицируют себя с вепсами — 85,6% вепсов, проживающих в деревне. Среди молодежи (13-21 год) такие ответы составляет 13%, среднего звена (21-52года) 45% и старших (52-72 года) 27,6%. 6% группы 2 указали «по матери (отцу) – вепс, а по отцу (матери) – русский/украинец и т.д.». Остальные признали себя русскими. При устном комментировании (3% выборки) встречались такие ответы: «раньше, когда льготы для «националов» были, все старались вепсами заделаться, даже в паспорте национальность специально меняли, а теперь хоть вепс, хоть нет, нигде не написано, хоть кем называйся», «меня мама русской записала, хоть оба с отцом вепсами были, стыдно было сказать, что ты вепс, тогда все русскими были», «хотелось быть вепсом, но нынче это не важно». Выявлено, что в группе 2 первым освоенным языком называют вепский 28,5% опрошенных. Так же как и в группе 1 первый освоенный вепский язык называют респонденты возраста старше 52 лет, реже встречались такие ответы у респондентов 21-52 года и совсем не было у юного возраста 13-21 год. В этой группе встречались такие комментарии (у 8% опрошенных): «У нас дома все говорили на вепском языке, а в школе нас заставляли говорить на русском»,

«Зачем вепсский язык нужен? Письменность придумали. Нашим детям это не нужно, где они на нем разговаривать будут? В школе как иностранный изучают, только голову лишним забивают», «Мы умрем, и язык наш умрет, как в газетах сейчас пишут, мы так не разговариваем, много слов новых придумали, да из финского взяли...», «Хорошо, что дети в школе вепсский язык изучают, мы то дома уже давно не разговариваем, а теперь придет ребенок из школы, что-нибудь спросит, и ты вспомнишь» и т.д.

Своим родным языком назвали вепсский 26,5% респондентов, проживающих в селе Шелтозеро, а 28,5% опрошиваемых сначала научились разговаривать на национальном языке, такое соотношение наталкивает нас на предположение, что респонденты признают своим родным языком тот, на котором впервые научились разговаривать. Ответы 32,5% респондентов группы 2 на вопрос «мои родные говорят на вепском языке», «на русском» – 63,5%, «на русском и на вепском языках» – 4%. 97% опрошенных из села Шелтозеро предпочитают обратиться к земляку в другой стране на русском языке и всего 3% на родном. Здесь встречаются такие комментарии: «лучше на русском», «проще на русском» и т.д.

Определим статистически значимые связи между переменными (место проживания – этническая самоидентификация) с использованием параметрического критерия Пирсона. Рассмотренные в исследовании уровни значимости составили = 8,32 – не попадает в зону значимости. Определим статистически значимые связи между переменными (место проживания – первый освоенный язык) с использованием параметрического критерия Пирсона. Рассмотренные в исследовании уровни значимости составили = 9,55 – не попадает в зону значимости. Определим статистически значимые связи между переменными (место проживания – родной язык) с использованием параметрического критерия Пирсона. Рассмотренные в исследовании уровни значимости составили = 10,6 – не попадает в зону значимости. Таким образом, установлено, что респонденты обеих выборок в большинстве своем идентифицируют себя с вепсами 85,6% в селе Шелтозеро и 88% в городе Петрозаводске. Первым освоенным языком назвали вепсский около четверти респондентов обеих выборок, что схоже с ответами на вопрос о признании родным языком вепсский. В обеих группах большинство указали, что родные говорят на русском, менее на вепском и совсем малый процент на двух языках. 98% и 97% в первой и второй группе (соответственно) предпочитают в другой стране говорить с земляками на русском. Респонденты обеих групп одинаково хорошо знают национальные праздники, сказки, песни, танцы, игры своего народа, соблюдают национальные обычаи.

Результаты исследования методики М. Куна и Т. Макпартлэнда.

На вопрос «Кто я?», предложенный респондентам 85% респондентов группы 1 указывали собственную национальность (вепс) среди самоописаний. При этом из 85% назвавших себя вепсами 75,5% поставили национальность с 1 по 5 позиции и отметили знаком «+», 21,2% опрошенных поставили свою национальность с 6 по 15 позиции и отметили знаком «+»; 3,3% с 16-20 позиции и поставили знак «+». Отметивших свою национальность знаками «+», «-», «?» среди респондентов группы 1 не было. В группе 2 ответ вепс/вепсянка дали 86% опрошенных. И из 86% назвавших себя вепсами 75,9% поставили национальность с 1 по 5 позиции и отметили знаком «+», 23,3% опрошенных поставили свою национальность с 6 по 15 позиции и отметили знаком «+»; 1,7% с 15-20 позиции и поставили знак «+». Отметивших свою национальность знаками «+», «-», «?» среди респондентов группы 2 не было. Можно предположить, что при самоописаниях респонденты так часто называли свою этническую принадлежность потому, что при проведении первого опроса фигурировали утверждения о принадлежности к вепсам, так же предварительный опрос (для определения выборок) был направлен на определения родства с вепсами и участия в общественной жизни данного этноса. В основном же при самоописаниях респонденты указывали пол, общественные, семейные признаки, социальный статус, физическое состояние.

Результаты исследования метода свободных описаний.

Для исследования когнитивного и эмоционального компонентов этнической идентичности использовался метод свободного описания. Каждому из респондентов обеих групп было предложено назвать пять личностных качеств, которыми на их взгляд обладают представители вепского этноса. Всего было получено 410 описаний. Вепсы, проживающие в городе Петрозаводске приписывают своей этнической группе такие качества как: «жадога» (все в семью), бережливый, экономный, скупой – 62,5%; осторожный, сдержанный, не хвастливый – 56%; трудолюбивый, хозяйственный – 48,75%; добрый, добродушный, люблю людей – 38,5%; гостеприимный, люблю гостей, праздники люблю, активный, – 39%; терпеливый, неконфликтный, толерантный – 25%; хитрый, «себе на уме» – 19%; также перечислялись такие качества как: патриот, активист, веселый, жизнерадостный, красивый, спортивный, скряга, вредный, упрямый, тугодум.

Вепсы из села Шелтозеро приписывают своей этнической группе такие качества как: «жадога» (все в семью), бережливый, экономный, скупой – 60%; осторожный, сдержанный, не хвастливый – 55%; трудолюбивый, хозяйственный – 68%; добрый, добродушный, люблю людей – 39%; гостеприимный, люблю гостей, праздники люблю, активный, – 38%; терпеливый, неконфликтный, толерантный – 25%; хитрый, «себе на уме» – 18,5%; также перечислялись такие качества как: патриот, активист, веселый, жизнерадостный, красивый, спортивный, скряга, вредный, упрямый, тугодум.

Интересно, что в стереотипе вепса переплетаются качества, типично включаемые в стереотипы многих финно-угорских народов (расчетливый, скромный, застенчивый, замкнутый) с качествами стереотипа русского (гостеприимный, добродушный). Возможно, это в какой-то степени можно считать следствием вепско-русского взаимодействия и ассимиляции вепсов.

Выводы. Обобщив данные, можно утверждать, что автостереотип вепса достаточно согласованный (некоторые качества упоминало более 60 % опрошенных) у двух групп и обладает позитивной окрашенностью. Автостереотипы обладают позитивной эмоциональной окраской, т. е. вепсы знают свои «недостатки» и воспринимают себя такими, какие они есть. Данный факт может говорить о позитивной этнической идентичности у большинства респондентов.

Литература:

1. Клементьев Е.И. ЯЗЫКОВЫЕ ПРОЦЕССЫ В КАРЕЛИИ НА ПРИМЕРЕ КАРЕЛОВ, ВЕПСОВ, ФИННОВ. Институт языка, литературы и истории КарНЦ РАН. Петрозаводск, 2013
2. Клементьев Е.И., Строгальщикова З.И., Кожанов А.А.. ВЕПСЫ: МОДЕЛИ ЭТНИЧЕСКОЙ МОБИЛИЗАЦИИ Сборник материалов и документов / Петрозаводск, 2007. Сер. Национальные движения в СССР и постсоветском пространстве
3. Клементьев Е.И. КАРЕЛИЯ: ИДЕНТИЧНОСТЬ И ЯЗЫК В ЗЕРКАЛЕ ПЕРЕПИСИ 2002 Г. В книге: VI Конгресс этнографов и антропологов России. Тезисы докладов. 2005. С. 460.

4. Клементьев Е.И. О "ПРОГРАММЕ ПОДДЕРЖКИ КАРЕЛЬСКОГО, ВЕПССКОГО, ФИНСКОГО ЯЗЫКОВ". Бюллетень Сети этнологического мониторинга и раннего предупреждения конфликтов. 2004. № 57. С. 15-19.
5. Стефаненко Т.Г. Социально-психологические аспекты изучения этнической идентичности. М., 1989.
6. Стефаненко Т.Г. Этнопсихология. М.: Институт психологии РАН, «Академический проект», 1999.

Психология

УДК 159.92

кандидат психологических наук, доцент Шурухина Галина Анатольевна
 Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы» (г. Уфа);
магистрант третьего года обучения Юзлекбаева Зарина Зинфировна
 Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы» (г. Уфа)

ВЗАИМОСВЯЗЬ ОРГАНИЗОВАННОСТИ И ОТВЕТСТВЕННОСТИ ОДНОДЕТНЫХ И МНОГОДЕТНЫХ МАТЕРЕЙ БУДУЩИХ ПЕРВОКЛАССНИКОВ

Аннотация. Цель исследования: изучить особенности взаимосвязи ответственности и организованности однопородных и многодетных матерей будущих первоклассников. Объект исследования: ответственность и организованность как системные свойства личности. Методы исследования: тестирование с использованием методик А.И. Крупнова «Бланковый тест-ответственность» и «Бланковый тест-организованность». Для математической обработки результатов исследования применялся метод ранговой корреляции Спирмена. Выборка респондентов: 40 однопородных и 40 многодетных матерей будущих первоклассников. Средний возраст респондентов – 35 лет. Результаты эмпирического исследования: 1) В группе однопородных матерей центрообразующими переменными организованности являются переменные когнитивного и динамического компонентов (осведомленность, энергичность). Наблюдается личностная нацеленность и активность в реализации ответственности, а также взаимосвязей переменных операциональных и личностных трудностей (рефлексивно-оценочный компонент) с агармоническими переменными инструментального блока организованности. 2) В группе многодетных матерей специфика взаимосвязей ответственности и организованности проявляется в общественно-целевой направленности и осмысленности ответственности с общественно-целевой направленностью организованности, стеничности ответственности – с общественно-значимой мотивацией организованности; отсутствуют значимые связи переменных, операциональные и личностные трудности ответственности и организованности, что указывает на имеющийся у многодетных матерей опыт преодоления трудностей в проявлении данных свойств личности.

Ключевые слова: организованность, ответственность, системно-функциональный подход, родители первоклассников, однопородные и многодетные матери, корреляционный анализ.

Annotation. The purpose of the study: to study the features of there lations hip between responsibility and organization of single-child and mothers with many children of future first-graders. The object of there search: responsibility and organization as a system property of the personality. Research methods: testing using the method of A. I. Krupnov "Blanktest-responsibility" and "Blanktest-organization". Spearman's rank correlation method was used for the mathematical processing of the research results. Sample of respondents: 40 single-child and 40 many-child mothers of future first-graders. The average age was 35 years old. Results of an empirical study: 1) in the group of single-child mothers, the center-forming organization variables of single-child mother are variables of cognitive and dynamic components (awareness, energetic). There is a personal focus and activity in the implementation of responsibility, as well as the relationships of variables of operational and personal difficulties (reflexive-evaluative component) with the harmonic variables of the organizational instrumental block. 2) In the group of mothers the specifics of the relationships of responsibility and organization evident in the public-target orientation and meaningfulness of the responsibility with the public-focused organization, stanches to the responsibility with a public interest motivation of the organization, the reared significant relationships of the variables of the operational and personal challenge so the responsibility and organization, which points to the existing experience of many mothers to overcome difficulties in the manifestation of the personality traits. Based on the results of empirical study, a correctional program was developed to harmonize and develop responsibility and organization among mothers of future first-graders.

Keywords: organization, responsibility, system-functional approach, parents of first-graders, mothers of one and many children, comparative analysis, correlation analysis.

Введение. Момент поступления ребенка в общеобразовательное учреждение – сложный и ответственный. Обучение в школе – основа формирования личности учащегося, залог его успешного или неуспешного развития. Важная роль в процессе подготовки к обучению в школе отводится родителям, личностные характеристики которых, в том числе, ответственность и организованность, во многом определяют развитие данных свойств личности у будущего первоклассника. Однако многие родители оказываются не готовыми к поступлению детей в школу, не в состоянии оказать психологическую поддержку, что вызывает у первоклассников трудности адаптации к обучению в школе и сказывается на качестве усвоения учебного материала. Ответственность и организованность родителей, в первую очередь матерей будущих первоклассников, влияют на общую готовность к обучению, самостоятельность при подготовке уроков, организацию учебной и дополнительных видов деятельности.

Изложение основного материала статьи. Исследование психологической структуры ответственности и организованности проводилось в русле системно-функционального подхода к изучению свойств личности А.И. Крупнова [5]. Системно-функциональный подход объединил в себе все аспекты изучения свойств личности: целевую и мотивационную направленность в реализации изучаемого свойства, понимание и результативность, динамику реализации; эмоциональный аспект, характеризующий яркость проявления положительных или отрицательных эмоций; регуляторные характеристики, трудности, встречающиеся в

процессе проявления свойства личности, – и позволил более тщательно исследовать психологическую структуру каждой черты, рассматривать свойства личности как системные образования с позиции восьми компонентов. Компоненты входят в две подсистемы: мотивационно-смысловую, включающую установочно-целевой компонент (переменные общественно значимые, личностно значимые цели), мотивационный компонент (переменные социоцентричность, эгоцентричность), когнитивный компонент (переменные осмысленность, осведомленность), продуктивный компонент (переменные предметность, субъектность). Инструментально-стилевая подсистема включает в себя динамический (энергичность, аэнергичность), эмоциональный (стеничность, астеничность), регуляторный (интернальность, экстернальность), оценочно-рефлексивный (операциональные и личностные трудности) компоненты. Системно-функциональный подход к изучению свойств личности стал логическим продолжением теории «общих и частных свойств» [6].

В системно-функциональном подходе ответственность понимается как достижение результата мотивационно-смысловых и результативно-стилевых компонентов. В этом направлении проведено сравнение особенностей психологических структур ответственности с общительностью и организованностью [1], выделены возрастные аспекты ответственности (старшеклассники и курсанты военного вуза) и ее проявления в речевой деятельности [2], особенности ответственности подростков с девиантным поведением [11] в контексте отцовства, а также отцов, выплачивающих и уклоняющихся от уплаты алиментов [13; 14].

Организованность в системно-функциональном подходе рассматривается как интегральная характеристика личности, механизм организации жизнедеятельности человека, во многом определяющий успешность его деятельности. Изучение организованности проводилось в разных аспектах. Р.В. Ершовой, С.С. Кудиновым, С.И. Кудиновым изучены возрастные, половые, а также типологические особенности данного свойства личности [3; 6; 7]; Джамил Джафар Али Фадел, А.И. Крупновым, Орсоо Туяа выделены этнические характеристики организованности [4,9]. А.Г. Алейкиным, С.С. Кудиновым, М.Ю. Храмовым организованность изучалась в контексте профессиональной специфики [1; 7, 12], В.А. Пересыпкин сравнивал организованность и специфику ее проявления у детей с нормальным развитием и детей с минимальной мозговой дисфункцией [10].

Несмотря на многочисленные исследования по данной проблеме, взаимосвязь ответственности и организованности родителей будущих первоклассников ещё не изучалась. Научная новизна исследования обусловлена выявлением различий психологической структуры между ответственностью и организованностью однодетных и многодетных матерей будущих первоклассников.

Цель исследования – изучение особенностей взаимосвязи организованности и ответственности матерей будущих первоклассников.

Объект исследования – ответственность и организованность как системные свойства личности.

Предмет исследования – взаимосвязь ответственности и организованности у однодетных и многодетных матерей будущих первоклассников.

Методы и методики исследования. Для достижения поставленной цели применялись методы эмпирического исследования: тестирование с использованием методик: «Бланковый тест-Организованность», «Бланковый тест-Ответственность» А.И. Крупнова, системно-математическая обработка результатов исследования проводилась с помощью χ^2 -критерия Спирмена.

Выборка участников исследования: 40 однодетных матерей будущих первоклассников и 40 матерей, имеющих опыт подготовки ребенка к обучению в школе, средний возраст – 35 лет.

В корреляционной структуре ответственности и организованности однодетных матерей будущих первоклассников выделены 12 значимых связей, из них 7 – положительных и 5 – отрицательных (таблица 1).

Коэффициенты корреляций переменных ответственности и организованности у однопородных матерей будущих первоклассников (N=40)

| Переменные | | ОРГАНИЗОВАННОСТЬ | | | | | | | |
|-------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------|------------------|-----------------|---------------|---------------|---------------|-----------------|---------------------------|-----------------------------------|
| | | Осмысленность | Осведомленность | Энергичность | Аэнергичность | Астеничность | Экстернальность | Операциональные трудности | Эмоционально-личностные трудности |
| О Т В Е Т С Т В Е Н Н О С Т Ь | Личностно-значимые цели | -0.020 | 0.367* | -0.063 | -0.043 | -0.097 | 0.010 | 0.098 | -0.008 |
| | Социоцентричность | 0.026 | -0.067 | 0.000 | -0.070 | 0.397* | -0.223 | -0.008 | 0.092 |
| | Осмысленность | 0.414* | 0.144 | 0.175 | 0.248 | -0.077 | 0.456* | -0.042 | -0.065 |
| | Субъектная сфера | 0.182 | -0.038 | 0.014 | 0.443* | -0.265 | 0.028 | 0.164 | 0.123 |
| | Энергичность | -0.225 | 0.426* | 0.240 | 0.236 | -0.065 | -0.159 | 0.366* | 0.121 |
| | Стеничность | -0.018 | -0.021 | -0.047 | 0.380* | 0.112 | -0.127 | 0.019 | -0.086 |
| | Астеничность | -0.099 | 0.423* | 0.167 | 0.164 | 0.083 | -0.099 | -0.071 | -0.273 |
| | Экстернальность | -0.030 | 0.267 | 0.372* | -0.092 | 0.137 | -0.053 | -0.249 | -0.037 |
| | Операциональные трудности | -0.148 | 0.013 | 0.010 | 0.267 | 0.023 | -0.009 | -0.174 | 0.360* |
| | Эмоционально-личностные трудности | -0.147 | -0.247 | -0.094 | 0.384* | -0.203 | 0.114 | 0.224 | -0.219 |

Примечание: * - статистически значимые корреляционные взаимосвязи

По три корреляционные связи в группе однопородных матерей получены у переменных осведомленность и энергичность организованности.

Так выявлены положительные корреляционные связи переменных личностно-значимые цели ($r_s=0,357$), энергичность ($r_s=0,426$), и отрицательная связь переменной астеничность ($r_s=-0,423$) ответственности с переменной осведомленность организованности. Чем чаще у однопородных матерей ответственность направлена на совершенствование себя и своих способностей в области подготовки ребенка к школе (личностно-значимые цели), чем чаще возникают мысли о предстоящем обучении ребенка в школе даже во время отдыха (энергичность), увеличивается тревожность по мере приближения начала обучения (астеничность), тем больше они понимают организованность как природную характеристику человека; а при преобладании негативных эмоций – как черту личности, которую сложно развить и усовершенствовать. Иными словами, личностная заинтересованность в успешном обучении ребенка в первом классе, активность в проявлении ответственности увеличивает поверхностность знаний о таком свойстве личности, как организованность, а поверхностное понимание того, что организованность можно развить, способствует увеличению негативных эмоций. Скорее всего, это может быть связано с недостаточным пониманием однопородными матерями возможностей развития навыков организованности.

Переменная аэнергичность организованности отрицательно связана с переменными субъектность ($r_s=-0,443$), стеничность ($r_s=-0,380$) и положительно – с переменной личностные трудности ($r_s=0,384$) ответственности. В ситуациях, когда ответственность способствует развитию уверенности в своих силах (субъектность), сопровождается яркостью проявления положительных эмоций (стеничность), снижается уверенность однопородных матерей в том, что организованность не поддается коррекции; однако в то же время, отсутствие воли взять ответственность на себя подготовку ребенка к школе увеличивает предпочтительность простого участия в каком-либо деле (привезти и увести ребенка с подготовки, перепоручить подготовку кому-то другому), что, скорее всего, связано с недостаточностью знаний по данному вопросу.

Обнаружена обратная корреляционная связь между переменными социоцентричность ответственности и астеничность организованности ($r_s=-0,397$). Чем чаще у однопородных матерей ответственность побуждается желанием оградить своего ребенка при подготовке к школе от неприятностей, тем реже у них возникают негативные эмоции при проявлении организованности. Иными словами, общественно-направленная мотивация ответственности снижает интенсивность проявления негативных эмоций при реализации организованности.

Переменная осмысленность ответственности положительно связана с переменными осмысленность ($r_s=0,414$) и экстернальность организованности ($r_s=0,456$). Чем чаще однопородные матери проявляют ответственность, обязательно выполняя порученное им дело, тем больше понимают организованность как проявление пунктуальности и прилежности человека и чаще руководствуются предложенным планом в организации подготовки ребенка к школе. Иными словами, глубокое понимание определения

ответственности непосредственно связано с глубоким осознанием определения организованности и внешним локусом контроля, что, вероятно, объясняется отсутствием личного опыта и ориентированием на знания и правила извне.

Переменная субъектность ответственности имеет обратную связь с переменной энергичность организованности ($r_s=-0,443$). Чем чаще у однопородных матерей ответственность способствует развитию уверенности в своих силах, тем реже они испытывают недостаток времени для четкой организации процесса подготовки ребенка к обучению в школе, что означает: успешность в проявлении ответственности способствует правильной организации своей деятельности.

Переменная экстернальность ответственности имеет прямую связь с переменной энергичность организованности ($r_s=0,372$). Чем чаще однопородные матери полагают, что проявление ответственности – это всегда результат внешнего воздействия на человека, тем чаще организуют свои действия через планирование, что, возможно, связано со стремлением избежать неудач при ответственном выполнении каких-либо дел, связанных с подготовкой ребенка к школе.

Переменная операциональные трудности ответственности положительно связана с переменной личностные трудности ($r_s=0,360$) организованности. Чем чаще однопородным матерям при проявлении ответственности свойственно ощущение утраты личной свободы, тем чаще импульсивность, которая не позволяет четко организовать подготовку к обучению в школе будущего первоклассника. Иными словами, субъективное восприятие ситуации, связанной с обучением в школе будущего первоклассника, увеличивает трудности в организации процесса подготовки к обучению.

В корреляционной структуре многодетных матерей будущих первоклассников выделены 6 значимых связей: из них 5 – положительных и 1 – отрицательная (таблица 2).

Таблица 2

Коэффициенты корреляций переменных ответственности и организованности у многодетных матерей будущих первоклассников(N=40)

| Показатели | | ОРГАНИЗОВАННОСТЬ | | | | |
|-------------------------------------------------------------------------|---------------------------|---------------------------|------------------|---------------|----------------|-----------------|
| | | Общественно значимые цели | Социцентричность | Осмысленность | Энергичность | Экстернальность |
| О Т В Е Т С Т В Е Н Н О С Т Ь | Общественно значимые цели | 0.365* | -0.040 | -0.128 | 0.103 | -0.075 |
| | Осмысленность | 0.364* | 0.051 | -0.081 | -0.354* | -0.079 |
| | Осведомленность | -0.151 | -0.108 | -0.107 | 0.125 | 0.355* |
| | Энергичность | -0.229 | -0.069 | 0.374* | 0.120 | -0.239 |
| | Стеничность | -0.112 | 0.367* | -0.256 | 0.110 | 0.146 |
| | | | | | | |

Примечание: * - статистически значимые корреляционные взаимосвязи

В группе многодетных матерей будущих первоклассников выявлены положительные корреляционные связи между переменными общественно-значимые цели организованности, переменными общественно-значимые цели и осмысленность ответственности ($r_s=0,365$; $r_s=0,364$). Чем чаще ответственность многодетных матерей нацелена на достижение общественного признания в вопросах подготовки ребенка к школе (общественно значимые цели), чем больше многодетные матери понимают, что ответственность – свойство личности, качество, которое формируется в процессе жизни (осмысленность), тем чаще организованность многодетных матерей нацелена на достижение успешности в учебной деятельности будущего первоклассника (общественно значимые цели). Иными словами, общественная направленность целей как ответственности, так и организованности, глубокое понимание содержания характеристик ответственности помогают достигнуть общественного признания в эффективности подготовки к обучению в школе будущего первоклассника; что, возможно, связано с определенным опытом подготовки к обучению в школе своего старшего ребенка.

Переменная осмысленность ответственности имеет обратную связь с переменной энергичность ($r_s=-0,354$) организованности. Чем больше многодетные матери понимают ответственность как

самоотчетность за свои дела, поступки и действия, тем реже срывают запланированные мероприятия из-за ранее неучтенных мелочей (азнергичность). Так, правильная трактовка понятия ответственность помогает снизить пассивность в процессе организации подготовки к школьному обучению, что, как правило, также подтверждается положительным или отрицательным опытом по данному вопросу у многодетных матерей.

Переменная осведомленность ответственности имеет положительную корреляционную связь с переменной экстернальность организованности ($r_s=0,355$). Чем чаще многодетные матери полагают, что ответственность –врожденное свойство человека, тем чаще руководствуются предложенным планом работы. Некоторые из многодетных матерей полностью руководствуются предложенным извне планом, другие адаптируют под свои возможности и возможности ребенка.

Переменная азнергичность ответственности имеет прямую связь с переменной осмысленность организованности ($r_s=0,374$). Чем чаще многодетные матери избегают ситуаций, в которых нужно брать ответственность на себя, тем четче программируют собственное поведение; то есть, понимание ответственности помогает структурировать, а значит, повышать эффективность организованности в подготовке к обучению в школе будущего первоклассника.

Переменная стеничность ответственности положительно коррелирует с переменной социоцентричность организованности ($r_s=0,367$). Увеличение интенсивности яркости положительных эмоций при ответственном выполнении поручений ведет к стремлению сплотить коллектив, в котором учится ребенок, то есть побуждается общественной направленностью мотивации. Многодетные матери знают, как важно учиться в сплоченном школьном коллективе, что позволяет сократить адаптацию первоклассника к обучению в школе и достичь положительных результатов в обучении.

Выводы. Таким образом, центрообразующими переменными организованности однодетных матерей являются переменные осведомленность (когнитивный компонент) и азнергичность (динамический компонент). Наблюдаются личностная нацеленность и активность в реализации ответственности, а также наличие операциональных и личностных трудностей (рефлексивно-оценочный компонент) и их взаимосвязей с агармоническими переменными инструментального блока организованности.

В группе многодетных матерей будущих первоклассников специфика взаимосвязей ответственности и организованности проявляется в общественно-целевой направленности и осмысленности ответственности с общественно-целевой направленностью организованности, общественно-значимая мотивация организованности сопровождается положительными эмоциями при реализации ответственных поручений. Наблюдается отсутствие значимых связей переменных операциональные и личностные трудности ответственности и организованности, что указывает на имеющийся у многодетных матерей опыт преодоления трудностей в проявлении ответственности и организованности.

По результатам эмпирического исследования разработана коррекционная программа по гармонизации и развитию ответственности и организованности у матерей будущих первоклассников.

Литература:

1. Алейкин А.Г. Сравнительный анализ особенностей и психологических структур общительности, организованности и ответственности студентов – будущих управленцев и специалистов в области управления людьми // Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика. 2011. №5. С. 215-223.
2. Беспалова, Т.М. Ответственность как профессионально важное личностное свойство курсантов военного вуза // Системные исследования свойств личности: к 30-летию научной школы А.И. Крупнова в РУДН: Коллективная монография. 2014. С. 314-324.
3. Ершова, Р.В. Психологические особенности организованности в зрелом возрасте // Вестник Тамбовского университета, 2008. С. 187-192.
4. Джамила Джафар Али Фадел. Этнопсихологические особенности организованности личности у российских и йеменских школьников: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2004. 17 с.
5. Крупнов, А.И. Системно-функциональный подход к изучению личности и ее свойств //Комплексные исследования свойств личности: научная школа А.И.Крупнова. М.: РУДН, 2009. С. 9-21.
6. Крупнов, А.И. История и концептуальные основы системно-функционального подхода к исследованию свойств личности // Системные исследования свойств личности: к 30-летию научной школы А.И.Крупнова в РУДН: Коллективная монография. 2014. С. 9-30.
7. Кудинов С.С. Соотношение индивидуально-типологических особенностей организованности и самореализации личности // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2013. №2. С. 16-21.
8. Кудинов С.И. Психологический анализ типологических проявлений организованности личности // Вестник РУДН, 2007. С. 24-33.
9. ОрсооТуяа. Организованность личности арабских (палестинских) и монгольских студентов // Системные исследования свойств личности: к 30-летию научной школы А.И. Крупнова в РУДН: Коллективная монография. 2014. С. 419-430.
10. Пересыпкин В.А. Психологические особенности проявления организованности у учащихся с минимальными мозговыми дисфункциями и нормальными показателями здоровья // Дис. канд. психол. наук. М., 2011. 201 с.
11. Теняева О.В., Фомина Н.А. Гендерные различия инструментально-стилевых характеристик ответственности подростков с девиантным поведением // Российский научный журнал. 2010. №4(17). С. 92-97.
12. Храмов М.Ю. Организованность военнослужащих-спортсменов //Человеческий капитал. 2018, № 11(119). С. 119-130.
13. Фомина Н.А., Пастухова М.В. Изучение ответственности как системного свойства личности мужчины в соотношении с феноменом отцовства // Системные исследования свойств личности: к 30-летию научной школы А.И. Крупнова в РУДН: Коллективная монография. 2014. С. 324-328.
14. Шурухина Г.А. Психологическая структура ответственности отцов, выплачивающих и уклоняющихся от уплаты алиментов // Проблемы современного педагогического образования. 2020. № 67-3. С. 327-332.

УДК 159.9.07

кандидат психологических наук, доцент Шутенко Елена Николаевна

Национальный исследовательский университет «Белгородский государственный университет» (г. Белгород);

кандидат психологических наук, доцент Ковтун Юлия Юрьевна

Национальный исследовательский университет «Белгородский государственный университет» (г. Белгород);

кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник Шутенко Андрей Иванович
Белгородский государственный технологический университет имени В.Г. Шухова (г. Белгород)

СУБЪЕКТИВНО-ЗНАЧИМЫЕ СФЕРЫ САМОРЕАЛИЗАЦИИ СТУДЕНТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ВУЗА

Аннотация. Цель исследования заключалась в выявлении различных видов деятельности студентов, значимых для реализации их потенциала в вузовском обучении. Применялись методы психологического опроса студентов. В результате был определен набор значимых сфер активности: учебно-познавательная, исследовательская, спортивно-оздоровительная, добровольческая, художественно-творческая, инновационно-предпринимательская, информационно-медийная, социально-гражданская, сфера межкультурных коммуникаций. Выявлена актуальная значимость данных сфер для студентов разных специальностей и разного уровня самореализации. Сделан вывод о влиянии вовлеченности студентов в привлекательные сферы деятельности вуза на успешность их самореализации в образовательной среде.

Ключевые слова: высшая школа, самореализация студентов, сферы активности студентов, личностный потенциал, полноценное развитие.

Annotation. The study was aimed at finding the various types of student activities that are significant for realizing their potential in higher school. The methods of psychological surveys were used. The study identified a set of these significant spheres: learning-cognitive, research, sports-wellness, volunteer, artistic-creative, innovative-entrepreneurial, information-media, social-civic, sphere of cross-cultural communication. The authors examine the actual significance of these spheres for students of various specialties and different levels of self-realization. The conclusion is made about the influence of students' involvement in appealing spheres of university activity on the success of their self-realization in education.

Keywords: higher school, students' self-realization, spheres of students activity, personal potential, full-fledged development.

*Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ
в рамках научного проекта № 18-013-01151 «Самореализация студенческой молодежи как показатель и
фактор ее психологического здоровья в условиях социокультурных вызовов российскому обществу»
на 2018-2020 годы*

Introduction. Personality development is indissoluble connected with the educational process. It is through education and socialization that the basic structures of consciousness and worldview of the younger generation are germinated [3]. Higher education plays an essential role in this process. It acquaints young people with the world of the profession, forms the experience of scientific thinking and the culture of understanding current reality, provides knowledge about the world picture and their destination in it [2].

At the present stage higher school as an institution of socialization needs to be strengthened and improved its capabilities to provide a versatile development of youth, implementation of humanitarian values and standards of university education [4; 6]. Today, the success of higher school depends on the extent to which it creates space for students' self-realization, contributes to their full development as subjects of professional and other types of activity [9].

The harmonious education of students is increasingly understood as a process that builds and produces circumstances for their full development, formation of integral self-consciousness and productive patterns of behavior [8; 12]. In the personal dimension, such a process presupposes the creation of a certain educational environment that provides an opportunity for versatile and successful *self-realization* of students in various areas of university practice: educational, scientific, social, sports, cultural and other types of activity [1].

Presentation of the main part. The research is based on *cultural-historical methodology* and *activity approach*, which interpret self-realization as a process of disclosing and reproducing the essential abilities and forces of a personality who masters concrete-historical forms of social experience [7; 13]. Self-realization takes place when a person is involved in creative work within the framework of various activities and social relationships.

The research *hypothesis* was based on the assumption that the presence of a variety of attractive areas for student activity in the university system contributes to their fuller self-realization. That is, a direct relationship was assumed between the degree of students' self-realization and the level of their immersion, and participation in the orbit of intra-university spheres of activity [11].

To confirm this hypothesis we carried out a special survey of students studying at humanitarian and technical specialties. 214 secondary and senior students involved the study, 106 of them were students from the Belgorod National University (NRU BelSU) (psychological and pedagogical specialties) and 108 of them were students from the Belgorod State Technological University named after V.G. Shukhov (BSTU). Empirical research and data processing *methods* included: survey methods, content analysis, thesaurus analysis, focus-group method, parametric statistical methods, comparative analysis, and analysis of the significance of differences (Student's t-test).

As a result of a survey of students at the first stage of the study, their preferences, expectations and orientations were revealed regarding significant areas and areas of activity, occupations and forms of activity in which they could better realize themselves.

The stimulus material of the survey consisted of unfinished proposals list that the students proposed to complete at their discretion by themselves:

«*Studying at our university, I would like to study ...*».

«*Over the years of study at our university, most of all I would like to prove me in the field of...*».

«*Of all the possible areas of work of our university, I am most attracted to such areas of activity as ...*».

As a result of a content analysis of the students' collected answers, the most expressive and frequently encountered topics, indicating subjectively the areas of self-manifestation were recorded. The totality of such topics was subjected to thesaurus analysis [5]. As a result of such analysis they were combined into related semantic clusters of a more capacious and self-contained content. In the course of clarifying discussions within the framework of focus-group work, a list of 9 stable, thematically distinct associations of answers indicating one or another preferred sphere of activity and occupation was formulated. We identified these spheres as attractors of self-realization: educational, cognitive, research, sports and recreation, volunteer, artistic and creative, innovative and entrepreneurial, information-media, social-civil, intercultural communications sphere.

We give brief characteristics of the selected spheres below.

1. The sphere of learning-cognitive activities acts as the traditionally dominant factor in the attractiveness of university training which is of high value for the professional self-fulfillment of students. The deep knowledge, gaining professional competencies and experience orientation distinguishes learning activity as a leading attractor for students. At the same time its attractiveness has noticeably weakened recently. The intellectual level of university education, its depth, cognitive orientation, informativeness, personal interaction, fundamental and professional orientation is declining, as the students note. The attractiveness of educational activities and classroom work at the university is significantly inferior to the capabilities of the Internet and the latest information and communication technologies (ICT). ICT is distinguished by a bewitching interface, accessibility, visibility, amusement, highly informative, interactivity, visualization capacity, manufacturability, network mass, sensitivity to user requests, etc. These and other advantages of ICT reduce the attractiveness of traditional teaching and classroom work for students. This problem is solved by organically linking and interweaving the latest ICTs into the learning process without losing the meaning of academic work (developing cognitive resources of the personality, not easing them), as well as strengthening the interpersonal basis and cooperation in learning. Those training courses in which teaching is based on the widespread use of modern ICTs cause an increased interest and enthusiasm throughout the semester, as students noted.

2. The sphere of research activity stands out for its importance for students who are particularly striving to realize themselves as future highly qualified and competitive specialists. The presence of a strong scientific potential at the university can serve as a fertile ground for the creative and professional self-realization of students. To increase the attractiveness and effectiveness of the research sphere, it is necessary to personalize the scientific work itself more, to rely on the personal scientific initiative of students.

3. The sphere of sports-wellness activity is directly related to ensuring healthy well-being of students as fully functioning subjects. Development of University network of sports and tourist societies, circles, clubs, as well as presence of University-developed sports infrastructure (a stadium, a swimming pool, a court, a gym, etc.), regular sporting events, health days, etc. contributes to a youth spirit of competition is the basis for disease prevention and acquires a taste to the culture of a healthy life. Therefore, to promote the health of students, it is important to cultivate an intra-University atmosphere of fashion and prestige of sports, to make certain places and forms of sports and recreation work accessible for all students who want to join sport activities, to overcome the formal approach and commercially champions' dominant in pursuit of high rates at competitions.

4. The sphere of volunteer work has become noticeably actual in the student community recently. Volunteerism is a unique vocation of social service that is selflessly performed and aimed at caring, providing social assistance and support. Volunteer work has a positive impact on the social situation of development, it contributes to the expansion of students' self-consciousness and self-realization as solidarity citizens. Discovering new forms of socially useful experience and meaningful activities, it expands the horizons of students' life prospects, brings more clarity in understanding the social world, their role and place in it. Moreover, volunteering helps to overcome a certain paradox in the youth consciousness, disunity and alienation in the youth community.

5. The sphere of artistic-creative activity and amateur activity plays an important role for the self-realization of students, opening them up opportunities for full-fledged self-expression as talented and outstanding individuals. Development of the network of theater, art, music, chorus, dance studios, circles, clubs and workshops, various amateur creative associations, clubs of the cheerful and sharp-witted, etc. activates the inner potential and creative abilities of students, contributes to the versatile self-manifestation of personality, forms their culture of self-expression and self-presentation, promotes to the harmonious development and emancipation of their creative potential.

6. Today the sphere of innovative-entrepreneurial activity is a component of organization of students' intra-University life that is really advantageous for their self-employment as skillful and competitive subjects of the market economy in various areas of business. In the activities of Belgorod leading Universities this attractor has been developed in the activities of various small innovative enterprises (SIE) University SIEs greatly enhance the professional training of students, complementing the scientific knowledge gained during the training with the necessary practical skills.

7. The sphere of information-media activity involves students' working in various bodies of the University press, University press center, their participation in cooperation with the media, as well as their work to ensure electronic information-educational environment of the University (information-educational portals, online courses, etc.), information and network communities, online discussion platforms, etc. The attractiveness of this field for students is determined by the expanded range of opportunities for social recognition and cognition in the information space, remotely distributed mode of work, opportunities for continuous communication and information exchange, original design of new forms of communication and interaction, rapid replication and disclosure of personal experience and knowledge.

8. The sphere of social-civic activity involves students' participation in the work of various student and civil public organizations, student councils, trade unions, military-patriotic, search, educational, civil law, environmental and other associations and organizations. The impact of this attractor is of great importance for the formation of students' full-fledged social identity, development of their civic position and responsibility, as well as growth of self-consciousness as responsible and full-fledged social subjects.

9. The sphere of cross-cultural communications stands out as an independent sphere as universities enter the international training and global cultural educational space. Today almost all faculties and training courses in Universities are attended by foreign students who form their own social environment and subculture. For their successful social adaptation and integration into the national culture and higher school system, the assistance and participation of Russian students as equal sensitive partners and potential friends are important. Many students are

actively and willingly involved in this interesting work; they consider it as a natural aid to their fellow students on the course, as a possibility of extending their language practice and linguistic cultural competence, etc. Work in the centers of cross-cultural communication, international student associations and organizations greatly improves the cultural holistic nature of the world for students, perfects their national and cultural identity, acquaints them with the values and traditions of the foreign-language culture, increases the cultural resources of their self-realization in future international cooperation.

Each of the described spheres as an independent area of student activity is allocated very conditionally, since in practice these spheres are closely intertwined and interconnected.

In order to determine the actual impact of the selected spheres for self-affirmation of students in University education, we organized the second stage of our study.

We conducted a survey of the students to assess the degree of influence of selected spheres on them and their involvement in the scope of these spheres.

The calculated results for this survey gave us the opportunity to present a rating of the subjective value of spheres and the extent of the students' partaking in them. Summary results of the spheres rating for the students of humanitarian and technical specialties are shown in tables 1 and 2, respectively. For ease of reading, the summarized data is presented in percentage (based on the maximum value of 100% for each sphere).

Table 1

Subjective significance rating of intra-university spheres of activity for humanitarian students

| № | intra-university spheres of activity | level of significance in % (N=106) |
|----|------------------------------------------|------------------------------------|
| 1. | artistic-creative and amateur activities | 67 |
| 2. | learning-cognitive activity | 65 |
| 3. | volunteer activity | 61 |
| 4. | research work | 59 |
| 5. | information-media activity | 47 |
| 6. | social-civic activity | 43 |
| 7. | cross-cultural communications | 35 |
| 8. | sports-wellness activity | 28 |
| 9. | innovative-entrepreneurial activity | 26 |

Table 2

Subjective significance rating of intra-university spheres of activity for students of technical specialties

| № | intra-university spheres of activity | level of significance in % (N=108) |
|----|------------------------------------------|------------------------------------|
| 1. | research work | 69 |
| 2. | learning-cognitive activity | 67 |
| 3. | sports-wellness activity | 66 |
| 4. | social-civic activity | 55 |
| 5. | information-media activity | 51 |
| 6. | artistic-creative and amateur activities | 46 |
| 7. | volunteer activity | 36 |
| 8. | innovative-entrepreneurial activity | 34 |
| 9. | cross-cultural communications | 31 |

According to the summarized spheres rating data the students of Humanities (NRU BelSU) consider the spheres of artistic-creative, learning-cognitive, volunteer and research activities to be the most significant ones. Moreover, artistic-creative and amateur activities attract them most, being ahead of educational and scientific spheres. In addition, the attractor of volunteer work is highlighted, which takes the third place exceeding the importance of scientific work. Among the spheres with the least appeal there is sports-wellness sphere, as well as innovative-entrepreneurial activity.

For students of technical specialties (BSTU), the most significant were the traditional spheres of activity at the university (scientific and learning). It is also noteworthy that there is a fairly pronounced level of spheres of sports-wellness and recreation activities, the latter serve as a good prerequisite for strengthening the physical and mental health of students. The rating is closed by the spheres of entrepreneurial activity and cross-cultural communications, which indicates a slight business and international orientation of technical students.

In order to test the main hypothesis statement, we carried out a comparative study of the significance intra-university spheres among students with high and low self-realization in the university. The third stage of our research was devoted to solving this problem.

The empirical work involved referring to the results of a special survey about the level of students' self-realization in learning. On this sample of students, we applied a special technique that measures three general parameters of their self-realization in the university: 1) psychological immersion in the process of education, 2) implementation of internal potential in education, 3) social incorporation into the university environment [10].

Based on the results of this technique implementation, we identified two polar groups of students from the entire array of respondents (214 people of two Universities). Quantitatively, the data of the defined groups were distributed in the following ratio:

- students with increased self-realization – 52 people;
- students with reduced self-realization – 47 people.

For each selected group we processed and calculated the average values of the significance of intra-university spheres in percentage. Then we performed a comparative analysis of the obtained data in the polar groups of students for each sphere, respectively. Table 3 reflects the summary results of calculations for different categories of students – with increased and reduced self-realization in university.

Subjective significance rating of intra-university spheres of activity for students of technical specialties

| № | intra-university spheres of activity | level of significance in % | |
|----|------------------------------------------|----------------------------------------|------------------------------------------|
| | | students with reduced self-realization | students with increased self-realization |
| 1. | learning-cognitive activity | 38 | 74 |
| 2. | research work | 36 | 71 |
| 3. | sports-wellness activity | 32 | 60 |
| 4. | volunteer activity | 33 | 62 |
| 5. | artistic-creative and amateur activities | 29 | 65 |
| 6. | innovative-entrepreneurial activity | 35 | 59 |
| 7. | information-media activity | 41 | 58 |
| 8. | social-civic activity | 25 | 67 |
| 9. | cross-cultural communications | 42 | 62 |

As shown in Table 3, the overall configuration of significance indicators differs significantly on all spheres in both polar groups of students (see Table 3). Students with increased self-realization had a higher depth of their involvement in the scope of intra-university spheres; in those group the significance indicators do not fall below 58%. Such spheres as learning-cognitive, research, social, artistic-creative and amateur one are of special attraction and significance for them, which is traditionally appropriate for students with an active life position and motivation for self-development in the university environment (see Table 3).

The data presented in Table 3 indicate that students with reduced self-realization do not show a strong interest or desire to participate in intra-university spheres of activity. According to the summarized results on the significance of these spheres, the latter do not act as attractors for them; since their attractiveness does not exceed an average of 42% on the significance rating scale (see Table 3). Particularly low ratings were associated with such spheres as: public, sports-wellness, artistic-creative one. It is important to pay attention to the significantly reduced values of the basic spheres – learning-cognitive, as well as research one, which are the core of university training of a qualified specialist.

The results of all monitoring used in our study provide grounds for confirming the hypothesis that the level of self-realization of students depends on the degree of their personal partaking in the spheres of intra-university activities. The more students participate in various forms and fields of the university's activities, the higher the likelihood of their dynamic self-realization in the space of university education.

Thus, if the main spheres of higher school life psychologically act in regard to students as actually acting attractors of their self-development, then with a significant share of probability it is appropriate to predict the successful process of students' socialization and self-realization.

Conclusion. This study presents the conceptualization of the phenomenon of subjectively significant spheres of students' self-realization as a value of successful university functioning. In the experimental part of the research these spheres in the university environment was studied and verified. In the course of empirical research such areas and spheres were identified which have the properties of an attractor: learning-cognitive sphere, research sphere, sports-wellness sphere, volunteering sphere, artistic-creative sphere, innovative-entrepreneurial sphere, sphere of information-media activity, social-civic sphere, sphere of cross-cultural communications.

As a result of diagnostic surveys of the students from humanitarian and technical specialties, the degree of subjective significance of the selected spheres was determined. Moreover, the dependence of students' self-realization on the degree of their personal participation in the scope of attractive intra-university spheres of educational and extracurricular activities was confirmed.

References:

1. Gewirth A. Self-fulfillment. N.J: Princeton University Press, 1998. 235 p.
2. Gusakovskiy M.A. (Ed.) University as a center of culture-generating education. Changing the forms of communication in the educational process. Minsk: BSU. 2004. 279 p. (in Russian)
3. Ilyinsky I.M. Educational revolution. Moscow: MHSA. 2002. 592 p. (in Russian)
4. Ladyzhets N.S. Philosophy and Practice of University Education. Izhevsk: USU. 1995. 256 p. (in Russian)
5. Lukov V.A., Lukov V.I. A. Methodology of the saurus approach: strategy of understanding // Knowledge. Understanding. Skill. 2014. No 1. P. 18-35. (in Russian)
6. Rozin V.M. Philosophy of education: studies-research. Moscow: MPSI; Voronezh: MODEK. 2007. 576 p. (in Russian)
7. Rubinstein S.L. Being and consciousness. Man and the world. St. Petersburg: Peter. 2002. 512 p. (in Russian)
8. Selezneva E.V. Facets of self-fulfillment: from self-attitude to self-realization. Moscow – Berlin: Direkt-Media. 2015. 404 p. (in Russian)
9. Shutenko E.N. Motivational and Conceptual Aspects of Students' Self-realization in University Education // Procedia – Social and Behavioral Sciences. 2015. Vol. 214. No 5. P. 325-331.
10. Shutenko E.N., Shutenko A.I. Method for researching self-realization in higher education. Moscow: MosGU. 2008. 54 p. (in Russian)
11. Shutenko E.N., Shutenko A.I., Kanishcheva M.A., Kovtun J.J., Lokteva A.V., Derevyanko J.P. Subjective factors and psychological characteristics of students' self-realization as a reflection of their psychological well-being in the process of university learning // Revista Espacios. 2019. Vol. 40. No 29. P. 24.
12. Tarabaeva V.B., Shutenko E.N., Shutenko A.I., Pchelkina E.P., Sharapov A.O. The personal-focused dimension of students' self-fulfillment in the university education // The Social Sciences. 2016. Vol. 11. No 10. P. 2488-2493.
13. Vygotsky L.S. Educational Psychology. Boca Raton, Fl: St. Lucie Press. 1997. 416 p.

УДК 159.9

кандидат психологических наук, доцент Шутенко Елена Николаевна

Национальный исследовательский университет «Белгородский государственный университет» (г. Белгород);

кандидат психологических наук, доцент Локтева Анна Владимировна

Национальный исследовательский университет «Белгородский государственный университет» (г. Белгород)

ПРОБЛЕМА САМОРЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ В ГУМАНИТАРНОМ И ТЕЗАУРУСНОМ ИЗМЕРЕНИИ

Аннотация. Цель статьи заключалась в представлении различных аспектов и смыслов понятия самореализации личности в сложившемся корпусе научных исследований. Применялись методы категориального и тезаурусного анализа. В результате были выделены эгоцентристская и социокультурная доминанты толкования самореализации, рассмотрено его категориальное пространство в смысловых рамках таких понятий как: самоактуализация, самоосуществление, самоутверждение, самовыражение, саморазвитие. Сделан вывод о близости категорий самореализация и самоосуществление, отражающих единый процесс целостной и сознательной активности личности по разворачиванию и опредмечиванию своих сущностных сил.

Ключевые слова: самореализация, самоактуализация, самоосуществление, самоутверждение, самовыражение, саморазвитие.

Annotation. The purpose of the article was to present various aspects and meanings of the concept of personality self-realization in the existing set of scientific research. The methods of categorical and thesaurus analysis were used. As a result, the authors identified the egocentric and sociocultural dominants of self-realization interpretation, considered its categorical space in the meaning framework of such concepts as: self-actualization, self-fulfillment, self-affirmation, self-expression, self-development. The conclusion is made about the closeness of the categories of self-realization and self-fulfillment, reflecting a single process of the integral and conscious activity of personality in the deployment and objectification his essential forces.

Keywords: self-realization, self-actualization, self-fulfillment, self-affirmation, self-expression, self-development.

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 18-013-01151 «Самореализация студенческой молодежи как показатель и фактор ее психологического здоровья в условиях социокультурных вызовов российскому обществу» на 2018-2020 годы

Введение. Жизнь человека в современном мире складывается в условиях обострения противоречий и трансформаций, охватывающих основные институты и сферы его существования. На психологическом уровне кризисные процессы в социуме квантуются в проблемы личностного существования в реалиях утверждающегося общества потребления и диктата информационных технологий [3; 8]. На первый план сегодня выходят риски утраты личностной полноценности, аутентичности и идентичности в связи с галопирующим распадом традиционных социальных связей, ценностного и нравственного поля развития [1]. Среди ведущих угроз психологическому развитию авторы отмечают процессы дерационализации сознания, деперсонализации общения, рост апатии и аддикции (включая информационную) и т.д. [8]. В контексте постмодернистской ментальности авторы говорят о «смерти субъекта» и других экзистенциальных атрибутах современного постиндустриального общества с его расточительно-пользовательским укладом и ценностями жизни [18].

Эти и другие вызовы заставляют многих исследователей обращаться к теме самореализации в надежде осмыслить возможность подлинного существования человека в условиях глубоких трансформаций основных сфер жизнедеятельности [4; 5; 6; 10; 14].

Изложение основного материала статьи. Понятие «самореализация» появляется в справочной литературе в начале прошлого века. По данным Л.А. Коростылевой [10], впервые этот термин встречается в «Словаре по психологии и философии» лондонского издания в 1902 году (self-realization, от англ. «self» – самость, Я, личность, и «realization» – осознание, понимание, осуществление, выполнение). В источнике отмечается, что «самореализация – осуществление возможностей развития Я. Такое определение соответствует доктрине, согласно которой высшим конечным результатом развития является самореализация или самоосуществление» [24]. Вышедший в Лондоне «Словарь психологических и психоаналитических терминов» в 1958 году, связывает самореализацию со сбалансированным и гармоничным развитием всех личностных аспектов человека, с развитием как генетических, так и личностных возможностей [22, p. 448]. Оксфордский словарь 1989 года трактует самореализацию как «... реализацию собственных усилий человека, возможностей развития его Я...» [29, p. 921], и привязывает ее к христианской традиции, выдающей в ней не столько вершину личностных проявлений, сколько Божий дар.

Примечательно, что в западных источниках доминируют в основном эгоцентристские толкования самореализации, в которых рефреном проходит исходное обращение к самости (“self”), разворачивающей заложенные в ней самой свойства и способности. Такой подход, на наш взгляд, неизбежно редуцирует и обедняет смысл понятия самореализации, приводит к усеченным представлениям о феноменологии и генезисе обозначаемого им процесса.

В отечественной литературе самореализация как самостоятельное понятие появляется в 2000 г. в «Философско-энциклопедическом словаре» [12]. Представленное здесь определение Д.А. Леонтьева исходит из социо-культурной доминанты толкования самореализации. Автор опирается на учение К. Маркса о развитии сущностных сил человека, который пополняет эти силы в процессе распределенности социокультурного опыта и реализует их в процессе опредмечивания, приводящем их к конкретно предметному и духовному воплощению. При этом отмечается, что «... самореализация возможна лишь на основе "способности быть личностью", т.е. способности внести социально значимый вклад в культуру и в других людей» [12]. Тем самым подчеркивается социокультурное, творческо-созидательное значение самореализации.

Необходимо отметить, что упомянутое выше значение самореализации присутствует в ряде работ западных авторов под термином «self-fulfillment» (пер. с англ. – самовыполнение, самоосуществление) (А. Gewirth, J. Feinberg, D. Yankelovich etc.) [25]. Согласно этим трудам, самоосуществление означает процесс наиболее полного выражения себя, который отражает цельный план человеческого бытия в логике движения к надындивидуальным (социокультурным, морально-этическим, духовным и др.) ценностям и идеалам на пути к продуктивной жизни и обретению достоинства [25]. Некоторые отечественные авторы (Е.А. Лукина, И.О. Логинова, А.И. Алонцева, Е.В. Селезнева и др.), напрямую обращаются к термину самоосуществление, рассматривая его как интегральное понятие, охватывающее целостную феноменологию и становление человека в онтогенетическом, персонотенетическом, акмеологическом отношениях.

В тезаурусном измерении понятие самореализации зачастую отождествляется с рядом родственных категорий. Среди наиболее близких в литературе отмечаются такие термины как: самоактуализация, самоосуществление, самовыражение, самоутверждение, саморазвитие. Сравнительный анализ этих терминов позволяет внести большую ясность и точность в понимание самореализации [15].

Самоактуализация как явление и термин наиболее часто синонимизируется с самореализацией [11]. Однако, необходимо иметь в виду ряд различий, как теоретического, так феноменологического порядка.

Так, в области теории термин «самоактуализация» прочно связывается с учением А. Маслоу, трактующим его как некое мотивационное стремление и конечную цель [16]. Между тем, самореализация полагает в большей мере активно-деятельный план, имеющий более универсальное значение. Как отмечает Д.А. Леонтьев: «Понятие самореализации гораздо шире, оно не привязано к определенной теоретической парадигме и обозначает процессы личностного развития и трансляции личностью своего содержания другим людям и культуре через созидательные и коммуникативные процессы» [11]. Именно процесс самореализации, свободный от эгоистических стремлений, приводит к самоактуализации личности, как побочному эффекту, как следствию, но не как цели [11]. Указывая на это различие, В. Франкл пишет: «Самоактуализация относится к классу тех вещей, которые могут быть достигнуты лишь в качестве побочного эффекта и уходят от нас в той мере, в какой мы делаем их объектом прямой направленности <...>. Самоактуализация происходит спонтанно, она нарушается, когда ее превращают в конечную цель» [11, с. 14]. Таким образом, в теоретическом отношении в трактовках указанных понятий выделяются, прежде всего, различия причинно-следственного характера.

В феноменологически-процессуальном контексте термин «самоактуализация» не всегда и не во всем совпадает с самореализацией, поскольку в этом контексте последняя обретает смысл самоосуществления. Видный американский исследователь Алан Гевирт (А. Gewirth), изучая природу и содержание процесса самоосуществления человека («self-fulfillment»), отметил следующий ряд его отличий от самоактуализации:

- самоосуществление может не привязываться жестко к «самости»;
- самоосуществление, как правило, носит осознанный характер;
- самоосуществление не ограничивается реализацией потребностей [25].

Рассмотрим кратко суть этих отличий.

Во-первых, в генетическом плане полноценная самореализация человека (self-fulfillment) не выводится целиком из его самости. Если самоактуализация подразумевает «...изначальное наличие самости как ряда определенных потенциальных возможностей, которые ожидают актуализации, то, – как пишет А. Гевирт, – с точки зрения самоосуществления самость может быть еще и не определена в своих возможностях, равно как и в действительных формах проявления» [25]. Более того, многие авторы подчеркивают не интернальную, а социальную природу самости. Канадский социальный философ Ч. Тейлор изучая «Источники самости», фактически приравнивает ее к идентичности [28]. Р. Дженкинс видит в самости «... самую раннюю, и самую прочную социальную идентичность, на которую наслаиваются все последующие идентичности» [26]. К схожим выводам приходят К. Кэлхун, Э. Гидденс и другие ученые разных научных школ и направлений [23]. Эти и другие авторы говорят о самости как укорененном в личности результате первичной социализации в терминологии П. Бергера и Т. Лукмана [2]. И если рассматривать самость как «сгусток» внутренних сил, то они не столько проявляются, сколько формируются в процессе самореализации. «Потенциальные возможности, – пишет А. Гевирт, – являются действительными силами, но их содержание разбросано и неопределенно... Поэтому каждый создает себя сам за счет своих устремлений, которые способствуют росту скрытых сил, а также определяют конечные действия» [25, р. 4].

Во-вторых, в процессуальном плане самореализация, по мнению А. Гевирта, отличается от самоактуализации сознательным выбором поведения. Так, если самоактуализация может происходить автоматически, естественным путем, «подобно тому, как растут растения», то самоосуществление «... полагает момент выбора, совершаемого человеком в отношении того, какую из его неопределенных потенциальных возможностей он заставит себя развивать в свете самых сильных стремлений. Таким образом, свобода, – как подчеркивает А. Гевирт, – является важным компонентом самоосуществления по сравнению с самоактуализацией» [25, р. 8].

В-третьих, в содержательном плане самореализация не сводится целиком к удовлетворению потребностей. Так, если «...самоактуализация означает разрешение различных «потребностей», основанных, на желаниях, вытекающих из проблем регулирования различных общественных отношений, то в самоосуществлении на первый план выходят «стремления» (aspirations), понимаемые как самые сильные желания людей с точки зрения самовознаграждения; кроме того, свою независимую роль играют также способности (capacities)» [25, р. 8]. Таким образом, самореализация, по А. Гевирту, в большей мере связано со стремлениями и способностями, а не только с потребностями.

Самоосуществление, как было отмечено выше, наиболее близко понятию самореализация. Вместе с тем, необходимо указать и на их отличия. Они обнаруживаются в том случае, когда термин «самореализация» рассматривается в узком, результативном смысле (в широком, процессуальном плане различия данных терминов стираются). Так, говоря о самоосуществлении (self-fulfillment) как наиболее содержательном и полноценном качестве бытия, А. Гевирт сопоставляет его с термином «самореализация», каким оно сложилось в трудах британских философов-идеалистов (Т.Х. Грин, Ф.Х. Брэдди, Б. Бозэнкет). Он находит несколько важных отличий. «Во-первых, самореализация полагает, что самость не может быть полностью «реальной» пока не завершён процесс ее реализации» [27, р. 15]. Между тем, способности, которые развиваются в ходе самоосуществления, сами по себе также реальны, и они существуют как силы, свойственные самости. Во-вторых, если самореализация сводится, прежде всего, к осуществлению

способности, то самоосуществление включает еще и процесс реализации стремления [25]. И в этом отношении самоосуществление выступает как двусторонний процесс, идущий как со стороны реализации сильного желания, так и со стороны реализации способности. «В-третьих, если самореализация полагает действия, имеющие внешнюю значимость по своему результату, то самоосуществление включает также действия, которые ценны сами по себе. В-четвертых, некоторые люди, – указывает А. Гевирт, – могут и не желать самореализации, поскольку на пути к ее достижению возникает слишком много трудностей, в то время как, самоосуществление, по крайней мере как реализация стремлений, желаемо всеми людьми даже в том случае, если средства к их достижению не вызывают у них энтузиазма» [25, р. 7].

Несмотря на некоторые отличия, большинство авторов указывают на неразрывную связь самореализации и самоосуществления человека. Так, согласно М.В. Шугурову, самоосуществление отражает в большей мере ипостась всеобщего, а самореализация проявление особенного через всеобщее [21]. С акмеологических позиций Е.В. Селезнева соотносит самореализацию и самоосуществление личности, рассматривая первое как грань и компонент второго. «Будучи предельно широкой категорией, самоосуществление отражает наиболее общие закономерности процесса развития человека и выступает как родовое для целой системы понятий, среди которых понятия "саморазвитие", "самореализация" "самосовершенствование", "самоактуализация" и др.» [20]. В то же время, как отмечает И.О. Логинова и другие авторы, «... саморазвитие, самоактуализацию, самосовершенствование, самореализацию и другие проявления самости человека можно рассматривать как формы его жизненного самоосуществления» [14].

В целом, обращаясь к существующим трактовкам терминов «самореализация» и «самоосуществление», мы полагаем целесообразным не проводить принципиальных различий между ними, между тем, в литературе выделяется ряд близких понятий, которые действительно стоит отличать от самореализации, поскольку они указывают на феномены, имеющие иное содержание и направленность. Речь идет о таких родственных терминах как: самоутверждение, самовыражение и саморазвитие.

Самоутверждение объясняется стремлением индивида получить общественное признание со стороны других в ситуации «здесь и теперь» [13], воспользоваться эффектом этого признания для подтверждения своей значимости. Если активность целиком покрывается такой мотивацией, то, как отмечает А.В. Петровский, имеет место быть психологический феномен квазиперсонализации [19]. Индивид использует внешний ресурс, реализуется за счет других. Для самореализации характерен другой мотивационно-ресурсный источник. Человек стремится внести личностный вклад в развитие другого, разделить с другими свою жизнь, произвести социально значимый продукт. При этом он использует не только и не столько внешние возможности, сколько свой внутренний ресурс, опирается на самого себя, свои силы, знания, таланты, свой труд и опыт. Как пишет Д.А. Леонтьев: «... истинная самореализация и самоутверждение (квазисамореализация) могут внешне не различаться; различие следует искать в их мотивационной основе. Лишение возможности социального признания “здесь-и-теперь” вызовет прекращение активности, направленной на самоутверждение, но не повлияет на истинную самореализацию» [13]. Тем не менее, нужно учитывать взаимосвязь и единство самореализации и самоутверждения, в котором последнее встраивается в первое как часть в целое и достигается в том случае, когда субъект получает необходимое социальное признание, но не как самоцель, а как следствие и продукт его продуктивной жизни. Неслучайно Л.Н. Коган говорит о самоутверждении как необходимом результате, итоге самореализации [9, с. 184], а А.В. Мудрик, признавая важную роль самоутверждения в процессе социализации человека, рассматривает его как «...достижение субъективной удовлетворенности результатом и/или процессом самореализации» [17, с. 276].

На наш взгляд, нельзя игнорировать эффект самоутверждения в логике самореализации, которая должна подкрепляться и находить подтверждение в том числе и в форме социального признания. Каждый раз, достигая самоутверждения, получая признание, субъект утверждает в осуществлении лично-значимого результата. Это признание может служить индикатором самореализации на определенном жизненном отрезке, равно как стимулировать человека к дальнейшим шагам по самореализации в ближайшем будущем.

Самовыражение, как считает Д.А. Леонтьев, имеет ту же мотивационную основу, что и самореализация, однако в этом случае активность субъекта не достигает желаемого эффекта, поскольку задача проявить себя и транслировать свое «Я» не подкрепляется соответствующей способностью [13]. Активность субъекта может не выливаться в результативную деятельность, носить поверхностный характер и не приводить к качественному изменению его жизни. По мнению Д.А. Леонтьева, «самовыражение представляет собой эпифеномен самореализации» [13]. В этом случае действия, направленные на самоосуществление, принимают форму однократных актов самопроявления и самораскрытия, не перерастая при этом в деяние. «Нередко самовыражение, (в частности, демонстративное поведение) предстает как форма компенсации неудачи в самореализации» [13]. В этой связи, можно говорить о самовыражении как полумере самореализации. Тем не менее важность самовыражения с точки зрения достижения самопонимания и рефлексии не вызывает сомнения, равно как и нет сомнений в том, что действия, направленные на самореализацию неизбежно связаны с самовыражением (особенно в творческой деятельности, в сфере искусства и т.п.), но не всегда верно обратное.

Саморазвитие в отличие от самореализации связано с деятельностью, направленной на самого себя, на внутренний мир [13]. В логике саморазвития человек осуществляет внутренние усилия, направленные не на внешний мир, а на углубленное самопознание и самосовершенствование, обогащение внутреннего содержания, пополнение багажа знаний, накопление потенциала, постижение нового и пр. без активного проявления вовне. В этом смысле саморазвитие можно рассматривать как необходимую предпосылку, подготовку человека к самореализации, когда внутренние силы оттачиваются и обретают отчетливые формы для самого субъекта как их носителя. В широком смысле саморазвитие как процесс самоизменений включает в себя самореализацию в качестве результирующего элемента достижения этих изменений, который выводит человека на новый уровень саморазвития.

В устоявшемся научном обиходе самореализация часто ассоциируется и описывается такими терминами как самодетерминация, самоорганизация, саморазвертывание, самопроектирование, самоконструирование, самоподдержание и пр., которые в разной мере отражают проявления и отдельные стороны данного понятия.

Выводы. В приведенном гуманитарно-терминологическом анализе представлены наиболее существенные, на взгляд авторов, аспекты трактовки и интерпретации понятия самореализации личности в контексте родственных категорий и терминов, употребляемых для раскрытия его феноменологии и

содержания. Среди наиболее близких понятий выделяется категория самоосуществления, которая воплощает такие характеристики самореализации как: целостность, сознательность, предметность, интенциональность, непрерывная процессуальность и др. Отдельные важные аспекты и грани процесса самореализации отражаются в понятиях самоактуализация, самоутверждение, самовыражение, саморазвитие. В целом, существующий в литературе категориальный спектр значений понятия самореализации довольно широк и неоднозначен. В нем оно может выступать как собственно явление и процесс, как продукт, результат и признак, как предпосылка и производное и т.п. Между тем, исходным смыслом данного понятия выступает продуктивная деятельность, реализующая личностный потенциал в социокультурном процессе.

Литература:

1. Бауман З. Индивидуализированное общество. М.: Логос, 2002. 390 с.
2. Бергер П., Лукман Т. Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания. М.: Медиум, 1995. 323 с.
3. Бодрийяр Ж. Общество потребления. Его мифы и структуры / Пер. с фр. М.: Культурная революция; Республика, 2006. 269 с.
4. Водянова Н.В. Самореализация личности в пространстве интернета: философско-антропологический аспект: Дисс... канд. филос. наук. 09.00.13. Челябинск, 2009. – 167 с.
5. Ворожко Ю.Н. Социокультурные основания самореализации личности: Дис. ... канд. филос. наук. Ростов н/Д., 2014. 169 с.
6. Галажинский Э. В. Системная детерминация самореализации личности: дисс. ... д-ра психол. наук. Томск, 2002. 320 с.
7. Кастельс М. Информационная эпоха: экономика, общество и культура / Пер. с англ. под науч. ред. О. И. Шкаратана. М.: ГУ ВШЭ, 2000. 608 с.
8. Климанова А.М. Культурологические аспекты самореализации личности в условиях нестабильного социума: дисс. канд. культурологии. М., 2005. 131 с.
9. Коган Л.Н. Цель и смысл жизни человека. М.: Мысль, 1984. 252 с.
10. Коростылева Л.А. Психология самореализации личности: Основные сферы жизнедеятельности: дисс. ... д-ра психол. наук. СПб, 2001. 398 с.
11. Леонтьев Д.А. Самоактуализация как движущая сила личностного развития // Современная психология мотивации / Под ред. Д.А. Леонтьева. – М.: Смысл, 2002.
12. Леонтьев Д.А. Самореализация // Человек: философско-энциклопедический словарь. М.: Наука, 2000. С. 322-324.
13. Леонтьев Д.А. Самореализация и сущностные силы человека // Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии. М.: Смысл, 1997. С. 110-123.
14. Логинова И.О. Жизненное самоосуществление человека: системно-антропологический контекст: Автореф. дис. докт. психол. н. Томск, 2010. 41 с.
15. Луков В.А., Луков В.А. Методология тезаурусного подхода: стратегия понимания // Знание. Понимание. Умение. 2014. № 1. С. 18-35.
16. Маслоу А. Мотивация и личность: пер. с англ. 3-е изд. СПб.: Питер, 2008. 352 с.
17. Мудрик А.В. Социализация человека: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Академия, 2006. 304 с.
18. Огурцов А.П. Постмодернистский образ человека и педагогика // Человек. 2001. № 3. С. 5-17.
19. Петровский А.В. Вопросы истории и теории психологии. М.: Педагогика, 1984.
20. Селезнева Е.В. Грани самоосуществления: от самоотношения к самореализации. М. - Берлин: Директ-Медиа. 2015. 404 с.
21. Шугуров М.В. Социальный конфликт и самоосуществление личности. Саратов: Изд-во Саратов. гос. акад. права, 1992. С. 61-62.
22. A Comprehensive Dictionary of psychological and psychoanalytical terms a guide to usage / Ed. by H.V. English. New York; London; Toronto, 1958.
23. Calhoun, C. (ed.) Social Theory and the Politics of Identity. Oxford: Blackwell, 1994. 364 p.
24. Dictionary Psychology and Philosophy / Ed. by J.M. Baednin. Vol. II.
25. Gewirth A. Self-Fulfillment. N.J: Princeton University Press. 1998. 248 p.
26. Jenkins R. Social Identity. London: Routledge. 1996. 256 p.
27. Norton D.L. Personal Destinies: A Philosophy of Ethical Individualism. – Princeton: Princeton University Press, 1976, 416 p.
28. Taylor Ch. Sources of the Self: The Making of the Modern Identity. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1989. 624 p.
29. The Oxford English Dictionary. Second edition / Edited by J.A. Simpson and E.S. Weiner. Vol. XIV. Oxford, 1989.

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА

| | | |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <p>Миннуллина Розалия Фаизовна Газизова Фарида Самигулловна Галимова Инна Ростамовна</p> | <p>ПРОБЛЕМА ОРГАНИЗАЦИИ ДОПОЛНИТЕЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УСЛУГ В ДОО</p> | <p>4</p> |
| <p>Миннуллина Розалия Фаизовна Газизова Фарида Самигулловна Шаймарданова Марина Алексеевна</p> | <p>НЕТРАДИЦИОННЫЕ ФОРМЫ МЕТОДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПЕДАГОГОВ ДОО</p> | <p>7</p> |
| <p>Миннуллина Розалия Фаизовна Нуриева Алеся Радиевна Митрошина Яна Ивановна</p> | <p>УПРАВЛЕНЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ</p> | <p>10</p> |
| <p>Моргачёва Елена Николаевна</p> | <p>ТИФЛОКОММЕНТИРОВАНИЕ КАК СОВРЕМЕННАЯ ФОРМА ВКЛЮЧЕНИЯ ЛИЦ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ В СОЦИОКУЛЬТУРНОЕ ПРОСТРАНСТВО</p> | <p>14</p> |
| <p>Муравьева Елена Викторовна Князькина Евгения Александровна</p> | <p>ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ КАК ЕДИНАЯ КОНЦЕПЦИЯ В РАМКАХ РАЗВИТИЯ ИННОВАЦИОННЫХ СИСТЕМ</p> | <p>18</p> |
| <p>Мурзакаева Камиля Маратовна</p> | <p>О СОСТОЯНИИ ТАТАРСКИХ НАЧАЛЬНЫХ ШКОЛ ВЯТСКОЙ ГУБЕРНИИ В XIX – НАЧАЛЕ XX В.</p> | <p>20</p> |
| <p>Мухаметшин Александр Тагирович</p> | <p>РАЗРЕШЕНИЕ КОНФЛИКТОВ В ДЕЛОВОМ ОБЩЕНИИ РУКОВОДИТЕЛЯ В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ</p> | <p>25</p> |
| <p>Мякишева Мария Владимировна</p> | <p>ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К ОРГАНИЗАЦИИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С РОДИТЕЛЯМИ</p> | <p>29</p> |
| <p>Неживенко Ольга Анатольевна Козлова Людмила Владимировна</p> | <p>ФОРМИРОВАНИЕ ОБЪЕМНО- ПРОСТРАНСТВЕННОГО МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ВУЗА</p> | <p>32</p> |
| <p>Ненько Валентина Михайловна Нигматулина Ольга Александровна</p> | <p>ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ОБ ОСОБЕННОСТЯХ ПОДВИЖНОГО РУССКОГО УДАРЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ</p> | <p>35</p> |
| <p>Нечаева Ольга Алексеевна</p> | <p>РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПЕДАГОГА СРЕДСТВАМИ ТЕХНОЛОГИИ ЦИФРОВОГО ПОРТФОЛИО</p> | <p>38</p> |
| <p>Ногаева Светлана Елкановна</p> | <p>ФОРМИРОВАНИЕ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ТЕКСТУ</p> | <p>40</p> |
| <p>Носкова Наталья Викторовна Петрова Людмила Андреевна</p> | <p>ЦИФРОВАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГА: ОТ ТЕОРИИ К ИННОВАЦИОННОЙ ПРАКТИКЕ</p> | <p>45</p> |
| <p>Нуриева Алеся Радиевна Галич Татьяна Николаевна Валеева Алина Закариевна</p> | <p>ФОРМИРОВАНИЕ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ФГОС ДО С УЧЕТОМ НАЦИОНАЛЬНО-РЕГИОНАЛЬНЫХ УСЛОВИЙ</p> | <p>49</p> |
| <p>Нуриева Алеся Радиевна Газизова Фарида Самигулловна Согорина Валерия Павловна</p> | <p>ФОРМИРОВАНИЕ ПОЛИКУЛЬТУРНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ</p> | <p>52</p> |
| <p>Нуриева Алеся Радиевна Галич Татьяна Николаевна Тузеева Елена Геннадьевна</p> | <p>РУКОВОДСТВО РАБОТОЙ ПЕДАГОГОВ ДОО ПО РЕЧЕВОМУ РАЗВИТИЮ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА</p> | <p>55</p> |
| <p>Нуриева Алеся Радиевна Галич Татьяна Николаевна Смирнова Любовь Валерьевна</p> | <p>ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ СЕМЬИ И ДОО В НАПРАВЛЕНИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА</p> | <p>58</p> |

| | | |
|---------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| Нуриева Алеся Радиевна Миннуллина Розалия Фаизовна Аскарова Олеся Олеговна | ФОРМИРОВАНИЕ БРЕНДА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ | 61 |
| Нуриева Алеся Радиевна Миннуллина Розалия Фаизовна Чебашева Оксана Владимировна | ПРОБЛЕМЫ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ | 65 |
| Овсянникова Оксана Александровна Турьгина Юлия Сергеевна | РАЗРАБОТКА ДИАГНОСТИЧЕСКОГО ИНСТРУМЕНТАРИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ УРОВНЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СРЕДСТВАМИ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА | 68 |
| Окунева Полина Эдуардовна Карнаухова Вероника Александровна | ТВОРЧЕСКИЙ ПОДХОД И МЕТОДЫ КОМАНДНОГО СОТРУДНИЧЕСТВА В ПРОФИОРИЕНТАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ | 71 |
| Оларь Кристина Анатольевна | ПРЕОДОЛЕНИЕ ДИСГРАФИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ | 74 |
| Петрова Нина Сергеевна Депсамес Лидия Петровна Артемьева Юлия Юрьевна | МЕТОДИКА РАЗВИТИЯ ФАНТАЗИИ И ВООБРАЖЕНИЯ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ЖИВОПИСИ | 77 |
| Петрова Лиллия Геннадиевна Лютова Ольга Валентиновна Мартиросян Арсен Гагикович | ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО- КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ИНОСТРАННЫХ ОРДИНАТОРОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ЧТЕНИЮ НА РУССКОМ ЯЗЫКЕ | 81 |
| Пискунов Алексей Владимирович Ильмушкин Георгий Максимович Пискунова Елена Николаевна | МОДЕЛИРОВАНИЕ СИСТЕМЫ ВОСПИТАНИЯ ПАТРИОТИЗМА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ТЕХНИКУМА С КАЗАЧЬИМ КОМПОНЕНТОМ | 85 |
| Пискунов Алексей Владимирович | ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ ТЕХНИКУМА В ПРОЦЕССЕ ЗАНЯТИЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРОЙ И СПОРТОМ | 88 |
| Попова Сардаана Юрьевна | ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В РАБОТЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ С РОДИТЕЛЯМИ ОБУЧАЮЩИХСЯ | 91 |
| Поротов Павел Сергеевич Лукина Тамара Николаевна | ВЛИЯНИЕ ТЕЛЕКОММУНИКАЦИЙ НА ПСИХИКУ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА | 94 |
| Поскребышева Татьяна Александровна | ПРИМЕНЕНИЕ ЛИЧНОСТНО- ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА В ПРОЦЕССЕ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ | 97 |
| Поскребышева Татьяна Александровна | РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ | 100 |
| Поскребышева Татьяна Александровна | РАЗВИТИЕ ВОЛЕВОЙ САМОРЕГУЛЯЦИИ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА | 103 |
| Поскребышева Татьяна Александровна | РАЗВИТИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА НА ОСНОВЕ ЛИЧНОСТНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА | 106 |
| Потеряева Ольга Борисовна Арапов Андрей Александрович | ЦИФРОВЫЕ И ЭКОЛОГИЧЕСКИЕ КОМПЕТЕНЦИИ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ | 109 |

| | | |
|----------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Присяжный Михаил Юрьевич Уварова Людмила Марковна Петрова Сардана Филипповна | ЦЕЛЕВАЯ ПОДГОТОВКА КАДРОВ РЕСПУБЛИКИ САХА (ЯКУТИЯ): ХАРАКТЕРИСТИКА, АНАЛИЗ СОСТОЯНИЯ И ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ | 112 |
| Пушкарев Иван Владимирович Завальцева Ольга Александровна | ОСОБЕННОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ МЕЖПРЕДМЕТНЫХ СВЯЗЕЙ НА УРОКАХ БИОЛОГИИ | 116 |
| Пяо Мэйшань | ОСОБЕННОСТИ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ ПО СРАВНЕНИЮ С ТРАДИЦИОННЫМ ОБУЧЕНИЕМ (НА ПРИМЕРЕ ОПЫТА РОССИИ И КИТАЯ) | 120 |
| Рамазанова Эльмира Алиевна | ПУТИ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ РАБОТЫ УЧИТЕЛЯ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ЭСТЕТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ШКОЛЬНИКОВ | 124 |
| Реутова Ольга Викторовна Стафеева Анастасия Владимировна Замашкина Алевтина Евгеньевна | РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МАСТЕРСТВА БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ КАК ФАКТОРА УСПЕШНОСТИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКА | 127 |
| Романова Мария Никифоровна Филиппова Сардаана Феоктистовна | ОСОБЕННОСТИ ТЕХНИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ УЧАЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ КРАЙНЕГО СЕВЕРА | 131 |
| Саватеева Оксана Викторовна | РОЛЬ СТРАТЕГИЙ ПЕРЕВОДА НАЦИОНАЛЬНЫХ РЕАЛИЙ В ФОРМИРОВАНИИ ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПЕРЕВОДЧИКА | 134 |
| Самосенкова Татьяна Владимировна Свойкина Людмила Федоровна | ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ РЕЧЬ КАК СКВОЗНАЯ СИСТЕМА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ: СТРАТЕГИИ И ТАКТИКИ | 138 |
| Санина Елена Ивановна Дегтярев Евгений Анатольевич | ПРОФИЛАКТИКА КИБЕРБУЛЛИНГА КАК ЦЕЛЬ СОЦИАЛИЗАЦИИ ПОДРОСТКОВ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОЙ СРЕДЫ | 141 |
| Себельдина Елена Владимировна | ФОРМИРОВАНИЕ ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ ОПЫТНЫХ СОТРУДНИКОВ К НАСТАВНИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ | 144 |
| Сергеева Марина Георгиевна | МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ В КОНТЕКСТЕ ДЕЙСТВУЮЩИХ ФЕДЕРАЛЬНЫХ ГОСУДАРСТВЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ | 146 |
| Сергеева Марина Георгиевна | МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ АРТ- ТЕРАПЕВТИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ | 150 |
| Сергеева Марина Георгиевна | МЕТОДИКА РАЗВИТИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ | 154 |
| Сергеева Марина Георгиевна Салун Сергей Николаевич Савенкова Галина Ивановна | МЕТОДИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ РАЗРАБОТКИ МНОГОКОМПОНЕНТНОЙ ОРГАНИЗАЦИОННОЙ СТРУКТУРЫ СИСТЕМЫ НЕПРЕРЫВНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ | 157 |
| Сергеева Марина Георгиевна Салун Сергей Николаевич Гришина Наталья Валерьевна | МЕТОДИКА ПРОВЕДЕНИЯ ДИАГНОСТИКИ ОПРЕДЕЛЕНИЯ ИСХОДНОГО УРОВНЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА | 162 |

| | | |
|--------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Сергеева Марина Георгиевна Щукина Гильмира Халелбековна Шишкова Екатерина Викторовна | МЕТОДИКА РАЗРАБОТКИ МОДЕЛИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО (ПЕДАГОГИЧЕСКОГО) ОБРАЗОВАНИЯ | 166 |
| Серебрякова Наринэ Витальевна Шашкина Гульнара Рустэмовна | СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ РЕАБИЛИТАЦИИ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАИКАНИЕМ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ | 171 |
| Сидорова Евдокия Эдуардовна Смирнова Екатерина Ивановна | ИННОВАЦИОННЫЕ ПРИЕМЫ ОРГАНИЗАЦИИ СМЫСЛОВОГО ЧТЕНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ | 174 |
| Сизова Ольга Алексеевна Медведева Татьяна Юрьевна Макеева Анастасия Владимировна | ВОЗМОЖНОСТИ ЦИФРОВЫХ РЕСУРСОВ В ОРГАНИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ СФЕРЫ КУЛЬТУРЫ И ИСКУССТВА | 178 |
| Симонова Наталья Михайловна Сергеева Марина Георгиевна | ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ МЕНЕДЖМЕНТ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОРАЗВИТИЯ ПЕДАГОГОВ | 181 |
| Симонова Наталья Михайловна Сергеева Марина Георгиевна | ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ В ПРОЦЕССЕ РЕАЛИЗАЦИИ ФУНКЦИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МЕНЕДЖМЕНТА | 187 |
| Ситникова Наталья Васильевна Габышева Феодосия Васильевна | НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ КОНЦЕПТОВ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ КОЧЕВЬЯ (ИЛИ КОЧЕВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ) | 190 |
| Смирная Анастасия Андреевна Смирнова Анастасия Викторовна | АНАЛИЗ БАЗОВЫХ СОЦИАЛЬНО- ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ЦЕННОСТЕЙ ВЫПУСКНИКА ГУМАНИТАРНОГО ПРОФИЛЯ | 194 |
| Стефаник Юлия Викторовна | ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛЬНО- ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ МОЛОДЫХ ПЕДАГОГОВ В ОРГАНИЗАЦИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ | 197 |
| Стоянова Дарья Николаевна | КРИТЕРИИ ОЦЕНКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ В РАМКАХ МОДЕЛИ «ШКОЛА – КОЛЛЕДЖ - ВУЗ» | 200 |
| Сырова Надежда Васильевна Галина Мария Владимировна | РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ГЛУХИХ И СЛАБОСЛЫШАЮЩИХ УЧАЩИХСЯ ЧЕРЕЗ ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ | 203 |
| Сырова Надежда Васильевна Замураева Марина Анатольевна Шушканова Екатерина Андреевна | ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ | 206 |
| Толкачева Марианна Александровна Егорова Римма Игнатьевна | РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ У ОБУЧАЮЩИХСЯ ВО ВНЕУЧЕБНОЕ ВРЕМЯ | 209 |
| Толкова Наталья Михайловна Енова Ирина Владимировна Шарик Светлана Михайловна | СИСТЕМА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГА В ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ | 213 |
| Траутман Евгения Робертовна Медведева Елена Юрьевна | ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЙ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОНР | 215 |
| Тржецяк Илья Алексеевич Карнаухова Вероника Александровна | ПРОБЛЕМЫ ИНТЕРПРЕТАЦИИ В СОВРЕМЕННОЙ МУЗЫКАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКЕ | 218 |
| Тумасян Сусанна Васильевна Вакуленко Екатерина Гавриловна | СОХРАНЕНИЕ И ИЗУЧЕНИЕ ТЕХНОЛОГИИ ИЗГОТОВЛЕНИЯ НАРОДНОГО КОСТЮМА В СИСТЕМЕ СОВРЕМЕННОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ | 221 |

| | | |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Угренинова Мария Александровна Низова Марина Александровна | ВЗАИМОСВЯЗЬ ДИАГНОСТИКИ МУЗЫКАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ И ВЫБОРА НАПРАВЛЕНИЯ ОБУЧЕНИЯ В ДЕТСКОЙ ШКОЛЕ ИСКУССТВ У ДЕТЕЙ С АУТИЗМОМ | 224 |
| Уракова Екатерина Андреевна Быстрова Наталья Васильевна Захарова Наталья Анатольевна | РАЗВИТИЕ И ПРИМЕНЕНИЕ ПРОЕКТНОГО ПОДХОДА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ В РОССИИ И ЗА РУБЕЖОМ | 227 |
| Уромова Светлана Евгеньевна Головина София Сергеевна Давыдова Юлия Павловна | АНАЛИЗ НЕДОСТАТКОВ ЭКОНОМИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ ОБУЧАЮЩИХСЯ В КОНТЕКСТЕ УСВОЕНИЯ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ | 229 |
| Уромова Светлана Евгеньевна Головина София Сергеевна | ИНТЕГРАЦИЯ ЭКОНОМИЧЕСКОГО И МАТЕМАТИЧЕСКОГО СОДЕРЖАНИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ ШКОЛЬНИКОВ МАТЕМАТИКЕ | 233 |
| Фалеева Лия Владимировна | ПРОЦЕСС РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОГО ПОТЕНЦИАЛА ОБУЧАЮЩИХСЯ ВЕДОМСТВЕННЫХ ВУЗОВ | 238 |
| Федосеев Артём Юрьевич | ЭКОЛОГИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ В ТЕХНОЛОГИЧЕСКОМ ПРОЦЕССЕ | 242 |
| Филатова Ольга Николаевна Рябков Олег Юрьевич Ермолаева Екатерина Львовна | ФОРМИРОВАНИЕ ИНЖЕНЕРНОГО МЫШЛЕНИЯ У ОБУЧАЮЩИХСЯ НА ЗАНЯТИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ РОБОТОТЕХНИКИ | 245 |
| Фролова Светлана Владимировна Базарнова Надежда Дмитриевна Саватеева Дара Александровна | ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МИРОВОЗЗРЕНИЯ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ КАК МИССИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА | 247 |
| Ханова Татьяна Геннадьевна Еракова Татьяна Николаевна | ЭКОНОМИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ | 250 |
| Хачикян Елена Ивановна Заборина Мария Алексеевна Сергеев Юрий Юрьевич | ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ РИТОРИКЕ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА | 253 |
| Хлыбова Марина Анатольевна | ОБЕСПЕЧЕНИЕ ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ ПРОЦЕССА ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА МАГИСТРАМИ | 255 |
| Храмова Лилия Александровна Сизова Ольга Алексеевна Медведева Татьяна Юрьевна | ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ИНТЕРЕСА К МУЗЫКАЛЬНОМУ ТВОРЧЕСТВУ У ОБУЧАЮЩИХСЯ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА | 258 |
| Цховребов Алан Солтанович | СЛОЖНОСОЧИНЕННЫЕ ПРЕДЛОЖЕНИЯ ЗАКРЫТОЙ СТРУКТУРЫ С СОПОСТАВИТЕЛЬНЫМИ ОТНОШЕНИЯМИ В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО | 260 |
| Шаманова Наталья Александровна Ханова Татьяна Геннадьевна Горькова Галина Сергеевна | ИЗУЧЕНИЕ УРОВНЯ ИГРОВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ | 263 |
| Шарапова Альбина Валериевна | РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВОМ АС-ТЕХНОЛОГИИ | 266 |
| Шварева Любовь Васильевна Алёшина Екатерина Юрьевна Шибанова Елена Александровна | ЭКСПЕРТНАЯ ОЦЕНКА КАК КЛЮЧЕВОЙ ЭЛЕМЕНТ В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА | 269 |
| Шевченко Оксана Константиновна Ефимов Геннадий Иванович | МЕТОД АНАЛИЗА КРИТЕРИЕВ И ПОКАЗАТЕЛЕЙ ЭФФЕКТИВНОСТИ ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВУЗА | 272 |

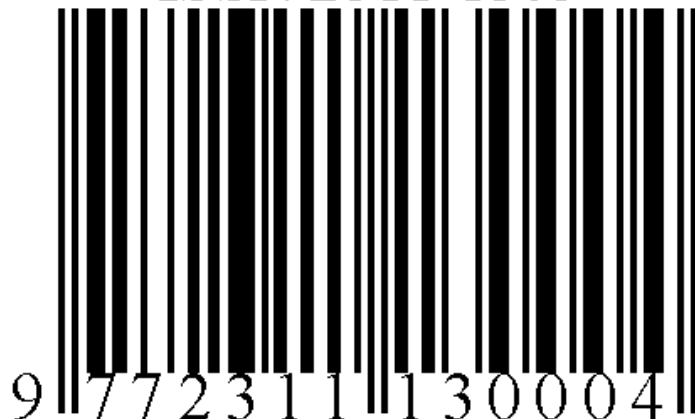
| | | |
|----------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Шеенко Евгений Иванович Баянкин Олег Васильевич Валынкин Роман Олегович | О КОМПЛЕКСНОМ ПОДХОДЕ К ОЦЕНИВАНИЮ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ | 276 |
| Шергина Туйаара Алексеевна Попов Максим Мирославович | ТЕАТРАЛИЗАЦИЯ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ | 280 |
| Шестова Юлия Октаевна | КРАТКОСРОЧНАЯ МЕЖДУНАРОДНАЯ АКАДЕМИЧЕСКАЯ МОБИЛЬНОСТЬ КАК ИННОВАЦИОННЫЙ ПРОЕКТ (НА ПРИМЕРЕ МЕЖДУНАРОДНОЙ ПРОГРАММЫ «БРИДЖ: РАЗВИТИЕ ВОЗМОЖНОСТЕЙ ТРУДОУСТРОЙСТВА В БАРЕНЦ-РЕГИОНЕ») | 283 |
| Шкунова Анжелика Аркадьевна Крылова Татьяна Валентиновна Гущин Алексей Владимирович | ВЫБОР СТАЖИРОВКИ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ | 287 |
| Шлыкова Юлия Викторовна Коньшева Юлия Романовна | ОБУЧАЮЩИЕ ПРИЛОЖЕНИЯ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ЛЕКСИЧЕСКИХ НАВЫКОВ НА ДИСТАНЦИОННЫХ УРОКАХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ | 290 |
| ПСИХОЛОГИЯ | | |
| Мисбахов Алмаз Айратович Рахимов Марат Ильшатович Шамгуллин Альфред Зиякович | ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРИЧИНЫ РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ | 293 |
| Мозговая Наталья Николаевна Манвелян Нвард Галустовна Костенко Светлана Александровна | ФУНКЦИЯ ГРАНИЦЫ ЛИЧНОСТИ, ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ У СТУДЕНТОВ С РАЗНЫМ ЛОКУСОМ-КОНТРОЛЯ | 297 |
| Петраш Марина Дмитриевна Туренко Елена Анатольевна Гармонова Александра Евгеньевна | МЕЖПОКОЛЕННЫЕ ОТНОШЕНИЯ И ТРУДНОСТИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ И КОЛЛЕДЖЕЙ | 301 |
| Пилюгина Екатерина Ивановна Бережнова Ольга Викторовна Юндин Роман Николаевич | ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ ТРЕВОЖНОСТИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА | 305 |
| Прудникова Александра Владимировна | ИСТОРИЯ И ОСНОВНЫЕ ПОДХОДЫ К ИССЛЕДОВАНИЮ КОНФЛИКТОВ В ОБРАЗОВАНИИ | 308 |
| Степанова Дарья Михайловна Дмитриева Елена Ермолаевна | ПРОГРАММА КОРРЕКЦИИ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ НАРУШЕНИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В УСЛОВИЯХ СОВМЕСТНОЙ ИЗОДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ И РОДИТЕЛЕЙ | 312 |
| Файзрахманов Ильнар Илдарович Халилуллин Фаиль Фаргатович Гайнуллин Дмитрий Евгеньевич | ФОРМИРОВАНИЕ Я-КОНЦЕПЦИИ КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ САМОСОЗНАНИЯ ЛИЧНОСТИ | 316 |
| Фирер Наталья Демьяновна Колланг Евгения Ренеевна Суслова Дарья Владимировна | ФАКТОРЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ | 320 |
| Хажуев Ислам Сайдахмедович Идрисов Кюри Арбиевич | ЭКСТРЕМИСТСКИЕ ДИСПОЗИЦИИ И ИДЕИ МЕСТИ В КОНТЕКСТЕ ТЕРРОРИСТИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ | 323 |
| Хажуев Ислам Сайдахмедович Идрисов Кюри Арбиевич | ЭКСТРЕМИСТСКИЕ ДИСПОЗИЦИИ И ИДЕИ МЕСТИ В КОНТЕКСТЕ ТЕРРОРИСТИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ | 327 |
| Хажуев Ислам Сайдахмедович Идрисов Кюри Арбиевич | ИНДИВИДУАЛЬНО-ЛИЧНОСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ И БАЗИСНЫЕ УБЕЖДЕНИЯ ЛИЦ С ТЕРРОРИСТИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТЬЮ | 331 |
| Хажуев Ислам Сайдахмедович Идрисов Кюри Арбиевич Саидов Асланбек Арбиевич | УДОВЛЕТВОРЕННОСТЬ ЖИЗНЬЮ И СКЛОННОСТЬ ЛИЧНОСТИ К ЭКСТРЕМИСТСКОМУ ПОВЕДЕНИЮ | 335 |

| | | |
|-------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| Чернов Александр Юрьевич Курышева Ольга Васильевна | ТИПОЛОГИЯ НОРМАТИВНОЙ РЕГУЛЯЦИИ ПРОСОЦИАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ | 338 |
| Шельшакова Наталья Николаевна | ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ЭТНИЧЕСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ВЕПСОВ, ПРОЖИВАЮЩИХ НА ТЕРРИТОРИИ КАРЕЛИИ | 343 |
| Шурухина Галина Анатольевна Юзлекбаева Зарина Зинфировна | ВЗАИМОСВЯЗЬ ОРГАНИЗОВАННОСТИ И ОТВЕТСТВЕННОСТИ ОДНОДЕТНЫХ И МНОГОДЕТНЫХ МАТЕРЕЙ БУДУЩИХ ПЕРВОКЛАССНИКОВ | 346 |
| Шутенко Елена Николаевна Ковтун Юлия Юрьевна Шутенко Андрей Иванович | СУБЪЕКТИВНО-ЗНАЧИМЫЕ СФЕРЫ САМОРЕАЛИЗАЦИИ СТУДЕНТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ВУЗА | 351 |
| Шутенко Елена Николаевна Локтева Анна Владимировна | ПРОБЛЕМА САМОРЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ В ГУМАНИТАРНОМ И ТЕЗАУРУСНОМ ИЗМЕРЕНИИ | 355 |

**Подписной индекс
в общероссийском каталоге
«Роспечать»: 64996**

Проблемы современного педагогического образования
Выпуск 68. Часть 4.

ISSN 2311-1305



Ответственность за достоверность приводимых в публикациях фактов, дат, наименований, фамилий, имен, цифровых данных несут авторы статей.

Научные статьи печатаются в соответствии с авторскими вариантами.

Адрес учредителя:
295007, г. Симферополь, проспект Академика Вернадского, 4
(3652) 54-50-36

Адрес редакции и издателя:
298635, Республика Крым, г. Ялта, ул. Севастопольская, 2а
(3654) 323013

Отпечатано в типографии:
Гуманитарно-педагогическая академия (г. Ялта)
298635, Республика Крым, г. Ялта, ул. Севастопольская, 2а
(3654) 323013

Свидетельство о регистрации средства массовой информации ПИ № ФС 77-61807 от 18 мая 2015 г., выдано Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор)

Подписано к печати 26.11.2020. Сдано в набор 27.11.2020. Дата выхода 04.12.2020
Формат 210x297. Бумага: офсетная. Печать: трафаретная. Условн. печатн. листов 42,27.
Тираж 500 экз. Цена свободная.