

**МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО  
ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ  
ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ АВТОНОМНОЕ  
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ  
«КРЫМСКИЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ В.И. ВЕРНАДСКОГО»  
ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ АКАДЕМИЯ (ФИЛИАЛ) ФЕДЕРАЛЬНОГО  
ГОСУДАРСТВЕННОГО АВТОНОМНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ  
ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ «КРЫМСКИЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ  
УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ В.И. ВЕРНАДСКОГО» В Г. ЯЛТЕ**



## **ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**78 (1)**

**Сборник научных трудов**

**Ялта  
2023**

Рекомендовано ученым советом Гуманитарно-педагогической академии (филиал) федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» в г. Ялте от 25 января 2023 года (протокол № 1)

Проблемы современного педагогического образования. – Сборник научных трудов: – Ялта: РИО ГПА, 2023. – Вып. 78. – Ч. 1. – 349 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» в г. Ялта (г. Ялта)

**Заместитель главного редактора:**

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» в г. Ялта (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» в г. Ялта (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» в г. Ялта (г. Ялта)

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

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

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

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

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

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

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

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

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» в г. Ялте (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» в г. Ялте (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, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Российский государственный педагогический университет имени А.И. 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, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена» (г. Санкт-Петербург)

**Учредитель:** Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского»

**Перечень рецензируемых научных изданий:** 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 (педагогические науки, психологические науки)

**Средства массовой информации:** Журнал зарегистрирован в Федеральной службе по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор). Свидетельство о регистрации средства массовой информации ПИ № ФС 77-61807 от 18.05.2015

**Научная электронная библиотека eLIBRARY.RU:** Издание размещается на платформе eLIBRARY с индексацией в РИНЦ (договор с Научной электронной библиотекой Elibrary.ru № 171-03/2014)

**ISSN:** Журнал зарегистрирован в Международном Центре ISSN в Париже (идентификационный номер печатной версии: ISSN 2311-1305), действующий при поддержке ЮНЕСКО и Правительства Франции

© Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского (г. Симферополь), 2023 г.

© Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» в г. Ялте (г. Ялта), 2023 г.

Все права защищены.

УДК 74

**Член Союза Художников России, доцент Абдуллина Марина Александровна**

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

**кандидат педагогических наук, доцент Зимина Евгения Константиновна**

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

**Член Союза Художников России, доцент Гришина Ирина Ивановна**

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

## РОЛЬ НАРОДНЫХ ПРОМЫСЛОВ В СОВРЕМЕННОЙ СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ

*Аннотация.* В данной статье раскрывается понимание значения народных промыслов в жизни человека, общества и государства в целом. Высказывается мысль о том, что изучение народных промыслов в современном образовании является необходимым. В статье описываются причины угасания многих народных промыслов. Авторы обращают особое внимание на поддержку государством существования народных промыслов и их развитие в дальнейшем. Рассматривается потребность воспитания интереса к народным промыслам с дошкольных лет. Продолжение изучения народного искусства, в более старшем возрасте, дает молодежи понимание того, что именно в нем сконцентрированы национальная культура и духовное развитие народа. Прослеживается взаимосвязь народного искусства с устным и музыкальным фольклором народа. В статье раскрываются одна из главных задач сохранения народных промыслов – преемственность поколений. Уделяется особое внимание тому, что обучение народным промыслам должно происходить «вживую». Рассматривается, что освоение теоретических и практических знаний гарантирует высокий результат в создании произведений народных промыслов. Авторы приходят к выводу, что традиционная культура обладает большими воспитательными возможностями.

*Ключевые слова:* народные промыслы, обучающиеся, формирование, развитие, воспитание, образование, искусство, молодежь, культура.

*Annotation.* This article reveals the understanding of the importance of folk crafts in the life of a person, society and the state as a whole. It is suggested that the study of folk crafts in modern education is necessary. The article describes the reasons for the extinction of many folk crafts. The authors pay special attention to the state's support for the existence of folk crafts and their further development. The need to foster interest in folk crafts from preschool years is considered. Continuing to study folk art at an older age gives young people an understanding that it is in it that the national culture and spiritual development of the people are concentrated. The interrelation of folk art with the oral and musical folklore of the people is traced. Special attention is paid to the fact that the training of folk crafts should take place "live". The article reveals one of the main tasks of preserving folk crafts – the continuity of generations. It is considered that the development of theoretical and practical knowledge guarantees a high result in the creation of works of folk crafts. The authors come to the conclusion that traditional culture has great educational opportunities.

*Key words:* folk crafts, students, formation, development, upbringing, education, art, youth, culture.

**Введение.** Во все времена люди стремились сохранить свое культурное и духовное богатство, которое своей большей частью сгенерировано в народном искусстве.

Народ всегда выражал свое отношение к природе, к жизни, к красоте через художественное творчество [1]. Создавая утилитарные изделия, мастер добивался такого гармоничного соединения формы, декора и цвета, что эти вещи, наполняясь художественно-образным смыслом, и по сей день являются произведениями искусства.

Всем известные Семеновская матрешка и Хохломская роспись во всем мире ассоциируются с нашей страной. Эти промыслы, символизирующие Россию, располагаются на территории Нижегородской области, где сосредоточено наибольшее количество народных художественных промыслов по стране. Но если побывать в том или ином уголке нашей родины, можно открыть для себя огромный мир декоративно-прикладного народного искусства, которое существует повсеместно. Народные промыслы России очень обширны и разнообразны по назначению, материалам, стилистике, способам производства и декоративного оформления и т.д.

**Изложение основного материала статьи.** С древности самыми простыми и доступными материалами для изготовления различных, необходимых в быту, предметов были дерево, глина, шерсть, камень, лоза. Изначально человеком создавались очень простые предметы быта, одежда или орудия производства, но в дальнейшем, с развитием прогресса, они модернизировались, в том числе, иногда меняя форму. К утилитарному предназначению изделий присоединилась художественная направленность. В процессе своей творческой деятельности, мастер стремился обогатить созданные им предметы декором. Декоративное оформление выражалось в росписи, нанесении фактуры, рельефа, ажюра, использовании цвета. Применялось также декорирование орнаментом, отражавшим в себе символы верований и представлений о силах природы, которые, по мнению древних людей, влияли на их жизнь. С дальнейшим развитием человеческого общества, развивалась и творческая деятельность народа. Примерно в конце XIX начале XX вв. в определенных местах – городах, селах или деревнях, где население в округе занималось одним и тем же ремеслом, сформировались центры производства конкретных изделий декоративно-прикладного искусства. Такие места считаются центрами народных промыслов.

Декоративно-прикладное искусство тесно взаимосвязано с народными традициями и обычаями, с особенностями и направлениями национальной культуры и искусства, присущими каждому народу, которые выражаются в устном, словесном и музыкальном творчестве, вере и обрядах народа. Мастера своего дела наблюдали за природой, за животными, людьми, внимали преданиям, былинам, слышали частушки, поговорки. Сложившиеся впечатления, от увиденного и услышанного, перерабатывались в определенные художественные образы. Прекрасные сказочные цветы, ажурные и затейливо извивающиеся стебли и ветки растений, животный мир – звери, невероятные рыбы, птицы и мир людей, сюжетные картинки и многое другое через форму, роспись, резьбу или пластику рельефа воплощали в своих произведениях народные мастера.

В нашей социальной действительности [2], как и в любом другом обществе существует, проблема сохранения и развития народных промыслов, которые на сегодня, к сожалению, постепенно угасают. Из огромного количества промыслов и ремесел, есть нашедшие свое место в современном мире, они так сказать «вписались» в динамичную жизнь нашего времени, продолжая жить и творчески работать, но многие ремесла исчезли вместе с последним мастером, знавшим технологический процесс создания того или иного вида народного искусства. Связано это с тем, что некоторые предметы, необходимые в быту в прошлом, потеряли свою утилитарную значимость в настоящем, также произошло сокращение сырьевой базы, а из-за глобализации, коснувшейся и народных промыслов, стало невозможно изделиям, выполненным

вручную, конкурировать с поточной продукцией, имеющей низкую себестоимость. Появилась тенденция к исчезновению одного из самых значимых сегментов, составляющих культуру и искусство народов России.

По словам М.А. Некрасовой, народное искусство – это огромная часть культуры каждого человека, общества и государства в целом [5].

Государство оказывает огромную поддержку народным промыслам, способствуя их сохранению и дальнейшему развитию. Одной из важнейших задач для государства и общества является воспитание полноценной личности, развитой духовно и нравственно, а также понимающей и принимающей ценности своей страны, испытывающей гордость за свое отечество.

Использование народного прикладного искусства в решении проблемы формирования ценностных ориентаций и личностных качеств молодежи рассматривается в работах О.В. Атаулова, Л.В. Кузнецовой, Н.Б. Смирновой, Г.А. Никитина и др.

Современная система образования направлена на воспитание нового поколения нашего общества, члены которого станут активными создателями и хранителями духовных ценностей национальной культуры народов нашей страны, воспитанными в дружеском отношении к другим нациям и культурам. Это происходит через процесс привития интереса к народному творчеству, посредством устных рассказов и практических занятий по созданию изделий, относящихся к определенным промыслам. Обучение начинается с самого раннего возраста – дошкольного, и продолжается на занятиях по искусству в школе. В более старшем возрасте, во время обучения в средних и высших профессиональных учебных заведениях, происходит осознание значимости существования художественных промыслов в культуре и искусстве народа и процветании государства в целом [1]. У обучающихся в процессе освоения информации о народных промыслах, должна сложиться определенная система знаний о народном искусстве, национальной культуре, о нравственных ценностях и нормах поведения.

Приобщение молодого поколения к художественным промыслам, в которых сохраняется самобытность и культурные традиции народного искусства, напрямую связано с преемственностью поколений, что является одной из главных задач сохранения и развития народных художественных промыслов [1].

Существование любого социума базируется на его прошлом, традициях, укладе жизни. В любой период развития человечеству необходима связь поколений прошлого с настоящим и будущим. Это естественным образом происходит через познание народного искусства, путем изучения материальной и духовной культуры, понимания и освоения традиций разнообразных промыслов. Таким образом, молодые люди обогащают свой духовный мир, повышают уровень самосознания. Изучение народных традиций через декоративно-прикладное искусство играет большую роль в развитии ценностного отношения обучающихся именно к национальной культуре. Таким образом, углубленное разностороннее изучение учащимися различных видов традиционных ремесел предоставляет широкие возможности для этнокультурного воспитания [8].

Всегда постижение определенного промысла происходило через передачу знаний от мастера к ученику, от родителей к детям. В наше время с развитием технического прогресса, появились дистанционные методы обучения по созданию тех или иных предметов искусства. Однако, это вызывает в человеке когнитивный диссонанс и не согласуется с многовековым порядком обучения мастеров народного творчества. В основе обучения, иногда в большей части учебного цикла, присутствует компьютерное проектирование и выполнение функции утилитарного предметного творчества, что во многом подменяет собой работу руками с материалом [5]. Сложно и даже порой невозможно обучить декоративно-прикладным технологиям дистанционно. Существует много нюансов в передаче мастерства молодому поколению, например, в формообразовании или декоративном оформлении, которым качественно можно научить только «живую». Также ученику необходимо ощутить материал, из которого выполняется изделие, потрогать его своими руками, услышать комментарии и увидеть движения рук мастера в моменты поэтапного изготовления изделия работы.

Восприятие народных художественных промыслов происходит через эмоциональное состояние каждого индивида. Традиции, живущие в народных промыслах, оказывают большое воздействие на проявление эмоций и чувств человека, это, в свою очередь, подталкивает его к сопереживанию, уважению к другим, что приводит к укреплению межличностных отношений в семье, коллективе и обществе в целом.

Внедрение в образовательных учреждениях практики обучения и воспитания средствами народного искусства, с его устоявшимися образами, темами и универсальностью художественного языка, [4] помимо большого воспитательного воздействия на обучающихся, приближает их к разным видам практико-ориентированных занятий художественной направленности. На занятиях по освоению народных промыслов, молодежь познает содержательный смысл и ценность произведений декоративно-прикладного искусства и народного творчества, и применяет эти знания в практической деятельности, при разработке и изготовлении своих авторских художественных изделий.

Обучающимся, особенно это важно тем [7], кто получает художественное образование, необходимо обладать полной информированностью в области культуры и искусства, использовать методы профессионального мышления. Взаимосвязь этих компетенций способствует процессу подготовки к будущей профессиональной деятельности в области избранного конкретного вида традиционного народного искусства и [5] формирует личностные качества, такие как: терпимость, дружелюбие, ответственность.

Наряду с другими педагогическими процессами, погружение в промыслы дает возможность приобщения обучающихся к труду как в целом, так и к конкретной кропотливой, интересной, и радующей своими результатами, работе по созданию изделий народных художественных промыслов.

Студентам, изучающим декоративно-прикладное искусство и народные промыслы, в дальнейшем, приобретая опыт, предстоит проявить свое мастерство, создавая авторские произведения в области данного искусства. Единство процессов – освоение знаний по теории и владение практическими навыками производства изделий, гарантирует высокий результат в любой сфере творческой деятельности, сконцентрированной на формировании духовной и материальной культуры России [4]. У обучающихся в процессе обучения должна сложиться определенная система знаний о народном искусстве, национальной культуре, о нравственных ценностях, культуре поведения, сформироваться навыки учебно-исследовательской и научной деятельности, при которой они получают не только новые общекультурные знания, но и приобретают функциональные навыки исследования как способ освоения профессиональных компетенций. Знания, являющиеся фундаментом мастерства обучающихся, будет всегда качественно отличать их от любителей в искусстве. При отсутствии необходимых компетенций, невозможно осуществление действительно профессионального творческого процесса [3]. Именно высокопрофессиональные художники, способные создавать произведения декоративно-прикладного искусства, могут дать движение к дальнейшему развитию традиционных художественных промыслов.

Благодаря приобщению к народному искусству происходит воспитание художественного вкуса молодого поколения. Развитие художественного вкуса и творческого начала формирует эстетическую культуру личности и раскрывает созидательный потенциал каждого индивида. Наличие художественного вкуса особенно важно для молодежи, так как

формирование и развитие художественного вкуса полностью связано с формированием личности, повышением уровня эстетической культуры человека и его индивидуальностью, которая является самым ценным в человеке [7].

**Выводы.** Россия сохранила многие свои художественные промыслы, которые не только укрепляют престиж государства, но и играют огромную роль в современном российском образовании [5]. Изучение молодежью народного декоративно-прикладного искусства оказывает огромное педагогическое воздействие: воспитывает культуру и национальную самоидентификацию, активизируют творческий потенциал народа нашей родины, учит молодежь способности видеть прекрасное в мире, понимать и объяснять увиденное. Традиционная культура обладает большими воспитательными возможностями – организуют связь поколений, содействуют возрождению и восстановлению наследия, на ней держится духовно-нравственная жизнь народов [8].

Государство ищет способы сохранения народного достояния, поддерживает всякие начинания, проявляемые обществом по сохранению жизнедеятельности и развитию народных промыслов, способствует необходимости обогащения образовательной системы изучением народного декоративно-прикладного искусства.

#### **Литература:**

1. Александрова, Л.М. Этнопедагогическая подготовка студентов на занятиях по дисциплине «Народное декоративно-прикладное искусство» / Л.М. Александрова // Образование и воспитание. – 2015. – №2(2). – С. 71-73. – URL: <https://moluch.ru/th/4/archive/5/90/> (дата обращения: 12.12.2022)
2. Игнатъева, Г.А. Проектирование персонализированного дополнительного профессионального образования педагогов: событийно-позиционная методология / Г.А. Игнатъева, В.В. Сдобняков // Вестник Мининского университета. – 2022. – Т. 10. – № 3. – С. 6-13
3. Левина, В.П. Особенности организации учебного процесса при подготовке бакалавров декоративно-прикладного искусства / В.П. Левина, А.А. Квитковская // Наука и образование. – 2015. – №11 (42). – С. 76-78
4. Левина, В.П. Бакалавр декоративно-прикладного искусства: новые требования / В.П. Левина // Профессиональное образование. Столица. – 2015. – №7. – С. 38-42
5. Максимович, В.Ф. Преемственность профессионального образования в народных художественных промыслах как основа качества обучения / В.Ф. Максимович // Педагогика искусства. – 2012. – №2. – URL: <http://www.art-education.ru/electronic-journal/preemstvennost-professionalnogo-obrazovaniya-v-narodnyh-hudozhestvennyh-promyslah> (дата обращения: 12.12.2022)
6. Некрасова, М.А. Народное искусство как часть культуры: теория и практика / М.А. Некрасова. – Москва: Изобразительное искусство, 1983. – 343с.
7. The Study Of The Problem Of Artistic Image Formation In Visual Arts / N.S. Petrova, N.V. Syrova, E.K. Zimina, M.A. Abdullina, S.I. Yakovleva, A.A. Dolmatova, M.A. Zamuraeva // Ad Alta: Journal Of Interdisciplinary Research. – 2021. – №11. – P. 12-15
8. Птицына, Е.В. Практические аспекты этнокультурного воспитания студентов средствами декоративно-прикладного творчества / Е.В. Птицына, Е.М. Сидорова // Научное обозрение. Педагогические науки. – 2022. – № 3. – С. 30-34. – URL: <https://science-pedagogy.ru/ru/article/view?id=2432> (дата обращения: 04.12.2022)

**Педагогика**

#### **УДК 378.2**

**кандидат педагогических наук Абрамова Наталья Анатольевна**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Московский государственный юридический университет имени О.Е. Кутафина (МГЮА)» (г. Москва);

**кандидат педагогических наук Николашкина Виолета Евгеньевна**

Аккредитованное образовательное частное образовательное учреждение высшего образования

«Московский финансово-юридический университет МФЮА» (МФЮА) (г. Москва);

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

«Московский государственный юридический университет имени О.Е. Кутафина (МГЮА)» (г. Москва)

#### **ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНТЕРАКТИВНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПЛАТФОРМ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-КОММУНИКАЦИОННЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ЮРИСТА**

*Аннотация.* Целью статьи является изучение влияния использования современных интерактивных образовательных платформ на развитие профессионально-коммуникационных компетенций студентов юридических специальностей. В статье обосновывается значимость внедрения интерактивных образовательных платформ в образовательный процесс на современном этапе развития с целью повышения уровня вовлеченности будущих юристов, формирования профессионально-коммуникационных компетенций, коммуникативной культуры, интереса к материалу и самостоятельности поиска различной правовой информации. Для обоснования потребности использования интерактивных образовательных платформ в процессе преподавания юридических дисциплин, в работе проанализированы основные методологические аспекты интерактивного в образовании. Установлено, что для реализации целей и задач современной системы образования необходимо внедрение интерактивных образовательных платформ. Это способствует не только формированию профессионально-коммуникационных компетенций юриста, но и повышению всего образовательного процесса в целом.

*Ключевые слова:* интерактивная платформа, профессиональная деятельность, коммуникативная компетентность, педагогические условия, юриспруденция, юридическое образование интерактивные технологии, методы обучения.

*Annotation.* The purpose of the article is to study the impact of the use of modern interactive educational platforms on the development of professional and communication competencies of law students. The article substantiates the importance of the introduction of interactive educational platforms into the educational process at the present stage of development in order to increase the level of involvement of future lawyers, the formation of professional and communication competencies, communicative culture, interest in the material and independence of searching for various legal information. To substantiate the need to use interactive educational platforms in the process of teaching legal disciplines, the paper analyzes the main methodological aspects of interactive in education. It is established that in order to realize the goals and objectives of the modern education system, it is necessary to introduce interactive educational platforms. This contributes not only to the formation of professional and communication competencies of a lawyer, but also to the improvement of the entire educational process as a whole.

*Key words:* interactive platform, professional activity, communicative competence, pedagogical conditions, jurisprudence, legal education interactive technologies, teaching methods.

**Введение.** В ходе укрепления процесса государственности в России, начавшегося в 2010 годы, произошло значительное изменение правовой и судебной системы. В связи с этим, к специалистам в области права стали предъявляться новые высокие требования. Это относится как к профессиональной подготовке студентов-юристов, так и к их деловым качествам, этическим установкам, умению коммуницировать с другими людьми.

Профессиональный юрист в современном обществе – это специалист, который может решить различные социально-правовые конфликты с точки зрения права. При этом, любые действия юриста должны быть подкреплены нормами действующего законодательства, а также соответствовать принципам справедливости, частности и разумности.

Для современного юридического образования проблема профессионально-коммуникативной компетенции очень важна, прежде всего, с практической точки зрения. Она заключается в том, что качественные знания, высокий профессионализм, а также эффективное деловое общение являются залогом успеха любого юриста. Без систематического развития профессионально-коммуникативных компетенций студентов, обучающихся на юридические специальности, невозможно добиться высоких показателей эффективности.

Поскольку юриспруденция – это многопрофильное направление, и каждое из правовых направлений имеет свои особенности, то при организации образовательного процесса будущих юристов, необходимо прибегать не только к пользованию нормативно-правовой базы, но развивать способность и умение доказывать и аргументировать своё решение.

Решать указанные выше задачи в современном мире помогает применение интерактивных методов обучения: программы, платформы, инновационное оборудование и др.

Пандемия коронавирусной инфекции (Covid-19), начавшаяся в нашей стране в 2020 году, способствовала значительным изменениям в построении образовательного процесса студентов. Так, ограничительные меры, действовавшие в 2020 и 2021 гг., вынудили как студентов, так и преподавателей искать пути продолжения процесса обучения с помощью цифровых платформ и программ. Это, безусловно, способствовало возникновению некоего «шокового состояния» в образовательной, системе, однако, впоследствии, указанные события положили начало развитию применения инновационных методов в процессе обучения студентов.

Несмотря на то, что к настоящему времени уже сложилась система применения интерактивных методов и платформ для развития профессионально-коммуникативных компетенций студентов-юристов, на текущий момент все же остаются проблемы организационного и правового характера их внедрения в образовательный процесс.

В связи с вышеуказанным, актуальность представленной статьи не вызывает сомнений, а разработанные в ней предложения по организации применения интерактивных платформ с целью развития профессионально-коммуникативных компетенций студентов юридических специальностей, представляют практическую ценность.

**Изложение основного материала статьи.** Сегодня можно наблюдать, как в большинстве стран мира, акценты в сфере образования смещаются к умению самостоятельно добывать нужную информацию, выделять проблемы и находить пути их решения, а также к умению правильно и эффективно применять полученные знания на практике. В связи с этим, все чаще на смену традиционным «закрытым» системам обучения приходят новые – открытые, для которых, в частности, характерно применение интерактивных и инновационных методов обучения.

В процессе перехода к открытой, двухуровневой системе образования, возникла потребность в новых методах обучения с целью достижения студентами высокого уровня профессионально-коммуникативной компетентности, требуемого нынешними условиями [7, С. 31].

Обращаясь к содержанию понятия «профессиональная компетентность», П.Г. Гасанова отмечает, что «это комплексная характеристика, которая подразумевает под собой способность специалиста решать профессиональные задачи и проблемы с использованием своих знаний, профессионального и жизненного опыта» [1, С. 30].

В свою очередь, Дж. Равен трактует «коммуникативные компетенции» как «определенный набор знаний, навыков и особенностей выстраивания взаимоотношений с коллегами по работе» [6, С. 75]. Мы не совсем согласны с данным определением, т.к. оно рассматривает коммуникативный процесс только лишь со стороны передачи информации от одного субъекта к другому, и не учитывает, что овладение коммуникативной компетенцией способствует ускоренному и эффективному достижению целей и задач.

В.И. Тесленко указывает, что основная характеристика коммуникативной компетентности заключается в «способности человека на основе интеграции знаний совершить речевой акт в процессе выполнения своих обязанностей» [8, С. 86]. Данное определение нам так же кажется неполным.

По нашему мнению, профессионально-коммуникативную компетенцию стоит рассматривать как совокупность умений решать задачи социального и межкультурного взаимодействия, находить решения в разных жизненных ситуациях с помощью имеющихся знаний специальных компетенций.

Что касается юридических дисциплин, то особенность их преподавания заключается в том, что они зачастую не имеют элемента наглядности. Все материалы находится, как правило, в текстовом формате. Поэтому, сложилась практика преподавания юридических дисциплин в пассивной форме, когда основная задача студента – усвоить и воспроизвести материал из учебников или лекций преподавателя. Подобная методика преподавания, используемая в учебном процессе, не мотивирует студентов самостоятельно искать необходимую информацию, анализировать ее, предлагать решения проблем, указанных в материале.

Важной задачей преподавателя в подготовке студентов по направлению «Юриспруденция» является научить студента самостоятельно искать и анализировать необходимые данные, нормативные документы, судебные материалы. Универсальная черта правовых дисциплин заключается в изменчивости материала, т.е., к примеру, нормативный материал и его анализ переданный студентам преподавателем сегодня может значительно измениться завтра. В этом случае студентам необходимо развивать навыки по самостоятельному анализу действующих нормативных источников, ведь от этого уровня их профессионализма [2, С. 6].

Не менее важным является использование активных и интерактивных методик при преподавании юридических дисциплин.

При формировании профессионально-коммуникативных навыков у будущих юристов необходимо использовать такие технологии обучения, которые требуют самостоятельности студентов и изменения характера взаимодействия преподавателя и студентов. В этом случае студент становится не столько объектом обучения, а субъектом этого процесса, а преподаватель – его организатором.

При условии применения технологий, реализация профессионально-коммуникативного подхода должно предусматривать широкое использование интерактивных форм обучения в сочетании с внеучебной работой для формирования.

Обучение с помощью интерактивных подходов сохраняет конечную цель и основное содержание образовательного процесса, но видоизменяет формы передачи преподаваемого материала.

Стоит отметить, что на сегодняшний день, в российских вузах недостаточно разработаны теоретические основы использования интерактивных технологий в обучении. Отсутствует комплексное использование различных форм, средств и методов интерактивного обучения в органическом сочетании с традиционными. В массовой практике подготовки бакалавров в области юриспруденции достаточно редко используются интерактивные технологии обучения.

Использование интерактивной технологии в обучении обеспечивает не только эффективное усвоение учебного материала студентами, но развивает их самостоятельность, повышает интерес к обучению.

Одним из методов интерактивного обучения является применение интерактивных платформ, получивших свое активное распространение после начала пандемии коронарусной инфекции и ввода, ограничительных мер. Применение интерактивных платформ в процессе обучения делает его удобным и комфортным как для студента, так и для преподавателя. Следовательно, повышается продуктивность процесса обучения.

Далее выделим основные педагогические условия, повышающие эффективность использования интерактивных программ в обучении студентов:

- поэтапное усвоение знаний, умений и навыков и развитие самостоятельности у студентов;
- учет принципов личностно-ориентированного подхода к образованию;
- профессиональной направленности обучения;
- структурирование содержания обучения и др.

Стоит отметить, что для реализации эффективного образовательного процесса с учётом темпов развития цифровизации и глобализации, перед преподавателями юридических университетов стоит задача организации коллективного взаимодействия студентов в учебном процессе. Реализация указанной задачи в настоящее время важна потому, что отношения партнерства и сотрудничества пронизывают весь современный образовательный процесс.

Применение интерактивных платформ с целью развития профессионально-коммуникационных компетенций требуют современных средств и методов организации процесса обучения, позволяющие преподавателям усовершенствовать программу и наполнить её актуальным лекционным и практическим материалом.

Как показывает действующая отечественная и зарубежная практика, использование интерактивных платформ в процессе обучения студентов юридических специальностей, повышает интерес и усвояемость учебного материала. Так же, использование подобных платформ повышает активность студентов на занятиях [4, С. 972].

В свою очередь, для преподавателей польза использования интерактивных платформ заключается в возможности более эффективного планирования учебного материала в рамках занятия, применении различных методов демонстрации (презентация, моделирование, демонстрация, опрос и т.д.), оперативного контроля учебных показателей студентов.

С помощью интерактивных платформ, студенты имеют возможность пользоваться богатым справочным материалом, который можно представить в самых различных формах: текст, графика, анимация. У преподавателей появляется возможность в реальном времени показывать перед обучающимися, у примеру, динамику различных процессов и исследовать какой-либо правовой случай.

Использование интерактивных платформ и материалов напрямую связано с повышением уровня профессионально-коммуникативной компетенции будущих юристов, ведь студенты получают не только теоретические знания, но и практический опыт, посредством изучения изменений в законодательстве, решений задач, изучения материалов судебной практики и анализа правильности вынесенного решения. В результате этого, они смогут использовать полученные знания и опыт в своей правовой деятельности с максимальной эффективностью [5].

Использование интерактивных платформ в преподавании юридических дисциплин акцентирует внимание студентов на выявление отличий в многочисленных правовых определениях, сравнение характерных признаков, связывает воедино различные способы восприятия информации, активизирует зрительную, слуховую и ассоциативную память и т.д.

Лучшему запоминанию полученной информации способствует и ее структурирование с помощью аудиовизуальных средств. Так, схемы, изображенные на слайдах, содержат качественные характеристики или сущностные признаки рассматриваемых субъектов, объектов или содержания правоотношений, а таблицы позволяют не только классифицировать необходимый правовой материал, но и исследовать его динамику [3, С. 2].

Использование интерактивных платформ делает более доступными справочно-поисковые правовые системы с актуальной на текущий момент информации, текст судебных решений, и иных документов, и материалов, имеющих больше значение в качестве обучения по юридическому направлению, а также формированию профессионально-коммуникационных компетенций юриста.

Потребности современного мира требуют использования интерактивных технологий (в том числе и интерактивных платформ) в образовании. Преподавателю важно не только показать работу с той или иной платформой, но и привлечь студентов к активному взаимодействию.

Таким образом, интерактивные платформ выполняют множество полезных функций при использовании их в учебном процессе. Они мотивируют обучающихся на получение знаний, активируют познавательную деятельность, расширяют возможности обучающей среды, формируют профессионально-коммуникационные компетенции, которые в настоящее время являются обязательным требованием реализации учебной программы по направлению «Юриспруденция».

К моменту написания представленной статьи, в России разработано большое количество интерактивных платформ, которые могут применяться в обучении студентов по юридическим специальностям. Рассмотрим некоторые из них:

1. Платформа «Оставайся дома – изучай частное право», созданная Российской школы частного права в период карантина, вызванного пандемией коронарусной инфекции. Платформа содержит не только лекции преподавателей Российской школы частного права, но и материалы судебной практики, интересные тесты и задачи по праву. База платформы постоянно пополняется, что делает ее актуальной как для преподавателей, так и для студентов.

2. Платформа «М-Логос». Так, на сайте юридического института «М-Логос» есть бесплатный доступ к электронным книгам, материалам и записям научных круглых столов, дайджестам новостей права и научным публикациям.

3. Платформа «Лекскурс» – это образовательный проект не только для практикующих юристов, но и для студентов и преподавателей юридических специальностей.

4. Платформа «Открытое образование». Это современная образовательная платформа с онлайн-курсами по базовым дисциплинам, изучаемым в российских университетах, в том числе в области права. Платформа создана Ассоциацией «Национальная платформа открытого образования», учрежденной МГУ им. М.В. Ломоносова, СПбПУ, СПбГУ, НИТУ «МИСиС», НИУ ВШЭ, МФТИ, УрФУ и Университетом ИТМО.

Интерактивные платформ могут использовать не только как форма преподавания и материала, но и как дополнительная проверка знаний, на пример в виде прохождения тестов или проведения онлайн-олимпиад.

Таким образом, можно заключить, что главной задачей современного юридического образования является создание для обучающихся необходимых условий для дальнейшей социализации, а также развитие профессионально-коммуникативных



компетенций и способностей к самообразованию. Реализации данной задачи способствует применение современных интерактивных платформ.

**Выводы.** Результаты анализа, проведенного в рамках данной статьи, способствовали формированию вывода о том, что комплексное использование новейших образовательных технологий, интерактивных платформ, переход к самостоятельной, творческой, поисково-исследовательской работе, усиление аналитической составляющей образовательной деятельности способствуют развитию не только формированию профессионально-коммуникативных компетенций студентов юридических факультетов, но и развитию у них умений и навыков работы с различными источниками информации, принятию обоснованных решений, выработке профессиональных юридических качеств.

Различные интерактивные платформы и технические средства обучения значительно расширяют возможности образовательного процесса в высших учебных заведениях, сохраняют преемственность со сложившимися методами обучения, способствуют интегрированию студентов в будущую профессиональную деятельность юриста.

#### **Литература:**

1. Гасанова, П.Г. Коммуникативная компетентность и самосознание личности / П.Г. Гасанова, Д.М. Даудова // Педагогическое образование и наука. – 2011. – № 7. – С. 30-35
2. Гербекова, Л.Х. Профессиональная подготовка студентов юридических вузов на основе компетентного подхода / Л.Х. Гербекова // Педагогическое мастерство: Материалы VIII Международной научной конференции, Москва, 20-23 июня 2016 года. – Москва: Буки-Веди, 2016. – С. 4-8.
3. Гулакова, М.В. Интерактивные методы обучения в вузе как педагогическая инновация / М.В. Гулакова, Г.И. Харченко // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2013. – № 11. – С. 31-35
4. Лобанова, Е.Ю. Эффективность использования интерактивных методов обучения в техническом вузе / Е.Ю. Лобанова, Н.А. Тумакова // Молодой ученый. – 2015. – № 8(88). – С. 971-974
5. Мнацаканян, О.Л. Организация учебного процесса с использованием технологий дополненной реальности / О.Л. Мнацаканян, Д.Ю. Елисеева, Д.В. Агальцова // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. – 2021. – № 1. – С. 93-95
6. Равен, Д. Компетентность в современном обществе. Выявление, развитие и реализация / Д. Равен. – Москва: Когито-Центр, 2002. – 396 с.
7. Социально-профессиональная коммуникативная компетентность: современные факторы и проблемы, стадии, средства и среда формирования коммуникативной компетентности / С.В. Минаева, В.В. Николаева, Е.Ю. Пузырева [и др.] // Социальные отношения. – 2018. – № 2(25). – С. 31-43
8. Тесленко, В.И. Коммуникативная компетентность: формирование, развитие, оценивание: монография / В.И. Тесленко, С.В. Латынцев; Федеральное агентство по образованию, ГОУ ВПО «Красноярский гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева». – Красноярск: КГПУ, 2007. – 255 с.

**Педагогика**

**УДК 376.37**

**кандидат педагогических наук, доцент кафедры коррекционной педагогики Агаева Индира Бабаевна**  
Красноярский государственный педагогический университет имени В.П. Астафьева (г. Красноярск)

### **ФОРМИРОВАНИЕ ФРАЗОВОЙ РЕЧИ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ II УРОВНЯ**

*Аннотация.* В статье дается краткий обзор проблемы развития речи у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Описана процедура проведения обследования дошкольников. Представлены результаты исследования фразовой речи дошкольников рассматриваемой группы. Выявлены специфические особенности сформированности фразовой речи у детей среднего дошкольного возраста. Дан качественный и количественный анализ результатов сформированности фразовой речи у группы дошкольников. Описаны этапы разработки коррекционной работы с дошкольниками. Рассматривается содержание логопедической работы по формированию фразовой речи детей с ОНР II уровня. Представлены сюжетно-ролевые игры, как эффективное средство для развития фразовой речи у дошкольников. Экспериментально доказана эффективность предложенного содержания логопедической работы с детьми среднего дошкольного возраста с ОНР II уровня.

*Ключевые слова:* фразовая речь, общее недоразвитие речи, дошкольный возраст, логопедическая работа, сюжетно-ролевая игра.

*Annotation.* The article provides a brief overview of the problem of speech development in preschool children with general underdevelopment of speech. The procedure for conducting a survey of preschoolers is described. The results of a study of the phrasal speech of preschoolers in the group under consideration are presented. Specific features of the formation of phrasal speech in children of middle preschool age are revealed. A qualitative and quantitative analysis of the results of the formation of phrasal speech in a group of preschoolers is given. The stages of development of corrective work with preschoolers are described. The content of speech therapy work on the formation of phrasal speech of children with OHP of the II level is considered. Role-playing games are presented as an effective means for the development of phrasal speech in preschoolers. The effectiveness of the proposed content of speech therapy work with children of middle preschool age with OHP level II has been experimentally proven.

*Key words:* phrasal speech, general underdevelopment of speech, preschool age, speech therapy work, role-playing game.

**Введение.** Проблема формирования фразовой речи дошкольников с общим недоразвитием речи II уровня (далее – ОНР) обусловлена как на научно-методическом, так и на социально-педагогическом уровне. С учетом требований, представленных в Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования (далее Стандарт), определена важность и необходимость организации и совершенствования всестороннего развития дошкольников. Одним из таких важных направлений в Стандарте по всестороннему развитию детей дошкольного возраста, является речевое и социально-коммуникативное развитие, где в качестве целевых ориентиров, как основ преемственности дошкольного и начального общего образования, определяется способность дошкольников договариваться, уметь выражать мысли и потребности, вести диалог и т.д., что затруднительно осуществить без сформированной на достаточном уровне фразовой речи.

Проведенный анализ литературных источников выявил (В.П. Глухов, Т.Б. Филочева, Г.В. Чиркина, и др.), что, с одной стороны, достаточная сформированность фразовой речи играет важную роль в социально-коммуникативном развитии ребенка дошкольного возраста, а с другой, показала недостаточное развитие фразовой речи у дошкольников с ОНР II уровня, что не позволяет осуществлять качественную коммуникацию со взрослыми и сверстниками. Основное внимание

исследователей, занимавшихся проблемой исследования фразовой речи дошкольников с речевым недоразвитием, направлено на изучение сформированности умения составлять предложения и его лексико-грамматическое оформление [1]; [7].

Но в то же время недостаточная научная разработанность проблемы формирования фразовой речи у дошкольников 4-5 лет с ОНР II уровня в процессе использования сюжетно-ролевой игры определила необходимость разработки и апробации содержания коррекционно-логопедической работы.

**Изложение основного материала статьи.** С целью изучения сформированности фразовой речи у детей среднего дошкольного возраста с ОНР II уровня нами проведено исследование состояния фразовой речи дошкольников 4-5 лет с ОНР II уровня. За основу были взяты задания и методические приемы выдающихся отечественных авторов в области отечественной логопедии В.П. Глухова, Р.И. Лаласовой, Е.В. Мазановой, Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной [1]; [2]; [4]; [7], а также использовался картинный материал Т.Н. Новиковой-Иванцовой, Е.В. Мазановой, И.А. Смирновой [5]; [4]; [6].

Авторский вклад заключался в описании процедуры обследования фразовой речи у дошкольников 4-5 лет с ОНР II уровня, структурировании заданий с учетом применения моделей предложения в связной диалогической и монологической речи, формулировании речевой инструкции к каждому заданию (доступной для понимания дошкольников с ОНР II уровня), а также описании параметров оценки.

Методика эксперимента включала в себя два раздела заданий: I раздел – исследование состояния сформированности импрессивной речи (выполнение инструкций, подбор сюжетной картинке к фразе, дифференциация видовременных и приставочных форм глаголов, понимание предложно-падежных конструкций); II раздел – исследование состояния сформированности фразовой речи, а именно: а) составление изолированных предложений (составление предложений по трем картинкам, составление предложения по сюжетной картинке, повторение предложений разной структуры); б) употребление предложений в связной речи (связная диалогическая речь: беседа; связная монологическая речь: составление рассказа по серии сюжетных картин). Диагностическая методика предполагала оценку сформированности умения применять доступные модели предложения в связной диалогической и монологической речи. При оценке состояния сформированности импрессивной речи детей среднего дошкольного возраста с ОНР II уровня обращалось внимание на самостоятельность, правильность и скорость выполнения предложенных заданий.

В ходе анализа полученных данных по первому разделу методики было выявлено, что большинство дошкольников с ОНР II уровня демонстрируют уровень сформированности импрессивной речи ниже среднего. Нами выявлены следующие специфические особенности: трудности понимания детьми трехступенчатых инструкций; сложности переключения с одного действия на другое при восприятии инструкций; трудности понимания предложно-падежных конструкций в составе фразы; трудности дифференциации приставочных (выливает – переливает), видовременных (ест – поела) форм глаголов, близких по значению глаголов (рисует – красит), что искажало понимание и смысл фразы в целом.

Перейдем к результатам исследования фразовой речи у дошкольников с ОНР II уровня. При изучении способности составлять изолированные предложения большинство дошкольников показали уровень сформированности фразовой речи ниже среднего. Фразы дошкольников отличались бедностью лексического наполнения, смысловой незавершенностью, нарушением согласования слов в предложении, ошибочным употреблением предлогов в при конструировании предложений. При изучении способности дошкольников применять модели предложений в связной диалогической и монологической речи, дошкольники с ОНР II уровня показали низкие результаты. В процессе беседы дети использовали короткие грамматически ошибочные фразы или отвечали односложно. Составление рассказа по серии картинок оказалось недоступно для дошкольников с ОНР II уровня. При сопоставлении полученных данных по второму разделу методики отмечается наличие диссоциации между относительной сформированностью фразовой речи при построении изолированных предложений и выраженными сложностями в применении сформированных моделей предложений в связной диалогической и монологической речи.

Таким образом, специфика нарушений фразовой речи у дошкольников с ОНР II уровня касается как процесса внутреннего программирования структуры предложения, так и реализации внешней программы в виде грамматически правильного оформления и последовательности изложения.

С учетом выявленных особенностей сформированности фразовой речи дошкольников с ОНР II уровня возникла необходимость определения содержания коррекционно-логопедической работы с дошкольниками 4-5 лет. Для реализации поставленной цели нами были сформированы две группы дошкольников 4-5 лет с ОНР II уровня: экспериментальная и контрольная. Дошкольники, вошедшие в состав экспериментальной группы, приняли участие в обучающем эксперименте. С данной группой дошкольников проводилась работа по формированию фразовой речи средствами сюжетно-ролевых игр. С дошкольниками, вошедшими в состав контрольной группы, работа осуществлялась логопедом дошкольного образовательного учреждения традиционными методами (конструирование фразы по картинкам). В качестве основного средства формирования фразовой речи у рассматриваемой группы дошкольников с ОНР II уровня нами использовалась сюжетно-ролевая игра, которая по мнению ряда отечественных и зарубежных ученых рассматривается как важный потенциал в речевом и коммуникативном развитии ребенка дошкольного возраста (С.Н. Литвинова, А. Pellegrini и др.) [3], [8]. В данных исследованиях рассматриваются функции сюжетно-ролевой игры: деятельностная, социокультурная, коммуникативная, коррекционная и функция самореализации. Следовательно, возникла необходимость осуществления параллельного развития фразовой речи и сюжетно-ролевой игры у дошкольников экспериментальной группы.

Нами определено содержание логопедической работы и выделено два этапа: обучающий и коммуникативный. На обучающем этапе осуществлялось обучение дошкольников с ОНР II уровня умению строить простые нераспространенные и малораспространенные фразы. Основными задачами обучающего этапа являлись: обогащение и расширение словаря; развитие понимания синтаксических конструкций различных типов; развитие грамматического строя речи; стимуляция потребности в игре; обучение сюжетно-ролевой игре и совершенствование предметно-содержательной стороны игры.

На коммуникативном этапе осуществлялось закрепление умения строить простые нераспространенные и малораспространенные фразы в условиях, максимально приближенных к реальному речевому общению. На данном этапе осуществлялась реализация следующих задач: закрепление умения строить фразу в связной диалогической речи; обогащение функционального содержания игры; усложнение построения семантико-синтаксического строения фраз.

Поставленные задачи в рамках каждого этапа реализовывались параллельно в ходе обучения дошкольников сюжетно-ролевой игре, а не в рамках отдельных видов деятельности. Нами было определено дифференцированное содержание коррекционно-логопедической работы и подобран речевой материал для дошкольников с благоприятным и неблагоприятным вариантом развития фразовой речи. Для дошкольников с неблагоприятным вариантом развития фразовой речи подбирались более простой речевой материал, а содержание сюжетно-ролевой игры было менее разнообразным, нежели с дошкольниками с благоприятным прогнозом развития фразовой речи.

Содержание коррекционной работы отразилось в программе логопедических занятий по развитию фразовой речи дошкольников 4-5 лет с ОНР II уровня, которые проводились в рамках коррекционного курса «Развитие речи». Ниже

представлено тематическое планирование, подгрупповых логопедических занятий по развитию фразовой речи дошкольников 4 – 5 лет с ОНР II уровня в рамках коррекционного курса «Развитие речи» (см. Таблица 1).

Таблица 1

Месяц, неделя / Тема	Словарь	Грамматический строй	Подготовка к овладению связной монологической речью
Сентябрь 1-2 неделя	Логопедическое обследование		
Сентябрь 3 неделя Игрушки	Существительные: игрушки, мяч, машинка, кубик, кукла. * коляска, пирамидка, юла. Глаголы: играть, катать, кидать, купать, кормить. * ловить, укладывать, строить, собирать, заводить. Прилагательные: красный, желтый, зеленый, синий, большой, маленький. Наречия: весело.	Различение сущ. муж. и жен. рода ед. и мн. ч. в именительном падеже (кубик-кубики). Составление простой двухсловной фразы (я играю, кукла спит, дай мяч, вот кубик).	Стимулирование к употреблению коммуникативных высказываний (обращений, просьб, вопросов), оречевлению игровых действий.
Сентябрь 4 неделя «Осень в гости к нам пришла»	Существительные: осень, дождь, лужа, гуча, дерево. * ветер, лист, зонт. Глаголы: идет, капает, гуляет. * дует, падает, собирает, прячется. Прилагательные: красный, желтый, синий. * сильный, холодный, мокрый. Наречия: тепло, холодно. * мокро.	Различение сущ. муж. и жен. рода ед. и мн. ч. в именительном падеже (с главенствующими окончаниями). Составление простых нераспространенных предложений по вопросам (дождь идет).	Ответы на вопросы логопеда (Кто? Что? Что делает?).
Октябрь 1 неделя «Овощи»	Существительные: лук, огурец, помидор, морковь, картошка, овощи. * перец, капуста, урожай. Глаголы: поливать, варить, есть. * копать, собирать, резать, готовить. Прилагательные: большой, маленький, красный, желтый, зеленый, вкусный. *коричневый, оранжевый, круглый.	Различение и употребление сущ. ед. и мн. числа, образование формы мн. числа сущ. (с окончанием -и, -ы). Составление двух-трехсловных предложений (режу лук, я варю морковь).	Повторение за логопедом предложений простого рассказа с опорой на демонстрируемые действия с муляжами овощей. Обучение использованию фраз (обращений, побуждений, комментирований) в процессе сюжетной игры «Готовим обед».
Октябрь 2 неделя «Фрукты»	Существительные: банан, яблоко, груша, фрукты, сок. *лимон, апельсин, сад, компот. Глаголы: чистить, есть, пить. * собирать, срывать. Прилагательные: зеленый, большой, маленький, круглый, сладкий. *длинный, кислый, сочный. Наречия*: кисло, сладко.	Употребление сущ. ед. и мн. числа, образование формы мн. числа сущ. (с окончанием – и, -ы). Составление двух-трехсловных предложений.	Ответы на вопросы. Повторение за логопедом описательного рассказа через использование простого предложения по схеме: размер, цвет, вкус (груша – большая, желтая, сладкая).
Октябрь 3 неделя «Дары осени: грибы и ягоды»	Существительные: гриб, ягода, лес, варенье. * лисичка, мухомор, малина, корзина. Глаголы: рвать, нести, варить, жарить. * находить, собирать. Прилагательные: сладкий, кислый. *съедобный, несъедобный, полезный.	Употребление глаголов повелительного наклонения 2-го лица ед. ч. (иди, неси, дай). Построение простого нераспространенного предложения.	Обучение умению внимательно слушать литературные произведения, отвечать на вопросы (сказка «Под грибом» В. Сутеев).
Октябрь 4 неделя «Деревья»	Существительные: елка, лист, иголки, деревья (понимание). * береза, рябина, дуб, ветка. Глаголы: растет, стоит, падает. * шумит. Прилагательные: колючий. * тонкий, толстый.	Построение простого нераспространенного предложения.	Ответы на вопросы по картинкам, по демонстрируемым действиям на игровом панно.
Ноябрь 1 неделя «Моя семья»	Существительные: мама, папа, бабушка, дедушка, сын, дочь, семья. * брат, сестра, внук. Глаголы: любить, помогать, готовить, читать, играть. * дружить, убирать. Прилагательные: добрый, веселый. * умный, сильный.	Согласование местоимений «мой», «моя» с существительными в именительном падеже.	Оречевление игровых действий (игра в настольный театр «Семья», сюжетная игра «Дочки-матери»).
Ноябрь 2 неделя	Существительные: молоко, сыр, каша, мясо, сок, чай, хлеб, конфета.	Развитие понимания вопроса «Чей?».	Развитие диалогической речи в процессе сюжетной игры

«Продукты питания»	* масло, печенье, булка. Глаголы: есть, пить, наливать, резать, готовить. * мазать. Прилагательные: белый, черный, сладкий, вкусный. * мягкий, свежий.	Согласование местоимений «мой», «моя» с существительными в именительном падеже.	«Завтрак для кукол».
Ноябрь 1 неделя «Столовая посуда»	Существительные: кастрюля, тарелка, ложка, нож, посуда. * вилка, поварешка, сковорода. Глаголы: варить, жарить, наливать, мыть. * накладывать. Прилагательные: большой, маленький, горячий, холодный. * высокий, низкий, грязный, чистый.	Развитие понимания вопроса «Что делал?». Употребление глаголов в прошедшем времени (варил, жарил, мыл). Построение трех-четырёхсловных предложений.	Ответы на вопросы по демонстрируемому действию, по картинкам. Оречевление игровых действий (сюжетная игра «столовая»).
Ноябрь 4 неделя Чайная посуда»	Существительные: чайник, ложка, торт, посуда. * чашка, блюдце. Глаголы: наливать, пить, дуть, резать, есть, убирать. Прилагательные: горячий, теплый, вкусный, мягкий, сладкий. Наречия*: много, мало, горячо, вкусно.	Употребление глаголов в прошедшем времени. Построение трех-четырёхсловных предложений.	Стимулирование к употреблению коммуникативных высказываний в процессе сюжетной игры «Чаепитие».
Декабрь 1-2 неделя «Зимушка-зима»	Существительные: холод, мороз, снег, снежинка, лед, зима. Глаголы: гулять, мерзнуть, греться, падать, идти. Прилагательные: холодный, теплый, белый, снежный, скользкий. Наречия: холодно.		Ответы на вопросы по демонстрируемому действию, по картинкам. Оречевление деятельности (аппликация «Зима»).
Декабрь 3 неделя «Зимние забавы»	Существительные: санки, снег, горка. * лыжи, коньки, каток, снежки, снеговик. Глаголы: кататься, лепить, бегать, играть. * кидаться. Прилагательные: веселый, круглый, высокий, низкий, холодный. Наречия*: быстро, весело.		Ответы на вопросы по демонстрируемому действию, по картинкам.
Декабрь 4 неделя «Праздник Новый год»	Существительные: дед Мороз, Снегурочка, елка, шарик, песня. * праздник, гирлянда, подарок, мешок, хоровод, костюм, стих. Глаголы: петь, танцевать, наряжать, дарить. * читать, водить, звать, зажигать, открывать, радоваться. Прилагательные: веселый, красивый, громкий. *зимний, нарядный. Наречия: громко, весело. * ярко.	Составление предложений из 3-5 слов с помощью зрительных опор.	Пересказ рассказа «Новый год» по картинно-графической схеме, иллюстрирующей каждое слово предложения (Т.Ю. Бардышева, Е.Н. Моносова).
Январь 3 неделя «Одежда зимой»	Существительные: шапка, куртка, варежки, штаны, кофта, носки, одежда. * шарф, шуба. Глаголы: одевать, снимать. * сушить, завязывать. Прилагательные: теплый. *вязанный, меховой, зимний.	Понимание падежных вопросов «Кого?», «Что?» Употребление существительных ед. ч. в форме винительного падежа с окончанием -у. Составление предложений из 3-5 слов с помощью зрительных опор.	Ответы на вопросы по демонстрируемому действию, картинкам. Оречевление игровых действий (сюжетная игра «Катя и Витя идут на прогулку»).
Январь 4 неделя «Покормите птиц зимой!»	Существительные: птицы, крошки. *синица, воробей, зерно, сало, кормушка. Глаголы: кормить. *прилетать, клевать. Прилагательные: голодный. * сытый. Наречия*: высоко, низко.	Понимание падежных вопросов «Кого?», «Что?» Употребление существительных ед. ч. в форме винительного падежа с окончанием -у. Составление предложений из 3-5 слов с помощью зрительных опор.	Оречевление игровых действий (сюжетная игра «Кормушка для птиц»).
Февраль 1 неделя «Транспорт»	Существительные: автобус, машина, такси, трамвай, билет, водитель. Глаголы: ехать, сигналить, садиться, выходить, платить.	Употребление глаголов в форме повелительного (иди, едь, стой, садись, плати) и изъявительного наклонения	Оречевление игровых действий (сюжетная игра «Автобус»).

	Прилагательные: быстрый, длинный. Наречия: быстро, медленно.	наст. времени (я сижу в автобусе, я еду на машине, я еду быстро).	
Февраль 2 неделя «Мебель»	Существительные: стол, стул, кровать. * шкаф, диван. Глаголы: сидеть, спать. *складывать, вешать. Прилагательные: высокий, низкий, мягкий. *твердый.	Употребление существительных дательного падежа. муж. и жен. рода ед. числа с окончанием -е, -у.	Ответы на вопросы по демонстрируемым действиям, картинкам. Оречевление игровых действий (сюжетная игра «Домик для кукол»).
Февраль 3 неделя «Защитники Отечества»	Существительные: солдат, самолет, корабль. *защитник, моряк, танк. Глаголы: плыть, лететь. * защищать. Прилагательные: смелый. Наречия: хорошо, плохо. * опасно.	Употребление существительных дательного падежа. муж. и жен. рода ед. числа с окончанием -е, -у. Составление предложений из 3-5 слов по наглядным опорам.	Ответы на вопросы по сюжетным картинкам. Оречевление игровых действий.
Февраль 4 неделя «Домашние дела»	Существительные: тряпка, вода, мусор. *утюг, веник, губка, ведро, пылесос, пол, ковер, белье, машинка, уборка. Глаголы: убирать, мыть, помогать. * подметать, стирать, гладить. Прилагательные: грязный, чистый. Наречия: грязно, чисто, хорошо.	Употребление существительных родительного падежа муж. и жен. рода ед. числа без предлога. Составление предложений из 3-5 слов по наглядным опорам.	Пересказ рассказа «Мамины помощники» по картинно-графической схеме, иллюстрирующей каждое слово предложения (Т.Ю. Бардышева, Е.Н. Моносова).
Март 1-2 неделя «Женский день»	Существительные: цветы, ваза, подарки. Глаголы: дарить, давать, помогать. *поздравлять. Прилагательные: красивый, добрый.	Употребление существительных родительного падежа муж. и жен. рода ед. числа с предлогом у.	Ответы на вопросы по сюжетным картинкам. Оречевление деятельности (изготовление бус для мамы из макарон).
Март 3 неделя «Домашние животные»	Существительные: коза, корова, кошка, собака, животные. *свинья, кость, рыба, трава. Глаголы: кормить, давать. *жевать, грызть, мычать, мяукать, бодать. Прилагательные: домашний. * рогатый, пушистый, толстый.	Употребление существительных родительного падежа муж. и жен. рода ед. числа с предлогом у.	Ответы на вопросы по сюжетным картинкам. Оречевление игровых действий (сюжетная игра «Ферма»).
Март 4 неделя «Домашние птицы»	Существительные: курица, петух, гусь, птицы. *утка, яйцо, перо. Глаголы: кормить. * клевать, пищать, кричать. Прилагательные: домашний. * гладкое.	Образование существительных с помощью уменьшительно-ласкательных суффиксов – -ик, -очк.	Пересказ сказки «Курочка Ряба» с использованием наглядных опор (настольный театр).
Апрель 1 неделя «Лесные звери»	Существительные: лиса, волк, заяц. * еж, белка, медведь, звери. Глаголы: бояться, сидеть. *прятаться, догонять. Прилагательные: белый, злой. *рыжий, серый, колючий, пушистый, хитрый, огромный.	Употребление существительных творительного падежа ед. ч.	Ответы на вопросы по картинкам. Пересказ сказки «Колобок» с помощью настольного театра.
Апрель 2 неделя «Космос»	Существительные: звезда, ракета. *планета, небо, солнце, космонавт. Глаголы: летать. * светить, приземляться. Прилагательные: круглая, быстрая.	Употребление сущ. ед. ч. в форме предложного падежа с окончанием -е и предлогом –на.	Повторение за логопедом рассказа по демонстрируемым действиям с игрушкой (3 предложения).
Апрель 3 неделя «Весна красна»	Существительные: солнце, кораблик, сосулька. *ручей, ветка, крыша, земля, гнездо, листочки. Глаголы: капать, таять, бежать. *греть, пускать, появляться. Прилагательные: теплый, мокрый.	Употребление сущ. ед. ч. в форме предложного падежа с окончанием -е и предлогом на (на ветке, на земле, на крыше).	Ответы на вопросы по сюжетным картинкам. Оречевление игровых действий (игры с водой и корабликами).
Апрель 4 неделя «Одежда и обувь весной»	Существительные: куртка, штаны, шапка, сапоги. *пальто, колготки, кепка, ботинки. Глаголы: одевать, снимать. * застегивать, складывать, чистить. Прилагательные: грязный, чистый, мокрый. *резиновый, сухой.	Образование существительных с помощью уменьшительно-ласкательных суффиксов	Ответы на вопросы по картинкам. Оречевление игровых действий (сюжетная игра «Весенняя прогулка»).
Май 1-2 неделя «День»	Существительные: герой, солдат, Победа. * салют, война, танк, пушка, страна,		Оречевление действий (продуктивная деятельность).

Победы!»	праздник. Глаголы: защищать, победить. * стрелять Прилагательные: смелый.		
Май 3-4 неделя	Итоговая диагностика		

\* отмечен более сложный речевой материал для дошкольников с благоприятным вариантом развития речи

После обучающего эксперимента был проведен контрольный срез с целью оценки эффективности предложенного содержания логопедической работы. Контрольный эксперимент проводился по тем же блокам диагностических заданий, что и на этапе исследования. Анализ данных исследования импрессивной речи дошкольников с ОНР показал, что дети экспериментальной группы показали более высокие, нежели дошкольники контрольной группы, результаты в овладении фразовой речью как при употреблении изолированных предложений, так и в применении сформированных моделей предложений в общении со взрослыми.

**Выводы.** Таким образом, полученные результаты свидетельствуют о важности использования сюжетно-ролевой игры, как эффективного средства формирования фразовой речи, позволяющей реализовать коммуникативный подход к речевому развитию детей среднего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи II уровня.

#### Литература:

1. Глухов, В.П. Исследование особенностей формирования навыков связных высказываний у детей дошкольного возраста с системным недоразвитием речи / В.П. Глухов // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2014. – № 2 (55). – С. 90-93
2. Лалаева, Р.И. Методика психолингвистического изучения нарушений речи / Р.И. Лалаева. – Москва: Просвещение, 1990. – 123 с.
3. Литвинова, С.Н. Формирование игрового взаимодействия детей 5-го года жизни в сюжетно-ролевых играх: диссертация. ... канд. пед. наук: 13.00.07 / Светлана Николаевна Литвинова. – Москва. 1997. – 170 с.
4. Мазанова, Е.В. Обследование речи детей 4-5 лет: Методические указания и картинный материал / Е.В. Мазанова. – Москва: Гном, 2014. – 64 с.
5. Новикова-Иванцова, Т.Н. От слова к фразе: методическое пособие для работы логопедов по формированию фразы у детей с тяжелой речевой патологией / Т.Н. Новикова-Иванцова. – Москва: Специальная (коррекционная) начальная школа-детский сад V вида № 1708, 2010. – 30 с.
6. Смирнова, И.А. Логопедический альбом для обследования лексико-грамматического строя и связной речи / И.А. Смирнова. – Санкт-Петербург: Детство-Пресс, 2018. – 211 с.
7. Филичева, Т.Б. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста: практ. пособие / Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина. – Москва: Айрис-пресс, 2004. – 209 с.
8. Lindqvist, G. The Aesthetics of Play / G. Lindqvist. – Uppsala Studies in Education 62, Cop. – 1995. – 234 p.

Педагогика

#### УДК 5.8.7

кандидат педагогических наук, доцент **Акимова Елена Анатольевна**

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

студент **Акимов Владислав Олегович**

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

### ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ИСТОРИИ К РЕАЛИЗАЦИИ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ОБУЧЕНИЯ

*Аннотация.* Сегодня современный учитель находится в состоянии вечного поиска, он ищет новые пути решения тех или иных проблем, совершенствует свою профессиональную деятельность. Он готов в освоению и внедрению чего-то нового, ранее неизведанного. Статья посвящена проблеме подготовки будущих учителей истории к использованию инновационных технологий в профессиональной деятельности. Рассмотрены компоненты готовности к реализации инновационных технологий, критерии и показатели сформированности компонентов. На основе критериев и показателей выделены уровни готовности будущих учителей истории к реализации инновационных технологий обучения. С целью повышения уровня готовности будущих учителей истории к реализации инновационных технологий в обучении был разработан комплекс мероприятий. Были предложены сценарии проведения проблемной лекции, семинара, тренинга, деловой игры, творческих заданий, и иные задания с использованием современных инновационных технологий обучения. В статье описан ряд условий эффективного формирования готовности будущего учителя истории к реализации инновационных технологий обучения. В исследовании приняли участие студенты Института истории и права КГУ им. К.Э. Циолковского. Сравнительный анализ полученных результатов в ходе констатирующего и контрольного экспериментов позволили выявить позитивную динамику в уровне сформированности готовности будущих учителей истории к реализации инновационных технологий обучения.

*Ключевые слова:* инновационные технологии обучения, готовность, будущий учитель, учебно-воспитательный процесс, профессиональная подготовка.

*Annotation.* Today, a modern teacher is in a state of eternal search, he is looking for new ways to solve certain problems, improves his professional activities. He is ready to master and implement something new, previously unknown. The article is devoted to the problem of preparing future history teachers for the use of innovative technologies in their professional activities. The components of readiness for the implementation of innovative technologies, criteria and indicators of the formation of components are considered. On the basis of criteria and indicators, the levels of readiness of future history teachers for the implementation of innovative teaching technologies are identified. In order to increase the readiness of future history teachers to implement innovative technologies in teaching, a set of measures was developed. Scenarios for conducting a problematic lecture, seminar, training, business game, creative tasks, and other tasks using modern innovative learning technologies were proposed. The article describes a number of conditions for the effective formation of the readiness of a future history teacher to implement innovative teaching

technologies. The study was attended by students of the Institute of History and Law of the KSU. K.E. Tsiolkovsky. A comparative analysis of the results obtained during the ascertaining and control experiments made it possible to identify positive dynamics in the level of formation of the readiness of future history teachers to implement innovative teaching technologies.

*Key words:* innovative teaching technologies, readiness, future teacher, educational process, professional training.

**Введение.** Российское образование на данный момент претерпевает определенные изменения, в связи с этим, выдвигаются новые требования к выпускникам педагогических вузов. От будущих педагогов ожидают стремления к саморазвитию, самообразованию, проявления инициативы, творческого подхода к своей профессиональной деятельности. В связи с тем, что общество также динамично меняется, будущему выпускнику необходимо адаптироваться к современным реалиям, чтобы быть более востребованным на рынке труда.

Для повышения уровня качества образования разрабатываются и активно применяются различные инновационные технологии. Данные технологии позволяют модернизировать процесс обучения, помогают обучающимся быстрее усваивать пройденный материал, успешно применять его в дальнейшей деятельности. Педагогу данные технологии позволяют повышать мотивацию учащихся к самостоятельной, творческой деятельности, учить их структурировать свои знания. Также в ходе изучения сущности инновационных технологий и их применения в учебном процессе, педагог сам совершенствует свои личностные качества, такие как: готовность к риску, ответственность, целеустремленность, повышается его мотивация к освоению чего-либо неизведанного. Таким образом, перед высшим учебным заведением встает новая задача – подготовить специалиста, который будет не только иметь общее представление об инновационных технологиях, но и успешно использовать данные технологии в своей педагогической деятельности, а также разрабатывать новые методы, направленные на улучшение процесса обучения.

**Изложение основного материала статьи.** Инновационная деятельность педагога, внедрение инновационных технологий в процесс обучения являются неотъемлемой частью образовательного процесса, позволяющего быстрее усваивать большой объем информации, формировать у преподавателей и у учащихся способность к исследовательской деятельности, к поиску чего-то нового, неизведанного. Ведь инновационная деятельность подразумевает под собой деятельность, основанную на осмыслении своего собственного практического опыта, развития личностных и профессиональных качеств педагога с целью достижения более высоких результатов педагогической деятельности [5].

В своем исследовании мы решили остановиться на реализации инновационных технологий обучения на уроках истории. Педагог применяет их для того, чтобы учащиеся быстрее усваивали материал для более детального изучения той или иной темы. На уроках истории находят свое применение такие инновационные технологии, как «Case-study, технология проблемного обучения, информационные технологии, здоровьесберегающие технологии, а также определенные приемы: «корзина идей», «загадка», «толстый и тонкий вопрос», «интеллект-карты», «синквейн» и т.д.

Использование инновационных технологий позволяет повысить уровень мотивации учащихся к изучению истории, активизировать деятельность обучающихся на уроках, а также повысить интерес к внедрению инновационных технологий у самого педагога, помочь ему выявить положительные результаты от внедрения инноваций в процессе обучения.

Под готовностью педагога к инновационной деятельности понимают совокупность личностных и профессиональных качеств, проявляющихся в целенаправленном преобразовании педагогами своей профессиональной деятельности, совершенствовании тех или иных черт своего характера, в освоении современных технологий, методов, средств обучения и воспитания учащихся с целью профессионально-личностного развития и обеспечения повышения качества образования.

О готовности будущего учителя к реализации инновационных технологий мы можем судить на основе сформированности следующих компонентов: мотивационного, когнитивного, процессуального (деятельностного).

1. Мотивационный компонент включает в себя личностное отношение студента-будущего учителя истории к различным новшествам, нововведениям, удовлетворенность своей профессиональной деятельностью, наличие устойчивого интереса к педагогическим исследованиям, ориентацию на самосовершенствование, желание добиться определенных результатов в инновационной деятельности, способность к риску, инициативу, целеустремленность.

2. Когнитивный компонент составляют знания и представления будущего педагога об инновационных технологиях, владение понятийным аппаратом, осведомленность о собственном инновационном потенциале. Данный компонент также включает способность педагога к рефлексии. Термин «рефлексия» имеет разные значения. В данном исследовании под термином «педагогическая рефлексия» мы понимаем соотнесение себя, возможностей личности с тем, что требует избранная педагогическая профессия. Это внутренние сомнения, обсуждения с собой возникающих в работе вопросов, трудностей, поиск вариантов ответа. Развитая способность к педагогической рефлексии является предпосылкой самосовершенствования учителя, творческого поиска, развития индивидуального стиля педагогической деятельности. На наш взгляд, под высоким уровнем развития педагогической рефлексии следует понимать способность не только к практической, но и теоретической рефлексии, как осмыслению педагогических ценностей, их осознанию и выбору в своей профессиональной деятельности; средний уровень характеризуется осмыслением будущими учителями собственных действий, поступков в педагогических проблемных ситуациях; низкий уровень подразумевает неспособность к серьезному внутреннему самоанализу [1].

3. Процессуальный (деятельностный) компонент включает в себя умения и навыки применения будущими педагогами знаний и представлений об инновационных технологиях в выбранной специальности и о собственном инновационном потенциале в условиях осуществления инновационной деятельности. Данный критерий определяется следующими показателями: наличие необходимых умений для поисковой, исследовательской деятельности, организованность, высокий уровень реализации будущим педагогом в своей практической деятельности инновационных технологий обучения.

На основе критериев и показателей было выделено несколько уровней готовности будущих педагогов к реализации инновационных технологий обучения:

1. Низкий (начальный) уровень – у студента отсутствует интерес к инновационной деятельности или он выражен слабо; отсутствует система знаний об инновационных технологиях, будущий педагог не знаком с понятийным аппаратом данной области; инновационные технологии не находят применения в практической деятельности студента – будущего учителя истории; не сформирован или не проявляется индивидуальный стиль деятельности. Неспособен к серьезному внутреннему самоанализу.

2. Средний уровень – проявление устойчивого интереса к инновационной деятельности, мотивация к саморазвитию, самосовершенствованию; владение категориальным аппаратом в данной сфере; системная реализация инновационных технологий обучения; присутствие индивидуального стиля деятельности у педагога; осмысление будущим учителем собственных действий, поступков в педагогических проблемных ситуациях.

3. Высокий уровень – высокая мотивация к поиску и усвоению новшеств, к саморазвитию, проявление творческих способностей, критического мышления; студент – будущий учитель истории свободно оперирует знаниями в области

инновационной деятельности, успешно применяет их на практике. Владеет способностью к рефлексии своей деятельности, осуществляет анализ проведенной работы, вносит корректировки в дальнейшую практическую деятельность [3].

Определив компоненты готовности будущих учителей истории к реализации инновационных технологий обучения и примерные уровни сформированности готовности будущих учителей к внедрению инновационных технологий, мы смогли использовать их при проведении экспериментальной части нашего исследования.

Экспериментальная часть нашего исследования была проведена на базе Института истории и права Калужского государственного университета им. К.Э. Циолковского.

В исследовании участвовали 42 студента 3 курса – 22 студента (экспериментальная группа) и 20 студентов (контрольная группа). Эксперимент проводился в три этапа:

– определение начального уровня сформированности параметров или факторов, подлежащих отслеживанию в эксперименте;

– реализация выделенных условий с целью улучшения исследуемых показателей и характеристик;

– сбор и регистрация (измерения, описание, оценки) всех конечных показателей проведенного исследования.

Для выявления начального уровня сформированности готовности будущих учителей истории к реализации инновационных технологий обучения в экспериментальной и контрольной группах был проведен комплекс диагностических методик.

Изучение мотивационной направленности личности показало, что среди 42 опрошенных у 14% студентов высокий уровень сформированности исследуемой готовности; у 77% – средний уровень; ответы 9% студентов свидетельствовали о низком уровне сформированности у студентов готовности к реализации инновационной деятельности.

Наблюдение за студентами на лекционных, практических занятиях, беседы с будущими педагогами помогли выявить сформированность когнитивного компонента готовности будущего учителя истории к реализации инновационных технологий обучения. У студентов экспериментальной и контрольной групп были выявлены несистематические, поверхностные знания в области инновационной педагогической деятельности, студенты недостаточно владеют понятийным аппаратом в области инноватики, дают поверхностные характеристики инновационным технологиям. В большинстве своем, студенты могут рассказать лишь об 1-2 инновационных технологиях, применяемых в обучении, кратко раскрывают их сущность и не предполагают, как можно применить некоторые технологии в своей практической деятельности.

В ходе анализа результатов по когнитивному компоненту было выявлено, что студенты испытывают трудности в систематизации знаний в области инновационной деятельности, не в полном объеме осведомлены о сущности инновационных технологий, испытывают затруднения при рефлексии от внедрения инновационных технологий.

Результаты наблюдения позволили выявить то, что высоким уровнем сформированности когнитивного компонента готовности будущих учителей истории к реализации инновационных технологий в обучении не обладает ни один из студентов; на среднем уровне находятся 68% и у 32% выявлен низкий уровень сформированности когнитивного компонента.

Для диагностики деятельностного компонента готовности к инновационной деятельности была использована диагностическая карта "Оценка готовности педагога к участию в инновационной деятельности" (автор В.А. Слостенин), которая позволяет педагогу представить свои действия по внедрению и продвижению новшества [4].

По результатам диагностики данного компонента можно определить следующее проблемное поле: не у всех студентов – будущих педагогов сформированы на достаточном уровне умения анализировать ситуацию внедрения новшества, прогнозировать свои действия и находить оптимальный выход из сложившейся ситуации, аргументировать свой выбор.

После проведения всех диагностических методик результаты были проанализированы, а у участников эксперимента – будущих учителей истории была выявлена степень сформированности готовности к реализации инновационных технологий обучения.

У 14% испытуемых наблюдается высокий уровень готовности; у 68% выявлен средний уровень; 18% имеют низкий уровень сформированности готовности к реализации инновационных технологий обучения.

Таким образом, результаты констатирующего эксперимента дали понять, что готовность к использованию будущими учителями инновационных технологий находится на низком и среднем уровне. Исходя из полученных данных первичной диагностики, для повышения уровня готовности был разработан комплекс определенных мероприятий.

Мероприятия, проводимые с целью повысить уровень готовности будущих учителей истории к реализации инновационных технологий обучения:

1) Лекции базовой (инвариантной) части как теоретической составляющей данной дисциплины включают темы, касающиеся нормативно-правовых, программно-методических и организационных, психолого-педагогических и иных основ деятельности учителя истории, обществознания и права [2].

2) Семинары, направленные на обсуждение докладов, эссе, рефератов, проектов по изученным темам. Они могут проходить в форме мозгового штурма, круглого стола, диспутов, в том числе с участием приглашенных специалистов из образовательных, общественных организаций, представителей органов власти.

В процессе семинарских занятий обучающиеся занимаются методическим моделированием приемов, форм и средств обучения, в ходе деловых игр апробируют собственные разработки. Практикумы предполагают наблюдение и обсуждение на базе образовательного учреждения видов деятельности учителей истории, обществознания и права.

3) Тренинги, деловые игры и иные формы работы, помогающие студентам – будущим педагогам применять полученные знания в области инновационных технологий на практике.

В процессе практической деятельности по подготовке будущих учителей истории к реализации инновационных технологий обучения использовались следующие методы: педагогические тренинги, деловые игры, интерактивные методы, проблемное обучение и др. На основе полученных знаний можно успешно сотрудничать со студентами, создать теплую, дружескую обстановку в педагогическом коллективе, что поможет повысить качество образовательно-воспитательного процесса.

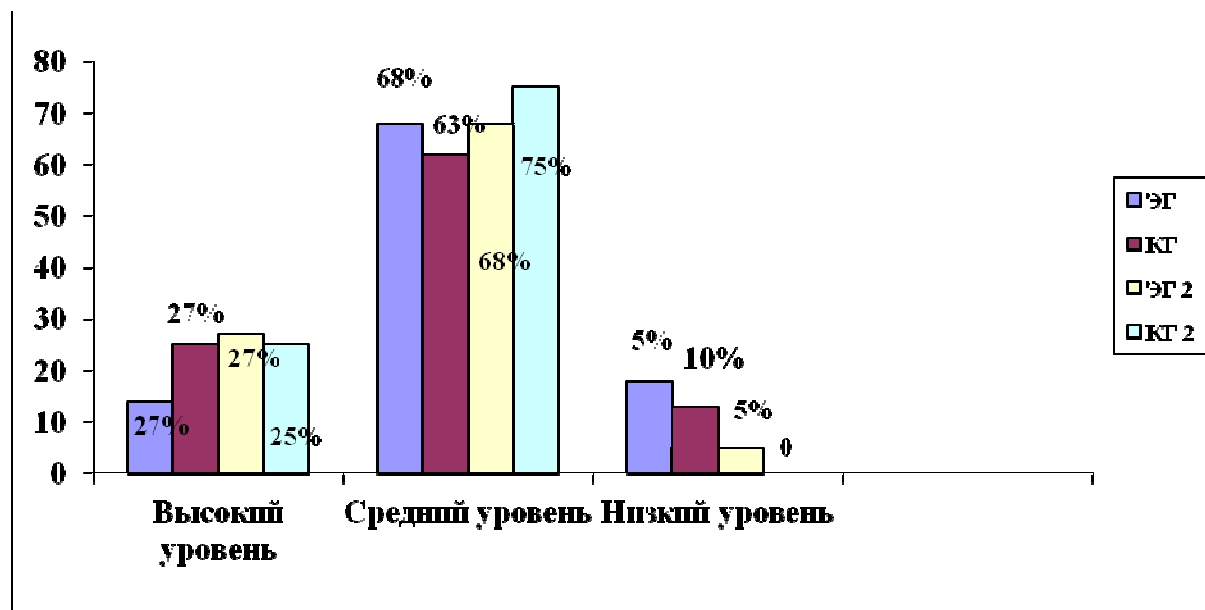
Обучение будущих учителей истории сопровождалось различными формами текущего и итогового контроля. Студенты были участниками дискуссий, групповых обсуждений, рефлексии своей деятельности и деятельности однокурсников, привлекались к выполнению различных практических заданий, например к разработке конспекта урока, включающего применение инновационных технологий. Анализ выполненной работы позволил сделать вывод, что комплекс проведенных мероприятий способствует подготовке будущих педагогов к инновационной деятельности, повышению уровня их знаний, умений и навыков в области применения инноваций в педагогической деятельности.

**Выводы.** Для выявления эффективности формирования готовности будущего учителя истории к реализации инновационных технологий обучения в созданных педагогических условиях было проведено контрольное исследование,



которое состояло в прохождении студентами тех же методик, которые использовались на констатирующем этапе эксперимента.

Результаты исходной и итоговой диагностики показателей готовности учителей истории к реализации инновационных технологий обучения позволяют судить о положительной динамике в повышении уровней сформированности готовности будущих учителей истории к реализации инновационных технологий обучения (рисунок 1).



**Рисунок 1. Сравнительная диаграмма уровней сформированности готовности будущих учителей истории к реализации инновационных технологий обучения на констатирующем и контрольном этапах**

Статистический анализ и обработка полученных данных показали, что внедрение разработанного комплекса мероприятий и соблюдение иных условий позволяет повысить успешность формирования готовности будущих учителей истории к реализации инновационных технологий обучения.

#### Литература:

1. Белкина, В.Н. Педагогическая рефлексия как профессиональная компетенция / В.Н. Белкина // Ярославский педагогический вестник. – 2010. – №3. – С. 203-206. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskaya-refleksiya-kak-professionalnaya-kompetentsiya> (дата обращения: 20.12.2022)
2. Морозова, О.Ю. Система методической подготовки будущего учителя истории, обществознания и права: опыт, проблемы и тенденции / О.Ю. Морозова // Педагогическое образование в России. – 2014. – №8. – С. 125-131. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/sistema-metodicheskoy-podgotovki-buduschego-uchitelya-istorii-obschestvoznaniya-i-prava-opyt-problemy-i-tendentsii>. (дата обращения: 20.12.2022)
3. Савина, Н.Н. Критерии сформированности готовности будущих учителей к инновационной деятельности и их показатели / Н.Н. Савина // Вестник евразийской науки. – 2014. – №4. – С. 53-63. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/kriterii-sformirovannosti-gotovnosti-buduschih-uchiteley-k-innovatsionnoy-deyatelnosti-i-ih-pokazateli> (дата обращения: 20.12.2022)
4. Слостенин, В.А. Диагностическая карта «Оценка готовности педагога к участию в инновационной деятельности / В.А. Слостенин. – Режим доступа: <http://shkola300.spb.ru/oer/2017-2020/Methodiki-ocenka-gotovnosti-pedagogov-k-uchastiu-innovacionnoy-deyatelnosti.pdf> (дата обращения: 20.12.2022)
5. Шувалова, К.В. Особенности внедрения педагогических инноваций в образовательный процесс / К.В. Шувалова // Инновационная экономика: перспективы развития и совершенствования. – 2019. – №2. – С. 455-462. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-vnedreniya-pedagogicheskikh-innovatsiy-v-obrazovatelnyy-protsess> (дата обращения: 20.12.2022)

Педагогика

УДК 378.147

кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой  
общей и социальной педагогики Аксёнов Сергей Иванович

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

преподаватель кафедры общей и социальной педагогики Катушенко Ольга Александровна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

### РАЗВИТИЕ СТУДЕНЧЕСКОГО ОЛИМПИАДНОГО ДВИЖЕНИЯ КАК УСЛОВИЕ ОБЕСПЕЧЕНИЯ ЭРГОНОМИКИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА

*Аннотация.* В статье актуализируется проблема эргономизации образовательного пространства ВУЗа посредством развития студенческого олимпиадного движения. Определена специфика педагогической эргономики, эргономического подхода к организации образовательного процесса. Дается обзор российских и зарубежных исследований по эргономизации образования. Охарактеризован потенциал профессионально-личностного развития участников студенческого олимпиадного движения. Студенческая предметная олимпиада по педагогике представлена как инструмент педагогической эргономики. В

исследовании выявлены педагогические закономерности зависимости уровня эргономизации участников олимпиадного движения и уровня их педагогического интереса, частоты участия в олимпиадах и конкурсах. В исследовании приняли участие участники Всероссийской студенческой олимпиаде по педагогике «Форсайт-педагогика» из 10 субъектов Российской Федерации. Определено ключевое направление развития студенческого олимпиадного движения через обеспечение комфортности образовательной среды ВУЗа, положительной мотивации студентов в учебной и внеучебной деятельности, профессионально-творческой самореализации студентов. Эргономизация образовательного пространства связана с межпоколенным, конвенциональным взаимодействием и сменой ролей субъектов образования, обеспечением открытости информационно-коммуникационных технологий функционирования олимпиадного движения будущих педагогов.

*Ключевые слова:* эргономика, образовательное пространство, студенческая олимпиада, олимпиадное движение, педагогическая олимпиада, эргономизация.

*Annotation.* The article actualizes the problem of ergonomicization of the educational space of the university through the development of the student Olympiad movement. The specifics of pedagogical ergonomics, ergonomic approach to the organization of the educational process are determined. An overview of Russian and foreign studies on the ergonomics of education is given. The potential of professional and personal development of participants in the student Olympiad movement is characterized. The Student Subject Olympiad in Pedagogy is presented as an instrument of pedagogical ergonomics. The study revealed pedagogical patterns of the dependence of the level of ergonomics of participants in the Olympiad movement and the level of their pedagogical interest, the frequency of participation in Olympiads and competitions. Participants of the All-Russian Student Olympiad in Pedagogy "Foresight Pedagogy" from 10 subjects of the Russian Federation took part in the study. The key direction of development of the student Olympiad movement is determined through ensuring the comfort of the educational environment of the university, positive motivation of students in educational and extracurricular activities, professional and creative self-realization of students. The ergonomics of the educational space is associated with intergenerational, conventional interaction and a change in the roles of subjects of education, ensuring the openness of information and communication technologies for the functioning of the Olympiad movement of future teachers.

*Key words:* ergonomics, educational space, student Olympiad, Olympiad movement, pedagogical Olympiad, ergonomics.

**Введение.** В рамках реализации приоритетного национального проекта «Образование» проводятся конкурсы и олимпиады, направленные на поддержку молодых профессионалов в сфере образования [4]. Всё более актуальными становятся исследования, связанные с развитием олимпиадного движения. Олимпиады и конкурсы становятся неотъемлемой частью образовательного процесса подготовки грамотных специалистов, в том числе и специалистов психолого-педагогической сферы.

Современное общество нуждается в педагогах, которые могут продуктивно работать в условиях трендов, которые меняют мир: демографические изменения; сетевое общество; глобализация; экологизация; ускорение; цифровизация и автоматизация. В прошлом десятилетии педагоги, наряду с *hard skills*, в своей профессиональной деятельности должны были опираться на *soft skills*. Символами нового взгляда на навыки современного педагогу стали контекстные/специализированные, кроссконтекстные и экзистенциальные навыки [1]. Приоритет навыков, которые можно универсально применять на протяжении всей жизни и в различных жизненных контекстах личности становится неоспоримым.

Олимпиадное движение – это возможность для студента развить свои специализированные, кросс-контекстные и экзистенциальные навыки. В ходе подготовки и участия в олимпиаде обучающиеся развивают свои организаторские способности, повышают интеллектуальный потенциал, реализуют свои потребности в познавательной и научно-исследовательской деятельности, что является всё более необходимым в условиях введения ФГОС ВО 3 (++), которые говорят об увеличении внеаудиторной нагрузки, а также увеличении заданий проектного типа. Особую значимость принимают профессионально-ориентированные олимпиады для подготовки будущих учителей, поскольку они являются интеграторами не только умений решать профессиональные задачи, но и знаний, опыта творческой деятельности, умения презентовать себя, выстраивать отношения с коллегами, а также создают условия для проявления личностных качеств, значимых для учителя.

В современном обществе всё более значимой становится проблема эргономизации образовательного пространства. Студенты и преподаватели значительную часть своего времени связывают с процессом обучения в организациях высшего образования [3; 7]. Эффективность, комфортность образовательного пространства, преподавание и учение во многом зависят от педагогической эргономики.

Актуальность исследования обусловлена необходимостью разрешения следующих противоречий между:

- высоким потенциалом олимпиадного движения для эргономизации образовательного пространства и недостаточностью включения олимпиадного движения в образовательный процесс;
- высоким потенциалом олимпиадного движения для профессионального развития будущих педагогов и недостаточной проработанностью вопросов организации студенческих профессионально-ориентированных олимпиад в теории и практике образовательного процесса вуза;
- востребованностью процессов выявления, отбора и сопровождения педагогически одаренных обучающихся в образовательном процессе и олимпиадном движении и низким уровнем вовлеченности студентов.

Анализ выявленных противоречий позволил сформулировать ключевую проблему исследования, которая состоит в разрешении противоречия между необходимостью актуализации потенциальных возможностей олимпиадного движения для эргономизации образовательного пространства и недостаточной теоретической и практической разработанностью данного процесса в педагогике.

**Изложение основного материала статьи.** Аналитический обзор отечественной педагогики 1960-1980-х гг. доказывает масштабную педагогизацию эргономического знания, что выражалось в поиске путей совершенствования профессионального труда, личностного развития.

Данную область педагогики исследуют ученые во всем мире последние 50 лет. Так, профессор В.К. Кучинкас (Литва) характеризует педагогическую эргономику как комплексную науку, изучающую физиологические и психологические трудовые возможности учителя и ученика с целью создания оптимальных условий их деятельности, сохраняющих здоровье человека. Возможности и принципы педагогической эргономики делают труд и учение интенсивными и надежными при минимальных затратах биологических ресурсов, психической и нервной энергии, времени и материальных средств [2]. Профессор Я. Гедровицс (Латвия) под эргономической педагогикой понимает совокупность педагогических, эргономических, социальных и экономических проблем и их решений в школе [9]. Профессор Т. Смит (США) отмечает, что на учащегося в его рабочей среде воздействует целый комплекс разнообразных факторов, таких как содержание обучения и программы, учебные ресурсы (учебники, аудиовизуальные средства, средства массовой информации и др.), эргономика

классных помещений и школьных зданий, макроэргономика системы образования, а также индивидуальные (личные) факторы, семейные факторы и др. [10]. Профессор Р.С. Сафин (РФ) рассматривает теорию педагогической эргономики в контексте внедрения таких эффективных эргономических требований в учебный процесс, как: комфортность образовательной среды, положительная мотивация студентов в обучении, профессионально-творческая самореализация студентов [5].

Необходимо отметить, что эргономический аспект образования понимался педагогами комплексно, соединялась необходимость организации не только технического обеспечения обучения, но улучшение всей образовательной среды образовательных организаций, как необходимого ресурса для всестороннего развития обучающихся и комфортной работы педагогов.

Педагогическая эргономика решает главную задачу современной системы образования – трансформирует способы и формы представления учебной информации и приспособляет средства обучения к деятельности субъектов образования, развивая личность и сохраняя здоровье. В связи с этим актуализируется применение в образовательном процессе основных положений эргономического подхода. Эргономический подход организует образовательный процесс с учетом "Human factors" (человеческого фактора), направленного на оптимальное выполнение трудовых функций педагогом в учебной среде, с использованием различных средств обучения и воспитания.

Педагогическая эргономика отвечает на вызовы, которые образуют современные тренды образования: личностно-ориентированный подход в образовании, возможность кулуарного обучения (использование для обучения не только классов и аудиторий, но и коридоров, зон самоподготовки и т.д.), геймификация и цифровизация образования. Педагогическая эргономика способствует достижению необходимых социально-педагогических результатов – сохранению здоровья, развитию личности в образовательном процессе, повышению содержательности и эффективности трудовой деятельности при работе со средствами обучения в современной образовательной организации.

Главной целью педагогической эргономики является повышение эффективности учебной деятельности, сохранение здоровья (безопасность), развитие личности (комфортность, удовлетворенность содержанием, формами, результатами деятельности).

Для организации эффективной учебной деятельности в пространстве образовательной организации необходимо опираться на следующие принципы педагогической эргономики: безопасности образовательного процесса, комфортности, надежности, психофизиологической адаптивности, хронометрических соответствий в учебной деятельности, эстетичности.

Олимпиады как инструмент педагогической эргономики, решают широкий круг задач, выполняя обучающую, коммуникативную, адаптивную функцию. Основными задачами олимпиад по педагогике являются:

- актуализация педагогических знаний, совершенствование учебной и внеучебной работы со студентами по предметам педагогического цикла;

- выявление, отбор и сопровождение педагогически одаренной молодежи;

- повышение интереса и социальной значимости будущей профессиональной деятельности;

- выявление и обогащение уровня и развития педагогических способностей будущих специалистов в сфере образования, приобщение талантливой молодежи к творческому педагогическому взаимодействию;

- раскрытие профессионально-личностного потенциала студентов, их самосознания, творческих способностей, создание условий для самореализации и самоутверждения.

Фёдоров А.А. отмечает, что «сегодня можно однозначно утверждать, что социальный престиж профессии педагог растет, что обеспечивает тенденцию к росту числа мотивированных и хорошо подготовленных выпускников школ, поступающих в педагогические вузы, связывая свою жизнь с учительством» [6].

Результаты участия в олимпиаде являются критерием оценки качества образования, и олимпиада в этом случае выполняет оценочную функцию.

Студенческая олимпиада – это система очных соревнований студентов в творческом применении знаний по педагогике. Студенческая олимпиада проводится с целью совершенствования качества подготовки специалистов, а также для повышения интереса студентов к избранной профессии, выявления одаренной молодежи и формирования кадрового потенциала для исследовательской, административной, производственной и предпринимательской деятельности.

Исходя из вышеизложенного можно сделать вывод, что педагогическая олимпиада – это инструмент подготовки к профессиональной деятельности будущих специалистов, способствующий развитию компетенций и стимулирующая их творческий потенциал.

В ходе исследования оценки уровня эргономизации у участников студенческого олимпиадного движения использованы принципы эргономики, частично критерии оценки педагогической одаренности – структурные компоненты данного феномена, а именно активность, интерес к педагогической деятельности. Разработанный психодиагностический инструментарий позволяет выявить степень выраженности уровня эргономизации у участников студенческого олимпиадного движения. Все используемые психодиагностические методики прошли авторскую модификацию, в результате которой были определены высокий, средний и низкий уровни эргономизации у участников студенческого олимпиадного движения.

В исследовании приняли участие 200 респондентов. Все респонденты являются участниками педагогического олимпиадного движения, 49 респондентов являются активными участниками студенческого объединения «Педагогическое созвездие», 161 респондент – это представители ВУЗов-партнеров Мининского университета, которые участвовали во всероссийской студенческой олимпиаде по педагогике «ФОРСАЙТ-ПЕДАГОГИКА» на базе Мининского университета. В числе респондентов оказались участники всероссийской студенческой олимпиады из Ярославля, Омска, Якутска, Набережных Челнов, Мытищ, Глазова, Йошкар-Олы, Кирова и Чебоксар.

Для диагностики уровня эргономизации был разработан опросник на основе диагностических материалов Л.И. Шумской и принципов эргономики [8]. Опросник состоит из 20 вопросов. Первый блок вопросов (5 шт.) посвящен изучению характеристик выборки связанных с вовлеченностью в олимпиадное движение. Второй блок вопросов (6 шт.) связан с изучением состояния респондентов во время подготовки и участия в олимпиадах по следующим характеристикам: безопасность, комфорт и продуктивность. Третий блок вопросов (9 шт.) направлен на сбор информации по влиянию олимпиадного движения на направленность на учебу, профессиональную подготовку, самообразование и самовоспитание, а также социальная активность.

Анализируя данные, полученные в ходе опроса, мы увидели, что все респонденты являются участниками олимпиадного движения, при этом большинство респондентов (86,6%) участвовало преимущественно в студенческих олимпиадах 3-5 раз, 6,7% участвовали в студенческих олимпиадах всего 1-2 раза и только (6,7%) участвовали в олимпиадах 6-10 раз. Большинство респондентов, участвовавших в студенческих олимпиадах более 5 раз являются студентами 5 курсов или уже обучаются в магистратуре и участвует в педагогическом олимпиадном движении со 2 курса бакалавриата.

Большинство респондентов к примечаниям к анкете указали, что участвуют в олимпиадном движении со 2-3 курса обучения по программам бакалавриата, но несколько респондентов также написали, что были заинтересованы в олимпиадном движении со школы и при поступлении в ВУЗ продолжили развиваться в заданном направлении. Несколько участников обратили внимание на то, что участвовали не только в педагогических олимпиадах, но и в олимпиадах по профилю обучения. Также отметим, что несмотря на то, что преобладающее число участников олимпиадного движения активно включаются в данную деятельность лишь в середине обучения на уровне бакалавриата, есть участники, которые заинтересованы в олимпиадной активности с 1 курса бакалавриата и студенты, которые присоединяются к олимпиадному движению при обучении в магистратуре.

Уровни эргономизации у респондентов распределились следующим образом. Большая часть респондентов находится на среднем уровне эргономизации (106 человек; 53,3%), значительная часть на высоком (80 человек; 40%) и несколько респондентов находится на низком уровне, что составляет 6,7% (12 человек) от общего количества респондентов.

Исходя из полученных данных, мы можем говорить, что уровень эргономизации находится на достаточно высоком уровне, но при этом у значительной части респондентов отсутствует высокий уровень по одному из следующих показателей: продуктивность, безопасность, комфортность, что говорит о необходимости разработки и апробации модели развития студенческого олимпиадного движения по эргономизации образовательного пространства как условия развития эргономизации непосредственно у участников олимпиадного движения.

Низкий уровень эргономизации представлен у достаточно небольшого количества респондентов – это студенты, которые принимали участие в олимпиадах не более 2 раз, что свидетельствует о том, что есть взаимосвязь между опытом олимпиадной деятельности и уровнем эргономизации. При участии в большем количестве конкурсов/олимпиад студенты начинают чувствовать себя более уверенно, что сказывается на их ощущении безопасности и комфорта. Также приобретённый опыт помогает готовиться и участвовать в олимпиадах/конкурсах с наибольшей продуктивностью, но при этом респонденты отметили, что при подготовке к олимпиадам/конкурсам их идеи зачастую становились принятыми командой или основой для дальнейшего хода рассуждения. Скорее всего, данные высказывания говорят о том, что новые участники мыслят достаточно нестандартно, потому что у них нет определенной «зашоренности», которая формируется у опытных участников.

Необходимо отметить, что уровень ощущения безопасности и комфортности у большинства респондентов отличается на уровнях подготовки и участия в олимпиадах/конкурсах. У большинства респондентов (167 участников опроса; 83,3%) уровень безопасности и комфорта имеет более высокий показатель на стадии подготовки. У 26,7% уровень ощущения комфортности и безопасности не зависит от стадии подготовки и участия. Обратная корреляция наблюдается со значениями продуктивности работы респондентов, у части респондентов (33,3%) уровень продуктивности повышается именно на очной части участия в олимпиадах/конкурсах.

Для диагностики педагогического интереса как необходимой составляющей эргономизации использовалась методика «Карта интересов» (А.Е. Голомштока). Уровни интереса к педагогической деятельности представлены распределением уровня педагогического интереса у выборки между высоким (40%) и средним (60%) уровнями, низкий уровень не представлен, что позволяет нам сделать вывод о том, что в педагогическом олимпиадном движении участвуют студенты, заинтересованные непосредственно в педагогической деятельности. У всех респондентов выражен интерес к такому профессиональному виду деятельности как «педагогика», также достаточно высокие показатели были отмечены по категориям «история», «иностранный язык», «литература» и «физкультура и спорт». Интерес к другим категориям связан с непосредственным профилем/специальностью обучения студентов.

При сравнительно-сопоставительном анализе результатов исследования уровней эргономизации и педагогического интереса нами была выделена корреляция между высоким уровнем эргономизации у студентов олимпиадного движения и уровнем педагогического интереса. Студенты, проявляющие высокий педагогический интерес, в большинстве случаев, находятся на более высоком уровне эргономизации по сравнению со студентами, показавшими средний уровень педагогического интереса. Данная корреляция может быть связана с большей заинтересованностью в педагогическом олимпиадном движении, что влияет на продуктивность работы. Неполная корреляция связана с тем, что уровень эргономизации – достаточно динамичное состояние, зависящее от множества факторов, в том числе и от опыта. При этом недостаточный опыт участия в олимпиадном движении не говорит о низком уровне педагогического интереса у обучающихся.

В целом, можно сделать вывод, что уровень эргономизации студентов-амбассадоров олимпиадного движения находится на достаточно высоком уровне, студенты заинтересованы в учебной и профессиональной деятельности по педагогическому направлению. Но при этом необходима работа по установлению устойчивого высокого уровня эргономизации у новых участников олимпиадного движения, а также организация информирования о педагогическом олимпиадном движении непосредственно в рамках университета, что привлечет большее количество участников и поможет обеспечить более высокий уровень безопасности и комфортности на первом этапе вовлечения в олимпиадное движение, как необходимой составляющей эргономизации.

**Выводы.** В основе эргономизации образовательного пространства лежит эмпирический взаимный подбор имеющегося «под рукой» дидактического обеспечения (содержания, форм и методов) и наиболее доступных информационно-коммуникационных технологий. Эргономизация образовательного пространства предполагает переосмысление и существенную трансформацию существующего образовательного процесса, ведущее к решению проблемы формирования контекстных/специализированных, кроссконтекстных и экзистенциальных навыков.

Выявленные педагогические закономерности зависимости уровня эргономизации олимпиадного движения и уровня педагогического интереса, частоты участия в олимпиадах. Данные закономерности рекомендуется учитывать при проектировании эргономизации среды педагогического ВУЗа в условиях развития олимпиадного педагогического движения и повышения интереса к профессионально-педагогической деятельности у будущих учителей.

Основное направление развития студенческого олимпиадного движения в русле педагогической эргономики – внедрение таких эффективных эргономических требований в учебный процесс, как: комфортность образовательной среды, положительная мотивация студентов в обучении, профессионально-творческая самореализация студентов.

Таким образом, в современных условиях для эргономизации образовательного пространства характерны следующие процессы: межпоколенное взаимодействие в русле конвенции поколений; создание условий, обеспечивающих открытость информационного пространства по развитию олимпиадного движения; смена ролей у субъектов образовательного процесса; изменение подходов и инструментов к оцениванию компетенций и образовательных результатов у обучающихся.

#### **Литература:**

1. Доклад экспертов Global Education Futures и WorldSkills Russia о навыках, которые понадобятся человеку в будущем / Е. Лошкарева, П. Лукша, И. Ниненко, И. Смагин, Д. Судаков. – 2018. – URL: [https://futuref.org/futureskills\\_ru](https://futuref.org/futureskills_ru). (дата обращения: 26.11.2021)

2. Кучинкас, В.К. Эргономические основы интенсификации учебного процесса в вузе / В.К. Кучинкас. – Вильнюс, Мокслас, 1987. – 190 с.
3. Лебедева, О.В. Электронная информационная образовательная среда и современный студент / О.В. Лебедева, Ф.В. Повshedная // Вестник Мининского университета. – 2021. – Том 9. – №4. – URL: <https://www.minin-vestnik.ru/jour/article/view/1294> (дата обращения: 19.11.2022)
4. Национальный проект «Образование». – URL: <https://edu.gov.ru/national-project> (дата обращения: 22.12.2022)
5. Сафин, Р.С. Особенности проектирования эргономических технологий обучения в вузе / Р.С. Сафин // Педагогическое образование и наука. – 2002. – № 1. – С. 36-40
6. Федоров, А.А. Портрет педагога. Основа моделирования образовательных программ: монография / А.А. Федоров [и др.]; под ред. А.А. Федорова, Г.А. Папутковой. – Н. Новгород: Мининский университет, 2017. – 202 с.
7. Шмелева, Е.А. Просоциальная активность будущих педагогов / Е.А. Шмелева, П.А. Кисляков, Л.В. Стародубцева, Н.Ю. Прияткина // Вестник Мининского университета. – 2021. – Том 9. – №4. – URL: <https://www.minin-vestnik.ru/jour/article/view/1296> (дата обращения: 20.11.2022)
8. Шумская, Л.И. Качество и эффективность воспитательного процесса в вузе / Л.И. Шумская. – Минск: Изд. центр БГУ, 2007. – 263 с.
9. Gedrovics, J. Die Ergonomie im Curriculum der Lehrerbildung / J. Gedrovics // LehrerInnenbildung in Europa: Konferenzband. – Wien 8. – Und 9. – 2008. – P. 71-78
10. Smith, T.J. The ergonomics of learning: educational design and learning performance / T.J. Smith // Ergonomics. – 2007. – Vol. 50, № 10. – P. 1530-1546

Педагогика

УДК 370

кандидат педагогических наук Алексеев Наталья Валериевна

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

### МУЗЫКАЛЬНО-ЭСТЕТИЧЕСКИЙ ВКУС МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ: ОПРЕДЕЛЕНИЕ, ПОНЯТИЕ, ПУТИ РАЗВИТИЯ

*Аннотация.* Актуальной учебно-воспитательной задачей в школах сегодня является формирование музыкально-эстетической культуры. В статье анализируются понятия «музыкальный вкус», «музыкальное воспитание». Рассматриваются отдельные ракурсы педагогического репертуара. Народное музыкальное творчество (фольклор) трактуется как средство развития музыкальности и становления национального самосознания детей. Пути развития формирования основ музыкально-эстетического вкуса рассматриваются в тесной взаимосвязи с методами и приёмами.

*Ключевые слова:* музыкально-эстетическая культура, музыкальный фольклор, формирование музыкально-эстетического вкуса, музыкальное образование, младшие школьники.

*Annotation.* An urgent educational task in schools today is the formation of musical and aesthetic culture. The article analyzes the concepts of "musical taste", "musical education". Separate perspectives of the pedagogical repertoire are considered. Folk music (folklore) is interpreted as a means of developing musicality and the formation of national consciousness of children. The ways of development of the formation of the foundations of musical and aesthetic taste are considered in close relationship with methods and techniques.

*Key words:* musical and aesthetic culture, musical folklore, formation of musical and aesthetic taste, musical education, junior schoolchildren.

**Введение.** В настоящее время музыкальное образование в школе находится в стадии реформирования. Изменились цели, задачи, содержание образования, формы и методы обучения, а также состав обучающихся и педагогический коллектив. Важно учитывать, что работа в школе не сводится исключительно к обучению. Большая роль принадлежит и воспитанию в том числе.

Эстетическое воспитание в широком смысле слова включает в себя такие понятия как воспитание художественного вкуса, развитие способности воспринимать прекрасное, формирование эстетических идеалов. Актуальность этой проблемы в настоящее время обусловлена тем, что в период стремительного развития информационных технологий, всё чаще и чаще у детей наблюдается отрицательное отношение к музыке, как к виду искусства, и как следствие – равнодушие, а иногда и неуважение к ней.

**Изложение основного материала статьи.** В последнее время увеличилось количество публикаций, посвящённых проблемам музыкального образования детей. Так, проектирование педагогических условий формирования культурно-эстетических потребностей у младших школьников рассматривается в исследовании И.В. Аряпкиной и Л.А. Саломатиной [1]. В работе Н.В. Галушкиной и Н.В. Ипполитовой представлен историко-педагогический анализ проблемы формирования музыкальной культуры у младших школьников, выделены основные периоды, позволяющие дать целостное представление об изучаемом феномене (с древнейших времён до конца X века, с XI до XIX века, с XX века по настоящее время) [2]. Поликультурная эстетическая среда общеобразовательной школы как поле музыкально-эстетического воспитания младших школьников изучают В.Д. Гатауллина и Н.В. Соколова [3]. Концептуальные основы формирования музыкальной культуры младших школьников в процессе социализации освещает А.Н. Ларин [4].

Формирование эстетических вкусов младших школьников как педагогическую проблему рассматривает А.И. Моисеев [5]. В работе М.А. Петруниной исследуются аспекты организации музыкально-творческих праздников с позиций художественно-эстетического воспитания младших школьников, определены направления и содержательные характеристики музыкально-творческих праздников [6]. Этот же исследователь в соавторстве А.Б. Чуйковой оценивает педагогические условия формирования эстетического вкуса детей младшего школьного возраста [7]. Процесс слушания музыки как важнейший компонент развития творческого воображения младших школьников рассматривают А.С. Сакердонова и Н.В. Назарова [8].

В рамках процесса дополнительного образования Т.С. Скоморохова [9] анализирует формирование музыкальной культуры младших школьников. Формирование основ музыкального вкуса рассматривается в статье Р.И. Удаловой [10] в аспекте эстетического воспитания; как музыкально-педагогическая проблема – в работе С.Ш. Умеркаевой [11]; в процессе воспитательной работы – Э.А. Юнусова [12].

В настоящее время в связи с изменениями в системе образования, в частности в структуре и содержании образования в начальной школе, в России появился новый тип общеобразовательной школы. Это школа, основанная на личностно-ориентированной модели обучения и воспитания. Для такого типа школы характерна гуманизация, т.е. ориентация на личность ребёнка, его интересы, возможности, на формирование у него таких качеств, которые отвечают потребностям и возможностям ребёнка. С самого начала обучения ребёнка в школе педагогу необходимо стремиться к тому, чтобы дети полюбили музыку, поняли её красоту и учились жить в её мире.

Понятие музыкального воспитания заключается не столько в собственно процессе обучения, но, скорее, в развитии правильного эмоционального отношения, формирование творческих способностей. В процессе обучения музыке формируется эстетический вкус детей, воспитывается любовь к прекрасному, формируется художественный подход к музыке.

В наше время, когда всё больше и больше внимания уделяется вопросам формирования личности ребёнка, особенно важно уделять внимание музыке. Музыка способна передавать эмоции, чувства, настроение, вызвать у слушателя чувство радости, грусти, восхищения, любви: «Музыкальный вкус – это способность человека понимать смысл и содержание музыкальных произведений, чувствовать и слышать красоту музыкального языка. Умение выбирать из разнообразного количества музыкального репертуара, полезный и содержательный музыкальный материал высокого качества» [10].

В.А. Сухомлинский считал, что «без музыки нет, и не может быть ни подлинного познания жизни, ни цельного воспитания личности». Для того чтобы музыка (как инструментальная, так и вокальная) стала для детей средством эстетического воспитания, необходимо, чтобы она была понятна им, интересна и доступна. В процессе музыкального воспитания на уроках музыки происходит обогащение обучающихся знаниями о музыке, развивается их эстетический вкус, воспитывается любовь к прекрасному. При этом важно, чтобы содержание обучения не было оторвано от жизни, а, напротив, учитывало её течение. Следовательно, одним из основных компонентов в содержании музыкального образования младших школьников является их эстетическое воспитание. Именно оно является предпосылкой для формирования эстетического чувства, без которого невозможно полноценное восприятие музыки.

Одной из важнейших задач современной школы является формирование гармонично развитой личности, способной адаптироваться к изменяющимся условиям жизни. Поэтому важно, чтобы уроки музыки были не только уроками обучения музыке, но и уроками воспитания.

При этом учитель музыки должен обладать следующими личностными качествами:

- знание отечественной и зарубежной музыкальной культуры;
- владение детским педагогическим репертуаром;
- владение инструментальным исполнительством;
- владение чистым интонированием;
- владение музыкальным слухом;
- умение рассказывать доступно о музыке;
- умение демонстрировать детский педагогический репертуар;
- владение искусством аккомпанемента и его подбора: играть гармонические схемы простейших каденций в различных тональностях, используя плавное соединение аккордов, их обращения;
- навыки дирижирования и руководства детским хором;
- навыки руководства детским ансамблем;
- навык подбора вокального, хорового и инструментального репертуара.

Кроме того необходима любовь к детям, организаторские способности, ораторские качества, умение организовать работу в классе, умение работать с родителями, умение ладить с коллегами, способность к сопереживанию, умение владеть собой, проявлять гибкость, устанавливать контакт, умение владеть аудиторией, вести урок. Педагогический репертуар должен включать произведения для детей, например: Гречанинов «Бусинки», Майкапар «Пьесы», Кабалевский «Альбом пьес», Шостакович «Танцы кукол», Барток «Микрокосмос», Клементи «Сонатини», Чимароза «Сонаты», Кулау «Сонатини», Бетховен «Сонатини», Моцарт «Фантазия ре-минор», Чайковский «Детский альбом», «Ноктюрн», «Времена года» и др.

Рассматриваемый процесс должен быть построен на взаимосвязи направлений образовательной деятельности со средой, которая включает:

- образовательную среду (обучение, воспитание, развитие);
- социальную среду (люди, которые окружают, общение, семья);
- предметная среда (условия жизни, обучения, предметы, вещи, которые окружают ребёнка) [10].

Современные дети выросли в мире, окружённом технологиями, которые привели к созданию новых форм искусства. Музыкальные вкусы также стали более разнообразными, появились новые жанры в ответ на глобальные события и формирование современной высокотехнологичной окружающей среды. Новая музыка и современное искусство стали частью нашей жизни. Дети растут в эпоху, когда формируются новые формы искусства, вплоть до появления нейросетей и искусственного интеллекта в нём. Это, безусловно, влияет на отношение младших школьников к музыке и искусству в целом.

У современных детей гораздо больший доступ к технологиям, чем у предыдущих поколений, и поэтому они способны воспринимать искусство несколько иначе. Музыкальный вкус у современного поколения стал более развитым. Им доступен широкий спектр жанров, стилей и форм через современные интернет-платформы с разнообразным репертуаром. Отдельный вопрос – музыкальный фольклор как средство развития музыкальности детей. Безусловно доказано влияние фольклора на развитие музыкальности ребёнка. Фольклор знаком ребёнку с младенчества, через пение простейших песенок-попевок, колыбельных. Поэтому его роль в музыкальном воспитании детей неопределима. Методика работы с детским фольклором включает работу в ансамбле простейших народных инструментов (духовых, ударных, струнных). Игра на русских народных инструментах – это и развлечение, и развитие, и обучение. Все музыкальные инструменты классифицируются по разным признакам: по возрасту, виду, типу. Следует начинать с самых простых – дудки, бубен, ложки, трещотки, колокольчики. Играть на них легко и интересно. Это и песни, и игры. Всё это поможет детям полюбить музыку и приобщиться к русским национальным традициям. Так, например, балалайка – русский народный трёхструнный щипковый музыкальный инструмент (хордофон) с треугольным слегка изогнутым деревянным корпусом или простейшее звуковое орудие (идиофон) – деревянные ложки, свистулька – народный музыкальный аэрофон. Это инструменты, ставшие музыкальным символом российского народа.

Важно исполнение и прослушивание обрядовых, бытовых (приуроченных и неприуроченных) вокальных жанров. Могут использоваться самые различные формы работы с фольклорным материалом, так как воспитание детей на музыкальных традициях родного края является органичным и эффективным. Кроме того, поддержка традиций игры на русских народных инструментах, инструментах народов России и мира поддерживает развитие национального

самосознания. Воспитание любви к своей Родине и уважения к другим народам, сохранение и развитие национальных культур, взаимообогащение традиций – вот приоритетные направления музыкально-эстетического воспитания.

Пути развития формирования основ музыкально-эстетического вкуса в младшей школе должны опираться на следующие основные принципы:

- доступности;
- наглядности;
- последовательности;
- систематичности;
- содержательности;
- преемственности;
- предметности;
- сознательности и активности;
- связи теории с практикой.

Среди главных методов и приёмов основными должны являться:

- рассказ;
- убеждение;
- дискуссия;
- пример;
- поручение;
- упражнение;
- демонстрация;
- иллюстрация;
- мультимедийный метод;
- практический метод;
- познавательная игра;
- дидактическая игра и т.д.

Музыкальный и эстетический вкус считается важным качеством одарённого человека, способного творчески выражать себя. Такие люди не могут быть равнодушны к музыке, так как она способна затронуть самые потаённые струны души. Эти качества формируются в раннем возрасте, и впоследствии нуждаются в постоянном развитии. Поэтому необходимо прилагать усилия для развития музыкально-эстетического вкуса обучающихся в раннем возрасте.

Раннее знакомство с музыкой и литературой помогает обучающимся развивать чувство эстетики. Большинство детей слушают детскую музыку и сказки дома. Родители и педагоги знакомят детей с этими формами на раннем этапе. Со временем знакомство с новыми формами ещё больше формирует музыкально-эстетический вкус. Дети в начальной школе изучают композиторское творчество разных эпох. Они узнают, какие произведения им следует слушать, а каких следует избегать, учатся понимать смысл музыкальных произведений и видеть прекрасное. В это же время начинают формироваться и эстетические суждения.

Музыка как часть искусства считается одной из самых возвышенных и чувственных форм самовыражения людей. Кроме того, она оказывает сильнейшее влияние на эмоции и убеждения человека. Следовательно, дети должны быть приобщены к этим формам самовыражения как можно раньше, чтобы развить эстетический вкус и чувство прекрасного. Начальная школа – это образовательное пространство, последовательно продолжающее музыкально-эстетическое развитие вкуса предыдущего уровня образования – детского сада; это идеальное место для развития как музыкального, так и художественного вкуса.

В начальной школе дети учатся ценить музыку, литературу и изобразительное искусство. Учебная программа включает в себя широкий спектр художественных форм, таких как живопись, лепка, рисунок, музыкальное развитие. Обучающиеся узнают об основных понятиях искусства, таких как форма, цвет, линия и текстура, а в музыке – звук, тембр, динамика, длительность, форма, жанр, стиль. Они также учатся определять различные элементы искусства, такие как фигуры, формы, текстуры; фактура в музыке, получая фундаментальную базу знаний, на основе которой они могут строить свои представления о различных формах художественного самовыражения. В основе работы над музыкальным произведением лежит знание общих закономерностей музыкального искусства и основных художественных принципов исполнения. Они заключаются в стремлении точно передавать авторский замысел.

С особо одарёнными и заинтересованными детьми на внеклассных занятиях можно изучать закономерности более сложных музыкальных форм (сонатной, полифонических форм, строение сонатно-симфонического цикла), знакомить с выдающимися деятелями мировой музыкальной культуры (композиторами, исполнителями), электронной/цифровой и компьютерной музыкой, изучать различные приёмы звукоизвлечения и звуковедения, приёмы динамики, аппликатуры, штрихи.

Учитель музыки должен иметь в своём репертуаре произведения из специальных сборников фортепианных пьес для младших классов, полифонических пьес для младших и средних классов, инструктивных этюдов для младших и средних классов. Необходимо знать ансамблевый репертуар для младших школьников, материал для творческих заданий (сочинение и импровизация). Также полезно создавать необычные ансамбли, соединяя, например, акустическое и электронное звучание. В целом такие внеклассные занятия зависят от компетентности педагога.

Приоритетным направлением в школе является развитие у детей школьного возраста потребности в постижении музыкального искусства. Школа должна стать местом приобщения ребёнка к музыке, дать ему первоначальные представления о музыке и ее жанрах, об инструментах, о музыкальных профессиях. Приоритеты современного музыкального образования в школе связаны с музыкальным искусством как средством формирования целостной личности, способной к творческой самореализации, необходимостью интеграции обучения музыке и искусству в целостный образовательный процесс.

**Выводы.** Таким образом, воспитание у обучающихся способности воспринимать, чувствовать и понимать произведения классической и современной музыки, музыкального фольклора является важнейшей составляющей образовательного процесса в младшей школе. В процессе исследования мы пришли к выводу о необходимости рассмотренных путей развития музыкально-эстетического вкуса младших школьников для реализации следующих задач:

- создание творческой атмосферы и стремления к самооценке, саморазвитию, самореализации, самовоспитанию;
- формирование умения слушать и слышать друг друга;
- формирование коммуникативных навыков и культуры общения;
- формирование интереса к различным видам социально-культурной деятельности, художественному самовыражению.

Итак, формирование нравственно-эстетических взглядов младших школьников, развитие их эмоционально-ценностного отношения к искусству, к жизни, труду, природе, другим людям, формирование у них умений и навыков художественного творчества являются главными приоритетами современного музыкального образования в школе и определяют современные педагогические подходы.

#### **Литература:**

1. Арябкина, И.В. Проектирование педагогических условий формирования культурно-эстетических потребностей у младших школьников / И.В. Арябкина, Л.А. Саломатина // Эпоха науки. – 2019. – № 18. – С. 105-109
2. Галушкина, Н.В. Историко-педагогический анализ проблемы формирования музыкальной культуры у младших школьников / Н.В. Галушкина, Н.В. Ипполитова // Мир науки. Педагогика и психология. – 2020. – № 3. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://mir-nauki.com/PDF/79PDMN320.pdf>. (дата обращения: 06.02.2023 г.)
3. Гатауллина, В.Д. Музыкально-эстетическое воспитание младших школьников в поликультурной эстетической среде общеобразовательной школы / В.Д. Гатауллина, Н.В. Соколова // Вестник ТГГПУ. – 2014. – № 1 (35). – С. 271-276
4. Ларин, А.Н. Концептуальные основы формирования музыкальной культуры младших школьников в процессе социализации / А.Н. Ларин // Социально-экономические явления и процессы. – 2014. – № 4. – С.154-160
5. Моисеенко, А.И. Формирование эстетических вкусов школьников как педагогическая проблема / А.И. Моисеенко // Поволжский педагогический вестник. – 2017. – № 3 (16). – С. 66-71
6. Петрунина, М.А. Музыкально-творческие праздники как средство художественно-эстетического воспитания обучающихся / М.А. Петрунина // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 70-3. – С. 110-112
7. Петрунина, М.А. Педагогические условия формирования эстетического вкуса детей младшего школьного возраста / М.А. Петрунина, А.Б. Чуйкова // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 60-4. – С. 327-330
8. Сакердонова А.С. Развитие творческого воображения младших школьников в процессе слушания музыкальных произведений / А.С. Сакердонова, Н.В. Назарова // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 65-3. – С. 158-160
9. Скоморохова, Т.С. Формирование музыкальной культуры младших школьников в условиях дополнительного образования / Т.С. Скоморохова // Мир культуры, науки, образования. – 2013. – № 2 (39). – С.124-125
10. Удалова, Р.И. Формирование основ музыкального вкуса в эстетическом воспитании младших школьников / Р.И. Удалова // Научные итоги года: достижения, проекты, гипотезы. – 2011. – № 1-1. – С. 202-205
11. Умеркаева, С.Ш. Воспитание художественного вкуса как музыкально-педагогическая проблема / С.Ш. Умеркаева // Концепт. – 2015. – № 6. – С. 158-164
12. Юнусова, Э.А. Проблема эстетического воспитания младших школьников в процессе воспитательной работы / Э.А. Юнусова // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 70-2. – С. 344-346

**Педагогика**

**УДК 378**

**доктор педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков Анкваб Марина Фёдоровна**  
Абхазский государственный университет (г. Сухум);

**исполняющий обязанности заведующего кафедрой**

**«Физическое воспитание» Башхаджиев Тамерлан Дanelьбекович**

ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет имени А.А. Кадырова» (г. Грозный);

**доктор философских наук, профессор Керимов Махмуд Магомедович**

ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет имени А.А. Кадырова» (г. Грозный)

### **ОРГАНИЗАЦИЯ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ В НАРОДНОЙ ПЕДАГОГИКЕ**

*Аннотация.* На страницах данной статьи рассмотрены основные черты процесса организации физического воспитания в народной педагогике. Перед этим исследуется роль педагогических традиций в жизни народов. На основании её изучения доказываемся важность традиционной педагогики как действенного средства, позволившего обеспечить выживание ряда этнических общностей на протяжении пройденного ими исторического пути. Далее раскрываются основные тенденции, сопровождающие развитие человеческого общества на современном этапе. Демонстрируется, что обращение к опыту физического воспитания, накопленному народной педагогикой, представляет собой одно из необходимых условий для воспитания национальной идентичности его будущих членов. Затем производится анализ традиций физического воспитания. Доказывается эффективность таких форм его организации, как упражнения подвижные игры и различные формы активного отдыха. Уделяется внимание и традиционной педагогической концепции, согласно которой физическое воспитание понимается как неотъемлемая часть процесса формирования гармонично развитой личности.

*Ключевые слова:* физическое воспитание, организация физического воспитания, народная педагогика, педагогические традиции, формирование гармонично развитой личности.

*Annotation.* On the given article's pages the main features of the rganizing physical education in folk pedagogy process are considered. Before that, the role of pedagogical traditions is investigated. Based on its study, the traditional pedagogy importance as an effective mean of ensuring the number of ethnic communities survival throughout their historical path is proved. Further, the main trends accompanying human society development at the present stage are revealed. It is demonstrated that the appeal to the experience of physical education accumulated by folk pedagogy is one of the necessary conditions for its future members national edentity forming. Then the analysis of the physical education traditions is carried out. The effectiveness of such forms of its organization as exercises, outdoor games and various active recreation forms is proved. Attention is also paid to the traditional pedagogical concept, according to which physical education is understood as an integral part of the harmoniously developed personality development process.

*Key words:* physical education, organization of physical education, folk pedagogy, pedagogical traditions, formation of a harmoniously developed personality.

**Введение.** На протяжении своей истории большинство этнических общностей испытывали действие разнообразных экономических, социальных, политических и культурных процессов (В.Г. Ардзинба, Б.Х. Бгажноков, Э.В. Екеева, Г.Г. Копешавидзе) [9, С. 127]. Некоторые из этих процессов, в свою очередь, были сопряжены с существенными изменениями условий существования этносов (Ф.Г. Газизова, И.А. Калашникова, М.Б. Кожанова, И.В. Муханова, Г.В. Нездемковская, З.Б. Цаллагова) [2, С. 201-202].



В такой ситуации естественным образом вставал вопрос о подготовке представителей подрастающего поколения к жизни в столь динамично меняющемся обществе. При этом сохранялась необходимость трансляции им традиционных культурных ценностей [12, С. 217]. Ответом на подобные вызовы послужило формирование специфических традиций народной педагогики (Ю.С. Бабышева, Р.Р. Галиев, Э.В. Екеева, У.А. Исмаилова, Г.Г. Парфилова, И.В. Муханова, П.В. Чиков).

Сказанное в полной мере относится к физическому воспитанию [3, С. 55]. При этом, конкретные пути решения соответствующих проблем в традиционной педагогике могут характеризоваться как общими чертами с мировой педагогической культурой, так и особенными, свойственными только конкретной этнической общности (Н.В. Адаева, Ю.С. Бабышева, У.А. Исмаилова) [11, С. 220].

Далее, для современного этапа развития человеческого общества характерны:

– существенная интенсификация большинства процессов, фиксирующихся во всех сферах его жизни [9, С. 21];

– их глобальный характер (Н.В. Адаева, Г.Н. Волков, И.Х. Габеев, Г.Г. Копешавидзе, Г.Г. Парфилова, И.В. Муханова) [13, С. 158].

В указанных условиях одной из основных задач системы образования становится сохранение национальной идентичности будущих полноправных членов социума [8, С. 34]. Перспективным в этом плане выглядит обращение к традиционной педагогической культуре коренных народов, в т.ч. в части физического воспитания [3, С. 59].

Рассмотрению основных особенностей организации физического воспитания в народной педагогике посвящена настоящая статья.

**Изложение основного материала статьи.** В народной педагогике физическое воспитание представляет собой органическую часть процесса гармоничного развития личности (К.И. Ашхамахов, А.С. Бадалова, Р.С. Козлов, В.Г. Свечкарёв, З.И. Хасбулатова) [4, С. 24-25]. Например, в основе системы физического воспитания абхазов лежит идея о его глубокой взаимосвязи со следующими аспектами воспитательного процесса:

– эстетическое воспитание;

– моральное воспитание;

– умственное воспитание;

– трудовое воспитание [7, С. 404].

В абхазской народной педагогике организация физического воспитания осуществляется, в первую очередь, посредством занятий упражнениями под контролем взрослых. Такие занятия могут проводиться как в домашних условиях, так и на открытом воздухе (Ю.С. Бабышева, Л.Т. Соловьева, В.Г. Свечкарёв, А.А. Ткачук, З.И. Хасбулатова, Я.В. Чеснов) [2, С. 203].

В виду вышеозначенной идеи о взаимосвязи между процессами формирования различных сторон личности, не должна вызывать удивления тенденция, при которой у этого народа физическое воспитание сочетается с активным отдыхом. Последний представлен в следующих формах:

– состязания;

– подвижные игры;

– коллективные походы или прогулки [4, С. 25].

Кроме того, важным с точки зрения воспитания физически здорового человека у абхазов традиционно считается соблюдение режима дня и правильно питания [13, С. 157].

Основная особенность упражнений и игр, используемых в традиционной системе физического воспитания рассматриваемой этнокультурной общности, состоит в их адаптированности к нуждам и потребностям повседневной жизни [5, С. 41]. Последняя, в свою очередь, обусловлена следующими факторами:

– природно-климатические;

– культурные;

– особенности осуществления трудовой деятельности (Р.С. Козлов, В.К. Кочисов, О.В. Маан, К.Б. Семенов) [2, С. 203].

Так, среди абхазов, проживающих в гористой местности, чаще всего фиксируются игры, связанные с метанием дротика. У населяющих же черноморское побережье – с бегом [1, С. 919]. Кроме того, для абхазов характерны упражнения, связанные с отражением захвата, нападением и др. Они прослеживаются в таких традиционных играх и забавах, как «Джит», «Ахыл Еахас» и др [3, С. 57].

Исторически конечным результатом физического воспитания должно было стать формирование у молодых членов общества системы компетенций, позволяющих им интегрироваться в традиционный быт (Е.Н. Барышников, О.Г. Зайцева, М.С. Каган, И.А. Колесникова, В.К. Кочисов, Л.С. Нагавкина, З.Н. Никитин) [8, С. 36]. С другой стороны направленная в такое русло активность представителей подрастающего поколения была (и во многом остаётся) действенным средством их защиты от негативного влияния [10, С. 136]. Его успешные результаты увековечены абхазским народом в произведениях фольклора [5, С. 75]. Последние изобилуют изречениями о важности физических качеств персонажей [1, С. 920].

Касательно связи существующей в традиционном быте абхазов между физическим воспитанием с одной стороны, моральным и эстетическим – с другой, следует отметить, что непоследнюю роль в исследуемом аспекте воспитательной деятельности играют сказания о нартах [3, С. 60]. В них фиксируются, например, описания спортивной борьбы, по сей день являющейся неотъемлемой частью физической культуры абхазов. Действительно, упоминаемые там состязания в историческом прошлом нередко имели место на церемониях бракосочетания и других празднествах (И.М. Базоркин, А.В. Гараганов, В.Э. Молодов) [6, С. 142].

В ходе традиционных праздников находит своё применение ещё одна форма физического воспитания – танцы (Р.Р. Галиев, А.В. Гараганов, О.Г. Зайцева, У.А. Исмаилова, С.В. Мурашева). Традиционно умение искусно танцевать приветствовалось. При этом оно всегда имело большее значение с точки зрения формирования физических качеств представителей молодёжи. Абхазские танцы характеризуются повышенной сложностью. Для их успешного исполнения необходимы:

– физическая сила;

– ловкость;

– закалка;

– выносливость [13, С. 159].

Далее, как уже говорилось, физическое воспитание в традиционной педагогике абхазского народа прочно связано с трудовым [7, С. 405]. Действительно, способность эффективно осуществлять соответствующую деятельность во многом зависит от степени развития ряда физических качеств. Последние могут быть сформированы путём систематических занятий физическими упражнениями [2, С. 203]. Существует и обратная зависимость, при которой физическая активность детей, издавна начиналась с трудовой деятельности, осуществлявшейся в семейном кругу [5, С. 39-40]. Таким образом, у рассматриваемого этноса взаимосвязь этих двух родов деятельности обусловлена характером традиционного быта

[1, С. 920-921]. Им же объясняется понимание его представителями того факта, что лишь в ходе занятия физическим трудом у человека могут сформироваться черты, способствующие его гармоническому развитию (Е.Н. Барышников, А.В. Гараганов, Г.А. Дзидзария, О.Г. Зайцева, Ш.Д. Инал-ипа, Г.Ю. Цвинария, А.В. Шашков) [4, С. 26].

Помимо собственно обучения труду и выполнения различных упражнений, помогавших сформировать необходимые физические качества, действенным средством трудового воспитания был пример выдающихся членов общества [12, С. 219]. Люди труда, вообще, традиционно пользовались большим почётом в данном обществе. Особенно же уважали тех из них, кто при этом обладал выдающимися физическими и моральными качествами [3, С. 60-61]. Свидетельством высокого уровня развития данных характеристик считалось процветающее домашнее хозяйство, делавшее его владельцев образцами для подражания, на который родители ориентировались в воспитании детей.

Убежденность абхазского народа в том, что полноценное развитие физических и духовных качеств возможно только в труде, также нашла отражение в фольклоре [5, С. 75-76]. Положительные образы, встречающиеся в соответствующих источниках, обычно представляли собой эталон совершенного индивида, гармонично сочетавшего трудолюбие, выдающиеся физические характеристики и другие качества [5, С. 80].

Говоря о традиционном физическом воспитании, принятом у абхазов, нельзя не отметить того факта что в рамках соответствующей системы средства физического воспитания девочек были менее разнообразны, чем для мальчиков (Ш.М.Х. Арсалиев, У.Ш. Атангулов, Ш.Д. Инал-ипа, М.С. Каган) [3, С. 61]. В этом смысле некоторый интерес представляет уже упоминавшаяся хореографическая тренировка. Её характерной чертой во все времена являлась доступность для лиц женского пола. Другой путь физического воспитания девочек – их приобщение к ведению хозяйства. Так, традиционное растирание специй на специальном камне (ахака) подразумевало развитие у будущих хозяек таких качеств, как физическая сила, терпение и выносливость [12, С. 218].

Система физического воспитания, изобретённая абхазским народом, также традиционно подразумевает дифференциацию нагрузок в зависимости от возраста ребёнка [1, С. 921]. Как видим, этническая педагогика абхазов, принимавшая в расчёт как половые, так и возрастные особенности ребёнка, разработала самобытную систему физического воспитания, содействующую его подготовке к деятельной жизни в будущем. Следование сложившимся нормам благоприятствовало выживанию этноса, подтверждением чему служат свойственные абхамам долголетие и физическое здоровье [6, С. 140].

**Выводы.** Подводя итоги исследования, мы можем заключить, что по ходу своего исторического развития большинство этносов евразийского континента испытывали действие разнообразных экономических, социальных, политических и культурных процессов. Некоторые из них были сопряжены с существенными изменениями условий существования отдельных народов.

В такой ситуации естественным образом вставал вопрос о подготовке представителей подрастающего поколения к жизни в столь динамично меняющемся обществе. При этом сохранялась необходимость трансляции им традиционных культурных ценностей. Эти обстоятельства обусловили появление народной педагогики.

Для современного же этапа развития человеческого общества характерны существенная интенсификация большинства процессов, фиксирующихся во всех сферах его жизни, и их глобализация. В подобных условиях одной из основных задач системы образования становится сохранение национальной идентичности будущих полноправных членов социума. Перспективным в этом плане выглядит обращение к традиционной педагогической культуре коренных народов, в т.ч. в части физического воспитания.

В рамках народной педагогики оно представляет собой органическую часть процесса гармоничного развития личности. Так, в основе системы физического воспитания абхазов лежит идея о его глубокой взаимосвязи с эстетическим воспитанием, моральным воспитанием, а равно умственным и трудовым воспитанием.

В педагогике данной этнической общности организация физического воспитания осуществляется, в первую очередь, посредством занятий упражнениями под контролем взрослых. Главная особенность таких упражнений состоит в их адаптированности к нуждам и потребностям повседневной жизни.

У этого народа физическое воспитание сочетается с активным отдыхом. Последний представлен в следующих формах: состязания, подвижные игры, коллективные походы или прогулки.

Кроме того, определенное внимание также уделяется соблюдению представителями подрастающего поколения режима дня и правильно питания.

Далее, касательно связи существующей в традиционном быте абхазов между физическим воспитанием с одной стороны, моральным и эстетическим – с другой, следует отметить, что не последнюю роль в исследуемом аспекте воспитательной деятельности играют сказания о нартах. В них фиксируются, например, описания спортивной борьбы, по сей день являющейся неотъемлемой частью физической культуры абхазов.

Касательно связи физического воспитания с трудовым следует отметить, что у рассматриваемого этноса взаимосвязь этих двух родов деятельности обусловлена характером традиционного быта. Им же объясняется понимание его представителями того факта, что лишь в ходе занятия физическим трудом у человека могут сформироваться черты, способствующие его гармоническому развитию.

Следует также отметить, что в рамках системы физического воспитания, принятой у абхазов, средства физического воспитания девочек были менее разнообразны, чем для мальчиков. В этом смысле определённый интерес представляет хореографическая тренировка. Её характерная черта – доступность для лиц женского пола. Другой путь физического воспитания девочек – их приобщение к ведению хозяйства.

Рассматриваемая система физического воспитания также традиционно подразумевает дифференциацию нагрузок в зависимости от возраста ребёнка.

Таким образом, этническая педагогика абхазов, принимавшая в расчёт как половые, так и возрастные особенности ребёнка, разработала самобытную систему физического воспитания, содействующую его подготовке к деятельной жизни в будущем.

#### Литература:

1. Анкваб, М.Ф. Назидательный фактор игры в абхазской народной педагогике / М.Ф. Анкваб // Аллея науки. – 2018. – Т. 2. – № 4 (20). – С. 919-922
2. Анкваб, М.Ф. Особенности физического воспитания в абхазской народной педагогике / М.Ф. Анкваб // Педагогическое образование в России. – 2016. – № 2. – С. 200-205
3. Анкваб, М.Ф. Фундаментальность абхазской народной педагогики в приобщении студенческой молодёжи к здоровому образу жизни / М.Ф. Анкваб, З.Ф. Беликова // Сибирский педагогический журнал. – 2019. – № 5. – С. 53-62
4. Богус, М.Б. Актуализация идей народной педагогики в повышении эффективности современного учебно-воспитательного процесса / М.Б. Богус // Гуманитарные науки. – 2021. – № 1. – С. 23-27

5. Зиятдинов, Р.Н. Отношение к труду как ценности: диссертация ... канд. филос. наук: 09.00.11 / Зиятдинов Расим Нотфуллович. – Пермь, 2004. – 146 с.
6. Куначева, Ф.Г. Воспитательный потенциал традиций свадебного цикла горцев Северного Кавказа / Ф.Г. Куначева, А.М. Шаков, Р.М. Булгучева // Гуманизация образования. – 2020. – № 1. – С. 138-148
7. Матназаров, У.Л. Подготовка студентов к использованию народной педагогики в физическом воспитании учащихся / У.Л. Матназаров, Р.М. Машарипов, Ю.К. Махмудов // Бюллетень науки и практики. – 2020. – № 12. – С. 401-406
8. Огоновская, А.С. Воспитание как традиционная ценность и актуальная социальная практика / А.С. Огоновская, И.С. Огоновская // Профессиональное образование и рынок труда. – 2021. – № 3. – С. 33-48
9. Организация образовательного процесса в контексте современных социокультурных реалий / П.Д. Абдурахманова, Т.П. Айсувакова, Е.Н. Алексеева [и др.]. – Москва: РосНОУ, 2022. – 174 с.
10. Соколов, П.Р. Понятие «здоровый образ жизни» и его формирование у студенческой молодёжи средствами физической культуры / П.Р. Соколов, Н.У. Ярычев, И.Е. Емельянова // Мир науки, культуры, образования. – 2022. – № 3(94). – С. 135-137
11. Сулейманова, Р.В. Педагогические условия формирования российской идентичности средствами этнокультурного просвещения / Р.В. Сулейманова // Мир науки, культуры, образования. – 2022. – № 3(94). – С. 219-221
12. Сулейманова, Р.В. Этнокультурная социализация как фактор формирования российской идентичности / Р.В. Сулейманова // Мир науки, культуры, образования. – 2022. – № 3(94). – С. 217-219
13. Хачидогов, Р.А. Педагогическая система северокавказских народов и методы социализации подрастающего поколения / Р.А. Хачидогов // Историческая и социально-образовательная мысль. – 2020. – Т. 12. – № 4-5. – С. 154-164

**Педагогика**

**УДК 616.89-008.434.53**

**кандидат педагогических наук, доцент Антохина Валентина Александровна**

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

**магистрант Афонасова Ольга Сергеевна**

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

### **ОСОБЕННОСТИ КОРРЕКЦИИ ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧЕСКИХ НАРУШЕНИЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОНР III УРОВНЯ**

*Аннотация.* В статье обсуждаются вопросы построения коррекционно-развивающей работы, нацеленной на преодоление фонетико-фонематических нарушений речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня. Определяются теоретические предпосылки выстраивания коррекционной работы, связанной с устранением нарушений в названном функциональном звене речевой системы. Показываются взаимосвязь и взаимообусловленность разных видов речевых расстройств. Излагаются результаты экспериментального исследования проявлений фонетико-фонематического недоразвития речи у детей данной категории. Определены уровни их фонетико-фонематического развития речи. Анализируются общие и специфические особенности произносительной стороны речи и фонематических процессов у обследуемых детей. Описываются затруднения детей, связанные с различением фонем, слогов, с нарушением звукопроизносительных навыков. Для обсуждения представлена разработанная с учетом теоретических и экспериментальных данных типология логопедических мероприятий, прямо направленных на коррекцию расстройств фонетического и фонематического развития. Особое внимание обращается на комплексный, поэтапный характер коррекционной работы. Отмечается, что апробация предлагаемых средств в реальной логопедической практике подтвердила их эффективность.

*Ключевые слова:* фонетико-фонематическое расстройство речи, общее недоразвитие речи, звукопроизношение, старший дошкольный возраст, фонематический слух, фонематическое восприятие, ОНР III уровня.

*Annotation.* The article discusses the issues of building correctional and developmental work aimed at overcoming phonetic and phonemic speech disorders in children of senior preschool age with of level III. Theoretical prerequisites for building corrective work related to the elimination of violations in the named functional link of the speech system are determined. The interrelation and interdependence of different types of speech disorders are shown. The results of an experimental study of the manifestations of phonetic-phonemic underdevelopment of speech in children of this category are presented. The levels of their phonetic and phonemic development of speech are determined. The general and specific features of the pronunciation side of speech and phonemic processes in the examined children are analyzed. The difficulties of children associated with the distinction of phonemes, syllables, with a violation of sound pronunciation skills are described. For discussion, a typology of speech therapy activities, developed taking into account theoretical and experimental data, directly aimed at correcting disorders of phonetic and phonemic development, is presented. Particular attention is drawn to the complex, phased nature of correctional work. It is noted that the approbation of the proposed means in real speech therapy practice has confirmed their effectiveness.

*Key words:* phonetic and phonemic underdevelopment of speech, senior preschool age, sound pronunciation, phonemic perception, phonemic hearing.

**Введение.** В последнее время нарушения фонетико-фонематического развития речи, включающие в себя нарушения в звукопроизношении, в восприятии звуков, в фонематическом слухе, в фонематическом восприятии, в анализе и синтезе фонем фиксируются у значительного количества детей, поступающих в школу. Фонетико-фонематические процессы как важнейшее функциональное звено речевой системы оказываются несформированными у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня, что препятствует овладению ими всеми сторонами речи.

В специальной научной литературе предметом обсуждения являются разные аспекты обсуждаемой проблемы. В исследованиях фонематического слуха сложились нейролингвистический (А.Н. Корнев, Р.Е. Левина, А.Р. Лурия, Т.А. Ткаченко, М.Е. Хватцев и др.) и психолого-педагогический (Д.Б. Эльконин и др.) подходы к его изучению. Получены научные данные о проявлениях несформированности фонематического слуха и об ошибках, возникающих вследствие указанного нарушения (Р.Е. Левина, О.Н. Жовницкая, Т.В. Кулюкина и Н.А. Шестакова) [1]. В исследовании Л.Н. Ефименковой доказано, что затруднения, связанные со звукопроизношением, могут возникать из-за того, что имеется фонематическое недоразвитие и несформированность навыков звукового анализа [2].

В рамках данной статьи излагаются результаты предпринятого исследования, в ходе которого выявлены специфика и уровни фонетико-фонематических нарушений у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня, с учетом этих результатов определены методы, этапы, средства коррекционной работы, прямо направленной на преодоление названных нарушений у данной категории детей.

**Изложение основного материала статьи.** Предпринятый нами анализ специальной литературы по исследуемой проблематике [1; 5] убедительно свидетельствует о том, что у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня фонетико-фонематические нарушения, прежде всего, связаны с нарушениями в звукопроизношении [4]. Названные ошибки имеют стойкий характер, характеризуются многообразием, встречаются в разных сочетаниях [1].

В онтогенезе становление и развитие фонетической и фонематической сторон речи происходит последовательно. По мнению Н.С. Жуковой, полноценная работа нервных речевых отделов, которые находятся в коре головного мозга, дает возможность управления речевой системой, правильного выбора слов и восприятия обращенной к ним речи [3].

При нарушенном речевом развитии становление произносительной стороны речи и развитие фонематического слуха происходят с задержкой. По свидетельству Н.Н. Китаевой и Г.В. Косаговой, у детей с общим недоразвитием речи нарушения фонетико-фонематической стороны усугубляются снижением способности детей к запоминанию, недостаточностью произвольного внимания к звукам языка, а также трудностями переключения с одного артикуляционного уклада на другой при произношении [6].

Обобщение результатов рассмотренных исследований дает основание говорить о трудностях преимущественно фонетико-фонематического характера у детей с общим недоразвитием речи III уровня.

В рамках дальнейшего изучения обсуждаемой проблемы нами было проведено экспериментальное исследование проявлений фонетико-фонематического недоразвития речи у данной категории детей старшего дошкольного возраста. В экспериментальном исследовании принимали участие 14 детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня ДООУ ГБОУ Школа № 2120 ДОП 7 г. Москвы.

Анализ результатов предпринятого исследования позволил нам определить уровни сформированности произносительной стороны речи и фонематических процессов (табл. 1).

Таблица 1

**Распределение уровней фонетико-фонематического развития речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня (в % от общего числа детей)**

Показатель	Уровни		
	низкий	средний	высокий
Произнесение изолированного звука	35,7%	35,7%	28,6%
Произнесение звуков в слогах разной сложности и структуры	42,9%	35,7%	21,4%
Артикуляция звука в словах в различных позициях: в начале, в середине и в конце слова	50,0%	28,6%	21,4%
Сформированность звуковой структуры слова при назывании картинок	64,3%	28,6%	7,1%
Произнесение звука в словах, различных по своей слоговой структуре, при повторении за взрослым	0	21,4%	78,6%
Произнесение звуков в словах, различных по своей слоговой структуре, при назывании предметов на рисунках	35,7%	42,9%	21,4%
Узнавание детьми неречевых звуков	0	7,1%	92,9%
Различение высоты, силы и тембра голоса	0	21,4%	78,6%
Различение слов, близких по звуковому составу	21,4%	71,4%	7,2%
Дифференциация слогов	57,1%	42,9%	0
Дифференциация фонем	42,9%	57,1%	0
Сформированность навыков элементарного звукового анализа	100%	0	0

Многие обследуемые дети смешивали звуки в словах и слогах при их сопоставлении, даже если в изолированном виде выделяли их. Это свидетельствует о важности и необходимости последовательной работы с разными речевыми единицами (звуки, слоги, слова, фразы).

Таким образом, в процессе экспериментального исследования нами было выявлено, что у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня фиксируется преимущественно низкий уровень звукопроизношения и фонематического развития, что проявляется в следующем: в искажении произношения звуков, в смешении звуков в произношении, в их замене и в пропусках, в избирательной нечеткости фонематического восприятия, связанной с недостаточностью слухопроизносительных дифференцировок; в неполной сформированности всех видов элементарного звукового анализа (на материале разных звуков речи) как умственного действия; в большом количестве нарушений фонематического слуха в отношении неверно произнесенных звуков.

Предлагаемая нами и апробированная в реальной логопедической практике комплексная работа по коррекции фонетико-фонематических нарушений, предполагает реализацию следующих направлений: развитие неречевого слуха; развитие речевого слуха. Данные направления последовательно реализовывались в работе над каждой фонемой, в соответствии с планом логопеда, что позволило нам говорить о ее комплексном характере. Был составлен график, предусматривающий как индивидуальную, подгрупповую и фронтальную работу с детьми, так и работу с педагогами и родителями. Рассмотрим более подробно каждое направление работы.

Задания, направленные на развитие неречевого слуха.

В ходе диагностики было выявлено нарушение неречевого слуха, поэтому подбирались упражнения на различение бытовых шумов, звуков окружающего мира, на обучение различению музыкальных инструментов, на определение характера звучания (тихо-громко, высоко-низко, слитно-прерывисто), количества звучаний, на определение направлению источника звука, на восприятие музыкальных звучаний (плясовая мелодия или колыбельная). Особое внимание было уделено работе над ритмом. Приведем примеры этих заданий, направленных на формирование условно-двигательной реакции на звук, на наличие-отсутствие звучания:

1) задание с матрешкой. Прячем камешек в одной из матрешек, просим ребенка потрясти все матрешки и по звуку найти, где спрятался камешек;

2) задание с шарами. Наполняем часть шаров фасольками, а другую часть оставляем пустыми. Ребенку необходимо рассортировать «звучащие» и пустые шары;

3) задание с дорожкой из ортопедического коврика. Если ребенок услышит звук, ему необходимо перешагнуть с одного коврика на другой;

4) задание «Слон и мышка». Для задания нужен большой и маленький таз и набор больших и маленьких мячиков. В ответ на громкий звук ребенок бросает большой мячик в большой таз, в ответ на тихий звук - маленький мячик - в маленький таз;

5) задание на умение различать колыбельную и плясовую мелодии: под колыбельную ребенок медленно раскачивается, под плясовую - активно танцует.

Особое внимание было уделено развитию чувства ритма. На занятиях выполнялись упражнения под метроном. Кроме этого, выполнялось упражнение на развитие тактильного чувства ритма: ребенку необходимо лечь на кушетку и под метроном производятся касания руки под заданный ритм, начинаем с медленного ритма.

Задания, направленные на развитие речевого слуха.

Данная работа выстраивается в соответствии с определенными этапами.

1. Обучение детей умению различать высоту, силу, тембр, интонацию голоса, с ориентацией на одни и те же звуки, звукосочетания, слова. Данный этап реализуется при выполнении следующих заданий:

1) задание «Дирижер». Направлено на формирование умения различать громкость звука. Если взрослый поднял палочку (руку) вверх, ребенок произносит звук громко (звук выбираем любой, например «А»), если вниз – тихо.

2) задание «Гости». Нацелено на развитие умения различать длительность звуков. Когда взрослый произносит долго звук ААААА, ребенок бежит по длинной дороге в гости к жирафу. Если коротко, то бежит по короткой дороге к мышке.

2. Обучение различению слов, близких по звуковому составу:

1) упражнение «Кто здесь лишний». Задача ребенка выбрать из ряда слов то, которое отличается от остальных – БИЛЕТ-БИЛЕТ-БАЛЕТ-БИЛЕТ. Далее усложняем задачу: подбираем рифмующиеся слова и одно лишнее слово: МАК-ЛАК-ЛИМОН-РАК;

2) упражнение «Выбери нужное слово». Произносим предложение и просим ребенка выбрать правильное слово. Мама налила в тарелку СУП или ЗУБ? У девочки заболел ЗУБ или СУП?

3) упражнение «Перепутанная рифма». Задача ребенка - внимательно послушать и исправить ошибки: Жаркий наступил ПЕНЕК, Маша села на ДЕНЕК.

3. Обучение дифференциации слогов (умение различать слоги).

Данный этап направлен на повторение слогов в разных комбинациях. Для того, чтобы ребенка заинтересовать этими упражнениями, предлагаем ему стать суперагентом, которому нужно передать секретное послание.

4. Обучение дифференциации фонем.

Данный этап начинается с заданий, направленных на формирование умения дифференцировать гласные и согласные фонемы с опорой на зрительные образы. Приведем примеры заданий данного этапа:

1) ребенку дают три кружка разного цвета, объясняют, что красный кружок соответствует звуку [А], синий – [И], желтый – [О]. Когда взрослый произносит один из звуков, ребенок должен поднять кружок нужного цвета;

2) взрослый дает инструкцию: «Услышишь звук [Ж], подними шарик, услышишь [З] подними слона»;

3) упражнение «Инопланетянин» направлено на повторение звукокомплекса из 2-3-4 звуков. Ребенок получает инструкцию: «К нам попал инопланетянин. Он только учится говорить. Помогите ему запомнить звуки.» Ребенок должен повторить сочетания, ориентируясь только на слух.

Задания на развитие навыков элементарного звукового анализа и синтеза.

Развитие фонематического слуха, восприятия и представлений, звукового анализа и синтеза (изолированные звуки, слоги, слова) проходило в форме занятий, прямо учитывающих выявленные речевые проблемы у ребенка. Для занятий и свободной деятельности специально подбирались материалы, продумывались игры и упражнения.

Элементарный анализ включал в себя задания на определение наличия или отсутствия звука в слове. Упражнения:

1) упражнение «Мир животных». Нужно покормить тех животных, в названии которых есть заданный звук.

2) упражнение «Увлекательное путешествие». На магнитном планшете изображен самолет и машина. Необходимо распределить предметы. На самолете поедут предметы, в названии которых есть звук [С], а на машине те, в названии которых есть звук [Ш].

Сложный анализ включает в себя работу по развитию дифференцированного фонематического восприятия, которая проходила следующим образом: развивалось умение отличать смешиваемые звуки при использовании зрительных опор, при этом обращалось внимание на движение артикуляционного аппарата. Приведем примеры упражнений данного типа:

1) упражнение «Волшебный сундук». Взрослый предлагает ребенку два сундука с надписями слогов, на которые начинаются слова. Задача - распределить карточки с рисунками по нужным сундукам;

2) упражнение «Рассели жильцов». Цель данного задания – научить ребенка определять начало, середину, конец слова. На планшете изображен многоэтажный дом с подъездами. В первом подъезде живут только те жильцы, чье имя начинается на звук [В], во втором подъезде только жильцы со звуком [В] в середине слова;

3) упражнение «Кто больше». Цель задания – научиться выделять первый звук в словах. Нужно две корзины и много шариков, взрослый и ребенок соревнуются, кто больше слов придумает на заданный звук;

4) упражнение «Запретное слово». Взрослый просит повторить ребенка все слова, кроме тех, где заданный звук в середине слова (или начале, или в конце);

5) упражнение «Почтальон». Задача – помочь почтальону разнести письма по домикам. Ребенок несет конверт с картинкой в дом, чей номер соответствует количеству звуков в слове.

На этих этапах необходимо использовать визуальную подсказку, а также можно подключить тактильные ощущения, например, кончики пальчиков – это начало слова, середина ладошки - середина слова, запястье – конец слова. Проводим по ладошке пером или шишкой и проговариваем слово, а ребенок определяет место в слове.

Дидактические игры, направленные на коррекцию расстройств фонетического и фонематического развития.

В свободное от занятий время нами активно предлагались дидактические игры, нацеленные на исправление фонетико-фонематических нарушений речи у детей нашей группы. Приведем их примеры:

1) игра «Поляна звуков». Это планшет, на котором изображена поляна. На поляне есть тропинки, на них живут звуки в своих домиках – ульях. Вырезанные полоски цветной бумаги – тропинки. Ребенок сам определяет, где будут располагаться тропинки гласных звуков, согласных твердых и мягких. На каждом улье изображена буква, в нем пчелка (зеленая улыбающаяся – обозначает мягкий согласный звук, синяя хмурая – твердый согласный, красная – гласный звук; на месте рта, на специальных заготовках, ребенком схематически изображаются артикуляторные уклады по участию губ, зубов, языка);

2) игра «Тайный шифр». Взрослый произносит слова по звукам. Задача ребенка внимательно послушать и назвать загаданное слово. Например [С] [О] [М] или [Д] [О] [М]. Начинали с коротких слов без стечения согласных, затем усложняли.

Проведенное контрольное обследование детей, участвующих в нашей программе, показало их существенное продвижение в освоении фонетико-фонематических процессов, что свидетельствует об результативности проведенной работы.

**Выводы.** Фонетико-фонематические нарушения у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня могут иметь как первичный, так и вторичный, производный характер. В связи с этим при организации коррекционной работы важен комплексный подход, который позволяет активизировать компенсаторные возможности развития ребенка. В процессе коррекции фонетико-фонематических нарушений у данной категории детей необходимо принимать во внимание их возрастные особенности: занятия целесообразно проводить в игровой форме, обеспечивать соединение нескольких областей интересов детей. Это обеспечивает повышение мотивации детей к занятиям и упражнениям, нацеленным на исправление фонетико-фонематических нарушений речи.

#### **Литература:**

1. Бабина, Г.В. Формирование навыка фонемного анализа у детей с общим недоразвитием речи / Г.В. Бабина, Н.А. Грассе. – М. – Воронеж: МОДЭК, 2001. – С. 174-192
2. Ефименкова, Л.Н. Формирование речи у дошкольников / Л.Н. Ефименкова. – М.: Владос, 2010. – 122 с.
3. Жукова, Н.С. Логопедия. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников: Кн. для логопеда / Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филочева. – Екатеринбург: АРД ЛТД, 1998. – 320 с.
4. Калинина, О.В. Дошкольная логопедия: общее недоразвитие речи: учеб. пособие / О.В. Калинина. – Шадринск: ШГПИ, 2015. – 359 с.
5. Каше, Г.А. Исправление недостатков речи у дошкольников / Г.А. Каше. – М.: Книга по Требованию, 2013. – 192 с.
6. Китаева, Н.Н. Об особенностях фонематического восприятия у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием III уровня / Н.Н. Китаева, Г.В. Косагова // Царскосельские чтения. – 2013. – С. 97-101

**Педагогика**

**УДК 616.89-008.434.53**

**кандидат педагогических наук, доцент Антохина Валентина Александровна**

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

**магистрант Майстрова Елена Александровна**

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

### **РАЗВИТИЕ ОРФОГРАФИЧЕСКОЙ ЗОРКОСТИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ДИЗОРФОГРАФИЕЙ**

*Аннотация.* В статье рассматривается актуальная проблема развития орфографической зоркости у обучающихся начальных классов с дизорфографией. Показывается, что пусковым механизмом орфографического действия является умение обнаружить орфограмму в слове. Отмечается, что несформированность умения видеть орфограммы блокирует применение правила, запускает ошибочное выполнение орфографического действия детьми с дизорфографией. Обосновывается особое место работы по коррекции и развитию важнейшего компонента орфографического действия – умения обнаруживать орфограмму – в системе коррекционно-логопедического воздействия. Рассматриваются причины и механизмы возникновения дизорфографии. Подвергаются анализу результаты эмпирического исследования. Устанавливается, что у школьников с дизорфографическим нарушением фиксируются трудности в обнаружении орфограмм, прямо обусловленные несформированностью фонематического анализа и синтеза, дифференциации фонем, фонематических представлений и обобщений. Обоснована необходимость проведения коррекционно-развивающих занятий с детьми с дизорфографией по формированию орфографической зоркости. Для обсуждения предложена типология коррекционных заданий, направленных на развитие у обучающихся начальных классов орфографической зоркости. Предлагаемые средства оптимизации коррекционно-развивающего воздействия основываются на комплексном подходе, выражающемся в развитии орфографической зоркости у данной категории детей во взаимосвязи с развитием их речевых и неречевых психических функций.

*Ключевые слова:* дизорфография, орфографическая зоркость, младшие школьники, коррекционно-развивающее воздействие.

*Annotation.* The article deals with the actual problem of the development of spelling vigilance in primary school students with dysorphography. It is shown that the trigger mechanism of spelling action is the ability to detect an orthogram in a word. It is noted that the lack of formation of the ability to see orthograms blocks the application of the rule, triggers the erroneous execution of spelling actions by children with dysorphography. The special place of work on correction and development of the most important structural component of spelling action – the ability to detect an orthogram – In the system of correctional and speech therapy is justified. The causes and mechanisms of dysorphography are considered. The results of an empirical study are analyzed. It is established that schoolchildren with dysorphographic disorder have difficulties in detecting orthograms, directly due to the lack of formation of phonemic analysis and synthesis, differentiation of phonemes, phonemic representations and generalizations. The necessity of carrying out correctional and developmental classes with children with dysorphography on the formation of spelling vigilance is substantiated. A typology of correctional tasks aimed at developing spelling vigilance in primary school students is proposed for discussion. The proposed means of optimizing the correctional and developmental impact are based on an integrated approach, expressed in the development of spelling vigilance in this category of children in connection with the development of their speech and non-speech mental functions.

*Key words:* dysorphography, spelling vigilance, junior schoolchildren, correctional and developmental impact.

**Введение.** Любое расстройство речи в той или иной степени отражается на деятельности и поведении ребёнка. Дети с нарушениями устной и письменной речи, осознавая свои речевые недостатки, нередко становятся замкнутыми, застенчивыми и нерешительными. В специальной литературе отмечается, что в настоящее время нарушения письма стали приобретать всё более устойчивый характер [1, С. 4]. Важно отметить, что важнейшим средством становления языковой личности ребёнка и реализации его профессиональной деятельности в будущем является орфографически правильное

письмо. Серьезным препятствием для овладения младшими школьниками с речевыми нарушениями орфографической грамотностью как неотъемлемой частью культуры письменной речи становится дизорфография – «стойкое нарушение в усвоении и использовании правил орфографии» [1, С. 5]. Следует отметить, что дети с дизорфографией нередко попадают в число отстающих по всем предметам, поскольку данная речевая патология препятствует усвоению программного материала не только по русскому языку, но и по другим образовательным областям.

В специальной литературе [1, С. 4] показано, что наиболее частотными дизорфографическими проявлениями являются ошибки на правила, изучаемые в младших классах. В основе безошибочного письма, как показано в лингвометодических исследованиях [2, С. 3], лежат умения видеть орфограммы, соотносить их с правилами и определять конкретные написания. При этом пусковым механизмом орфографического действия является именно умение обнаружить орфограмму в слове – орфографическая зоркость. Несформированность умения видеть орфограммы (орфографической зоркости) блокирует применение правила, запускает ошибочное выполнение орфографического действия. Следовательно, в системе коррекционно-логопедического воздействия при дизорфографии особое место должна занять работа по профилактике и коррекции важнейшего структурного компонента орфографического действия – умения обнаруживать орфограмму.

В рамках данной статьи рассмотрим теоретические основания построения работы по коррекции дизорфографии и, прежде всего, умения видеть орфограммы у детей данной категории; подвергнем анализу результаты предпринятого нами экспериментального исследования типичных ошибок, трудностей в овладении письмом у обследуемой группы второклассников с ОНР 3 уровня; представим для обсуждения инструменты логопедического воздействия при коррекции умения видеть орфограммы у детей с дизорфографией, разработанные нами с учетом полученных теоретических и экспериментальных данных.

**Изложение основного материала статьи.** Построение научно-обоснованного логопедического сопровождения формирования орфографической зоркости у младших школьников с дизорфографией предполагает учет особенностей их речевого развития, проявлений дизорфографии, специфики усвоения ими орфографических знаний и умений, трудностей в овладении орфографическими действиями. В настоящее время в школах среди детей с дизорфографией преобладают обучающиеся, в анамнезе у которых фиксируется нарушение всех компонентов языковой системы. У младших школьников с дизорфографией общее недоразвитие речи выражается в нарушениях лексико-грамматических компонентов языковой системы, в аграмматизмах, в недостаточном владении навыками словообразования (в отсутствии усвоения словообразовательных моделей, в трудностях выделения и дифференциации словообразующих морфем с определенным значением). Кроме этого, фиксируются затруднения в овладении навыками связной речи (фрагментарность высказываний, сложность в программировании связного высказывания, нарушение логической последовательности, использование преимущественно простых предложений) [4, С. 30].

Помимо отмеченного, у обучающихся данной категории отмечается нарушение понимания предложений и текстов, что является огромным препятствием для овладения навыками диалогической и монологической речи. Дети используют стереотипные высказывания, не могут передать завязку, кульминацию и смысловую развязку сюжетной линии.

У учащихся младших классов с дизорфографическими проявлениями навыка предварительного, текущего и опосредованного самоконтроля находятся на низком уровне. Это оказывает отрицательное воздействие на способность обнаруживать орфограммы и на формирование орфографической грамотности, в целом. Кроме этого, становлению орфографической грамотности и ее важнейшей составляющей – орфографической зоркости, препятствует и несформированность лингвистических знаний и умений, лежащих в основе орфографических обобщений [4, С. 6].

Сегодня актуализируется потребность в получении экспериментальных данных об уровнях сформированности орфографических действий у младших школьников с дизорфографией, об особенностях усвоения ими орфографических знаний и умений, препятствующих становлению у обсуждаемой категории учащихся орфографических действий, в целом, и орфографической зоркости как их первой ступени, в частности. В рамках нашего исследования был проведен констатирующий эксперимент на базе МБОУ школа № 1576 г. Москвы. В исследовании принял участие 31 учащийся 2 "Е" класса. Основные задачи экспериментального исследования состояли в определении степени распространенности дизорфографии у учеников младших классов и в установлении уровня сформированности орфографических действий, в целом, и орфографической зоркости как их компонента, в частности, у данной категории детей.

Диагностика осуществлялась в два этапа. Нами были проанализированы диагностические письменные задания, выполненные учениками 2 «Е» класса ГБОУ Школа №1576. На первом этапе исследования нами была использована методика И.В. Прищеповой и О.Б. Иншаковой, А.А. Назаровой. Данные методики предполагают реализацию диагностических заданий, нацеленных на изучение степени выраженности дизорфографического нарушения, на отграничение дизорфографии от дисграфии, и позволяют получить количественную оценку и качественную характеристику ошибок учащихся младшего школьного возраста.

Анализ всех полученных данных показал, что у более половины школьников 2 "Е" класса фиксируется высокий и выше среднего уровни сформированности орфографических знаний (52%). У 21% обследованных учащихся зафиксирован средний уровень орфографической грамотности. При этом почти у трети обследованных учащихся (27%) отмечаются низкий и ниже среднего уровни сформированности орфографических действий.

На втором этапе констатирующего эксперимента нами был изучен уровень сформированности знаний, умений и навыков, освоение которых необходимо для эффективного становления у школьников орфографических действий, в целом, и орфографической зоркости как их первого структурного компонента, в частности. С целью выявления значимых затруднений у учащихся с дизорфографическим нарушением нами было изучено состояние фонетико-фонематических и лексико-грамматических компонентов речи у детей с обсуждаемым нарушением. В исследовании приняли участие 8 детей 2 «Е» класса с диагностированной дизорфографией. Анализ полученных экспериментальных данных показал, что у обследуемых детей с дизорфографией фиксируются нарушения лексических, фонетических, морфологических словообразовательных операций и их интеграции в процессе орфографической деятельности. При написании диктантов и при выполнении творческих заданий учащиеся с дизорфографией допускали ошибки морфологического, морфолого-грамматического и морфолого-синтаксического характера. Данные нарушения расцениваются нами как фундаментальные механизмы возникновения дизорфографии у учащихся начального звена обучения.

Экспериментальное исследование показало, что обследуемые дети с обсуждаемым видом нарушения письменной речи испытывают сложности в формулировании, усвоении и применении правил правописания, в актуализации и интегрировании лингвистических знаний при реализации правил орфографии. Отмечаются значительные затруднения обучающихся данной категории в автоматизации орфографических умений и навыков. Для учащихся с дизорфографическим нарушением существенную трудность представляет освоение операций проверки написания, детям сложно найти допущенную ошибку, подобрать проверочные слова.

Для проблематики нашей статьи особо значимым представляется то обстоятельство, что решение орфографической задачи возможно лишь в том случае, если учащийся видит объект применения правила, то есть орфограмму, иными

словами, умеет поставить орфографическую задачу. К центральным механизмам дизорфографического нарушения традиционно относят те речевые трудности учащихся, которые затрудняют процесс решения задачи, т.е. применения правила и выбора написания. Однако в процессе исследования нами установлено, что у школьников с дизорфографическим нарушением фиксируются значительные трудности в обнаружении орфограмм, прямо обусловленные несформированностью фонематического анализа и синтеза, дифференциации фонем, фонематических представлений и обобщений. Из сказанного следует, что в процессе коррекционной работы важно научить детей выполнять в комплексе все структурные компоненты орфографического действия: правильно поставить орфографическую задачу, т.е. обнаружить орфограмму, далее решить задачу (применить правило и выбрать написание) и выполнить орфографический самоконтроль. Коррекция дизорфографии как речевой патологии должна базироваться на комплексной реализации пяти основных направлений речевой работы: фонетико-орфографическом, лексико-семантическом, лексико-грамматическом, морфологическом и синтаксическом.

При организации логопедического сопровождения процесса формирования орфографической зоркости важно помнить, что начинать пропедевтику данного коррекционно-развивающего воздействия необходимо уже при обучении грамоте обучения в школе и, прежде всего, в процессе звуко-буквенного анализа. В этот период важно учить детей дифференцировать понятия „звук” и “буква”, слышать звуки в слове, дифференцировать их, понимать соотношение между звуками и буквами.

При обучении русскому языку для развития орфографической зоркости у младших школьников необходима целенаправленная, последовательная работа, прямо нацеленная на становление базовых для обнаружения орфограмм фонетических умений: выделять звуки в слове, давать им характеристики, определять последовательность звуков в слове, позицию звука в слове, выполнять, в целом, звуковой анализ слов [2, С. 40]. Данные фонетические умения необходимы школьникам для опоры на опознавательные признаки орфограмм, которые сигнализируют о наличии «ошибкоопасного» места в слове: безударный гласный, парный звонкий или глухой в конце слова или перед другим согласным (кроме сонорных); произношение звука Й после согласного перед гласным и др.

В процессе коррекционно-развивающей работы нами был подобран и апробирован комплекс упражнений для развития орфографической зоркости у детей с дизорфографией. Подчеркнем, что предлагаемый нами методический инструментарий прямо нацелен на реализацию комплексного подхода, предполагающего формирование умения видеть орфограммы в единстве с коррекцией нарушений в речевых и психических процессах, выявленных у данной категории школьников.

1. «Орфографическое чтение (методика П.С. Тоцкого)». Данное упражнение нацелено на чёткое проговаривание слов, предложений и текстов. Отличительной особенностью орфографического чтения от орфоэпического является то, что слова ребёнок должен читать так, как они пишутся. Методика П.С. Тоцкого опирается на артикуляционную память учащегося, тем самым способствует не только развитию орфографической зоркости, но и актуализации и обогащению словарного запаса ребёнка.

2. «Списывание». Значительную эффективность в процессе логопедических занятий показало списывание по методике П.С. Жедек, в соответствии с которой в совместной деятельности разрабатывается последовательность выполняемых действий.

Этапы работы:

- 1) Прочитать предложение, определить, о чем в нем говорится, и постараться запомнить.
- 2) Повторить предложение без зрительной опоры, чтобы проверить себя.
- 3) Выделить орфограммы в тексте.
- 4) Орфографически прочитать предложение.
- 5) Повторить предложение так, как нужно будет его записать.
- 6) Записать предложение, орфографически проговаривая его.
- 7) Осуществить самоконтроль.
  - прочитать текст;
  - выделить слоги дугами;
  - подчеркнуть все орфограммы;
  - сверить орфограмму с печатным текстом.

Для наиболее успешного развития орфографической зоркости учащихся важно предусмотреть различные способы выделения орфограмм в тексте (можно обозначать орфограммы по цветовому признаку, выделять их геометрическими фигурами и т.д.).

3. Сравни пары слов, определи, чем они отличаются по написанию и по значению (например: волны – валы; сидеть – сесть; мячи – мечи; спешу – спиши). Для современных детей младшего школьного возраста характерна быстрая утомляемость и потеря интереса к занятиям, поэтому выполнение задания осуществлялось с применением компьютерных технологий.

4. Поработай разведчиком. Прочитай слова. Найди в них «ошибкоопасные» места, подчеркни их (например: звезда, горка, гора, глаза, часы, козел, сырок, лесной, мир, мирить).

5. В каком слове больше всего орфограмм? Подчеркни их (например: шалил, тропинка, ледок, несли).

6. Прочитай слова. В каждом ряду найди третье «лишнее» слово. Свой выбор объясни.

- 1) пишу, рука, комок;
- 2) сыр, поля, зубы;
- 3) глядел, купил, кормил.

7. Проверь, правильно ли второклассники нашли орфограммы в словах. Если есть ошибки, исправь (например: каток, берег, сова, моряк, сельдь, лицо, летад, трава, солить, пищал).

8. Поработай корректором. Найди ошибки и исправь их (например: трапинка, гостить, лезать, кормить, марской, пилить, махать, несет, похот, сторош).

9. Назови слова, которые произносятся иначе, чем пишутся.

10. Лабиринт из букв”. Ребёнку необходимо проследить путь букв в лабиринте и записать их в соответствующие „домики”. Уровень сложности регулируется с учетом индивидуально-психологических особенностей ребёнка.

11. Найди словосочетания, которые пишутся по-разному, а произносятся одинаково.

12. Введение нового словарного слова (выписать слово, поставить ударение и подчеркнуть орфограмму красным цветом). Для современных детей младшего школьного возраста характерна быстрая утомляемость и потеря интереса к занятиям, поэтому с целью активизации внимания детей нами был разработан „Словарик Грамотеев” на липучках. Работа начинается с орфографического проговаривания словарного слова, затем просим ученика составить слово из букв под картинкой. Школьнику необходимо найти орфограмму и выделить ее красным цветом. Важно вместе с ребёнком выяснить семантику слова и разделить его на слоги.



13. Игра „Самый внимательный”. В процессе предлагаемой игры обучающимся необходимо обнаружить и подчеркнуть в предложениях орфограмму. Усложнение происходит за счет объема языкового материала: расширяется поле поиска орфограммы. Ребенок теперь обнаруживает орфограммы не в отдельном слове или в словосочетании, а в рамках предложений и текста. Материал подбирается с учётом изучаемой темы и базируется на принципах последовательности и доступности [4].

14. Запиши слова, пропуская орфограммы (например: дворы, глаз, окно, живой, чаша, ружье).

15. Посмотри внимательно текст и найди в нём слова с буквосочетаниями жи-ши, ча-ща, чу-щу.

**Выводы.** Обобщая изложенное, необходимо отметить следующие положения. Несвоевременная и недостаточная сформированность орфографических действий обуславливает возникновение устойчивой школьной неуспеваемости. Разработка научно-обоснованного логопедического воздействия для преодоления дизорфографического нарушения предполагает учёт причин, механизмов и структуры данного нарушения письменной речи. Ядром эффективного формирования навыка грамотного письма являются языковые способности школьника, которые включают в себя фонетико-фонематические, лексические, грамматические компоненты речи.

На основании полученных экспериментальных данных об уровнях сформированности орфографических действий у детей младшего школьного возраста с дизорфографией, об особенностях овладения ими орфографических знаний и умений, блокирующих становление орфографического навыка у данной категории учащихся, можно прийти к выводу о том, что при построении работы по коррекции умения находить орфограммы необходимо организовать логопедическое воздействие, направленное на развитие всех компонентов речевой системы языка и неречевых функций, способствующих эффективной коррекции дизорфографии на всех этапах орфографического действия, в том числе на этапе обнаружения орфограммы. Важно акцентировать внимание на том обстоятельстве, что речевое развитие учащегося находится в тесной взаимосвязи с развитием мышления. Развитие орфографической зоркости должно осуществляться во взаимосвязи с развитием базовых мыслительных операций: систематизации, классификации, обобщения, абстрагирования, а также одновременного и последовательного анализа и синтеза. Развитая концентрация способствует распределению и переключению внимания, что даёт возможность осуществлять контроль за письменной речью, а также осуществлять коррекцию в результате ошибочного выполнения действия.

#### **Литература:**

1. Азова, О.А. Система логопедической работы по коррекции дизорфографии у младших школьников: Диссертация.... канд. пед. наук: 13.00.03 / О.А. Азова Ольга Ивановна. – М., 2006. – 392 с.
2. Львов, М. Р. Правописание в начальных классах / М.Р.Львов. – М.:Просвещение, 1990. – 160 с.
3. Праведникова, И.И. Развитие орфографической зоркости / И.И. Праведникова. – Ростов н/Д: Феникс, 2018. – 61 с.
4. Прищепова, И.В. Дизорфография младших школьников / И.В. Прищепова. – СПб.: КАРО, 2019. – 224 с.

**Педагогика**

**УДК 376.3(045)**

**кандидат педагогических наук, доцент Архипова Светлана Владимировна**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева» (г. Саранск);

**магистрант факультета психологии и дефектологии Гришечкина Наталья Юрьевна**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева» (г. Саранск)

### **РАЗВИТИЕ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ СРЕДСТВАМИ ПАССИВНОЙ МУЛЬТТЕРАПИИ**

*Аннотация.* В статье анализируются вопросы развития связной речи у младших школьников с речевыми нарушениями. Целью настоящего исследования является анализ результатов экспериментальной работы по развитию связной речи у первоклассников с общим недоразвитием речи средствами пассивной мульттерапии. Авторами описываются организационно-содержательные аспекты применения данной технологии. Определены понятия «связная речь», «речевые нарушения», «пассивная мульттерапия». В работе представлены упражнения для развития связной речи у обозначенной категории детей на материале мультфильмов. В основе исследовательской работы лежат общенаучные методы познания: анализ, синтез, сравнение, обобщение; педагогический эксперимент и анализ эмпирических данных. Обработка данных, полученных в ходе исследования, была организована в программе Excel методами математической статистики. Проведенное исследование продемонстрировало положительную динамику развития связной речи у младших школьников с речевыми нарушениями после экспериментального обучения с использованием средств пассивной мульттерапии. Полученные результаты доказывают, что логопедическая работа по развитию связной речи у детей данной категории будет эффективнее, если включать в нее нетрадиционные средства. Подготовленные материалы могут быть использованы учителями-логопедами образовательных организаций.

*Ключевые слова:* связная речь, младшие школьники с речевыми нарушениями, пассивная мульттерапия.

*Annotation.* The article analyzes the development of coherent speech in younger schoolchildren with speech disorders. The purpose of this study is to analyze the results of experimental work on the development of coherent speech in first-graders with general speech underdevelopment by means of passive multitherapy. The authors describe the organizational and content aspects of the application of this technology. The concepts of "coherent speech", "speech disorders", "passive multitherapy" are defined. The paper presents exercises for the development of coherent speech in the designated category of children based on the material of cartoons. The research work is based on general scientific methods of cognition: analysis, synthesis, comparison, generalization; pedagogical experiment and analysis of empirical data. The processing of the data obtained during the study was organized in the Excel program by methods of mathematical statistics. The study demonstrated positive dynamics of the development of coherent speech in younger schoolchildren with speech disorders after experimental training using passive multitherapy. The results obtained prove that speech therapy work on the development of coherent speech in children of this category will be more effective if non-traditional means are included in it. The prepared materials can be used by speech therapists of educational organizations.

*Key words:* the connected speech, the young schoolchildren with speech pathology, passive multitherapy.

**Введение.** Проблема развития связной речи у младших школьников с речевыми нарушениями считается одной из актуальных в логопедии. Это обусловлено ее значимостью для успешного школьного обучения и коммуникативного

взаимодействия, а также необходимостью организации коррекционной деятельности, нацеленной на развитие связного высказывания.

На сегодняшний день в школьной логопедической практике все чаще встречаются дети с речевой патологией, у которых связность речи нарушена или имеет низкий уровень. Не умея полномерно воспринимать и словесно продуцировать текстовые учебные материалы, развернуто отвечать на вопросы, без помощи взрослого формулировать собственные суждения, обучающиеся сталкиваются с трудностями в освоении программ начального общего, а затем и среднего общего образования.

Вопросам развития связной речи у детей с речевыми нарушениями посвящены исследования Т.А. Власовой, Л.С. Выготского, В.П. Глухова, Н.А. Головань, Н.И. Жинкина, А.Г. Зикеева, С.Л. Рубинштейна, Н.В. Серебряковой, Е.С. Слепович, Т.Б. Филчевой, Г.И. Чиркиной и др.). По мнению ученых, несформированность у них языковых средств общения влечет невозможность полноценно освоить навык построения связных высказываний [3; 10].

Анализ обозначенных исследований указывает на то, что на сегодняшний день проблема развития связной речи у младших школьников с речевыми нарушениями традиционными средствами является достаточно разработанной, однако аспекты ее развития инновационными средствами, в частности, мульттерапии, нуждаются в дополнительной проработке.

**Изложение основного материала статьи.** В ходе освоения родного языка ребенок должен не только знать и употреблять различные слова, но и составлять из них предложения; не просто называть предмет, но и давать характеристику его основным сторонам и свойствам, описывать его; уметь рассказывать о каком-то событии или явлении; обладать навыком пересказа текста. Иными словами, речь ребенка должна быть связной.

По определению А.В. Текучева, связная речь – это форма вербальной коммуникации, составляющие языковые компоненты которой объединены логически и грамматически правильно в одно целое [8, С. 240].

Ф.А. Сохин именует связную речь как порядок сформулированных и грамотно оформленных во фразу мыслей [7, С. 146].

М.М. Алексеева и В.И. Яшина трактуют, что связная речь та, что отображает каждую значимую сторону своего предметного содержания и реализуется в форме диалога либо монолога [1, С. 213].

У младших школьников с речевыми нарушениями связная речь отстает от нормотипичного развития и имеет отличительные черты. В.П. Глухов, Т.А. Ткаченко отмечают, что их фразам присущи искажение семантики описываемых событий, нарушение последовательности изложения, частые ошибки при составлении предложений, неточность и фрагментарность развернутых смысловых выражений, уклонение от произношения трудных для них слов и речевых оборотов, отсутствие инициации общения [3; 9].

Поскольку уровень связной речи влияет на широту познания действительности, эффективность процесса обучения, социализацию ребенка и становление его как личности, то ее развитие является конечной целью коррекционно-развивающей работы логопеда с младшими школьниками, имеющими нарушения речи. Поэтому средства, при помощи которых будет развиваться данный компонент речи, должны быть эффективными.

На данный момент времени следует отдавать свое предпочтение нетрадиционным средствам развития какого-либо компонента речи, в том числе и ее связности, так как внедрение их в практику позволяет совершенствовать коррекционный процесс. Нетрадиционные средства, в отличие от традиционных, ориентированных на коррекцию конкретного нарушенного процесса, оказывают комплексное воздействие на организм ребенка. Их использование, направленное на регуляцию эмоционально-волевой сферы детей, развитие навыков общения и усвоение речевого материала, положительно воздействует на развитие всех психических процессов, которые у детей с речевой патологией также страдают.

В качестве средства развития связной речи у обозначенной категории школьников мы предлагаем использовать мультипликационную терапию (далее мульттерапия). Мульттерапия – это инновационный вид арт-терапии, лечения киноискусством, который основывается на раскрытии творческого потенциала ребенка в качестве мощного ресурса преодоления трудностей в какой-либо сфере. В мульттерапии существует два направления: активная, связанная с непосредственным созданием мультфильмов, и пассивная, предполагающая просмотр готовых мультфильмов.

В своих трудах О.В. Сажина, Д.И. Сиговатова, Т.И. Попова и др. представляют мульттерапию, как современный метод коррекционной работы с детьми, имеющими нарушения в развитии, который дает возможность эффективно воздействовать на состояние ребенка [5; 6].

А.А. Гуськова, в работах которой раскрыто применение средств мультипликации на логопедических занятиях, рассматривает данную технологию как способ, улучшающий процесс коррекции речевых нарушений. По ее мнению, усиленная наглядность помогает ребенку более осознанно воспринимать информацию, а колоритность и динамичность анимационных фильмов оказывают благотворное влияние на познавательную и речевую деятельность и чувственную основу детей с нарушениями речи [4, С. 4].

В целях совершенствования методики работы по развитию связной речи младших школьников с речевыми нарушениями средствами пассивной мульттерапии нами было проведено экспериментальное исследование, включающее три этапа: констатирующий, формирующий и контрольный эксперименты.

Констатирующее исследование, в ходе которого выявлялся уровень развития связной речи младших школьников с речевыми нарушениями, осуществлялось на базе МАОУ «Средняя общеобразовательная школа № 10» г.о. Саранск с обучающимися первых классов. В нем приняли участие первоклассники с логопедическим заключением «ОНР, III уровень речевого развития». Для диагностики была использована авторская методика В.П. Глухова [2]. Исследование было направлено на изучение следующих речевых умений: составление фраз, пересказ текста, составление рассказа с опорой на наглядность.

Проведенное обследование позволило определить, что только 22,22% первоклассников имеют высокий уровень развития связной речи. Они строят фразы, полностью отображающие предметное содержание предложенных картинок, без грамматических ошибок, без труда устанавливают причинно-следственные связи между предметами и оформляют их в правильно выстроенную фразу, в полной мере передают содержание текста, пересказанного без помощи взрослого, безошибочно выстраивают порядок предложенных картинок и составляют по ним связный рассказ, а также достаточно информативно описывают предмет, отражая все его основные признаки. Средним уровнем развития связной речи обладают 26,67% обследованных. У испытуемых данной группы возникают ошибки или неточности нестойкого и негрубого характера. Составляя предложения, они длительное время подбирают необходимые слова, опуская различные фрагменты происходящего, воспроизводят услышанный текст с помощью стимулирующих вопросов, затрудняются в сочинении рассказа на основе собственного опыта. Их фразы носят недостаточно информативный характер и включают нарушения лексико-грамматического оформления предложений. У 51,11% обучающихся с речевой патологией наблюдается низкий уровень развития связной речи. Составление предложений по ситуативным картинкам им не удается и подменяется перечислением предметов, изображенных на них. Для пересказа услышанного текста, связность которого оказывается резко нарушена, детям требуются наводящие вопросы. Они испытывают большие трудности в установлении правильной

последовательности сюжетных картин, из-за чего искажается семантика рассказа. Описательный рассказ составляется путем указаний на очевидные детали предмета и не раскрывает его значимых свойств. Предложения первоклассников, обладающих низким уровнем развития связного речевого высказывания, односложны и наполнены грубыми лексико-грамматическими ошибками.

Результаты проведенной диагностики подтвердили наше предположение о преобладании у младших школьников с речевыми нарушениями низкого уровня связной речи и необходимости совершенствования существующей традиционной методики его развития.

С этой целью было проведено экспериментальное обучение, которое реализовывалось в форме логопедических досугов с младшими школьниками с речевыми нарушениями, и прошедших первичную диагностику связной речи. В качестве средства развития связной речи мы посчитали целесообразным использовать пассивную мультитерапию. За период экспериментального обучения было организовано 15 логопедических досугов по просмотру и обсуждению мультфильмов, которые проходили 2 раза в неделю по 40 минут.

Просмотр и обсуждение мультфильмов осуществлялось поэтапно. На первом этапе – подготовительном – проводилась беседа с детьми, в ходе которой им сообщались тема и цель досуга, название мультфильма, правила поведения во время его просмотра, а также проходила подготовка школьников к восприятию и пониманию сюжета мультфильма. На данном этапе выполнялась артикуляционная гимнастика с целью активизации и подготовки речевого аппарата к нагрузке.

На втором – основном – этапе осуществлялся просмотр и анализ отобранных мультфильмов. Для просмотра отбирались мультфильмы с высоким уровнем речевой культуры, нравственной и эстетической направленностью, с доступным детям содержанием, выраженной последовательностью действий, воспитательным значением и большим вербальным наполнением. Учитывая вышесказанное, предпочтение отдавалось отечественным мультфильмам, снятым преимущественно на киностудии «Союзмультфильм» и соответствующим изучаемым произведениям в первом классе на уроках литературного чтения по программе «Школа России». Например, мультфильмы: «Дудочка и кувшинчик», «Заюшкина избушка», «Теремок», «Под грибом», «Федорино горе» и др. Обучающиеся внимательно смотрели анимационные фильмы, старались запомнить последовательность событий, анализировали поступки героев. Затем проводилось обсуждение содержания мультфильма по вопросам учителя-логопеда. Вопросы, адресованные детям, содержали требования к развернутым ответам. Используя распространенные предложения, первоклассники рассказывали об основной сюжетной линии мультфильма, главных героях и персонажах второго плана, взаимоотношениях между ними. Также дети делились своими эмоциями, которые вызывал мультфильм, эпизодах, которые произвели на них большое впечатление. Школьники, стараясь построить связное высказывание, рассказывали, чему их научил просмотренный мультипликационный фильм. На данном этапе неотъемлемой частью работы являлось выполнение обучающимися разного типа речевых упражнений на материале сюжета мультфильма:

- описание отдельных предметов, персонажей, их характеров, поступков (*«Опишите главных героев мультфильма «Дудочка и кувшинчик» – Женю и старичка Боровичка»; «По каким признакам можно описать любой предмет? Опишите самовар, который убежал от Федоры в мультфильме «Федорино горе», по различным признакам»;*

- восстановление деформированных предложений (*«Посмотрите на экран. Вверху представлены кадры из мультфильма «Под грибом», а внизу – разбросаны слова, которые нужно «собрать» и разложить так, чтобы получилось красивое предложение. Когда вы составите предложение, узнаете, к какому кадру из мультфильма оно относится»;*

- пересказ сюжета мультфильма совместно с учителем-логопедом по памяти или с использованием нарезки кадров мультфильма;

- инсценировка по ролям диалогов персонажей мультфильма;

- последовательное воспроизведение фрагментов мультфильма с опорой на мнемотаблицу (*«Помогите мне пересказать сказку «Теремок». В качестве подсказки будем использовать мнемотаблицу с картинками, которые помогут припомнить героев просмотренного мультфильма и последовательность его событий. Цифры в «окошках» не позволяют вам ошибиться»;*

- сочинение рассказов с элементами творчества (*«Придумайте продолжение мультфильма «Теремок»», «Подумайте, и расскажите, что могло бы дальше произойти с Федорой, если бы посуда к ней так и не вернулась»*).

Составить пересказ сюжета мультфильма, описать какой-либо предмет, персонаж младшим школьникам помогали графические схемы в виде символов и цепочки связей, а также мнемосхемы. Благодаря наглядности, первоклассники припоминали сюжетную линию мультфильма, ничего не упуская, описывали все существенные признаки определенного предмета или персонажа, строили полные предложения и связывали их в текст. Из предложенных на карточках слов или картинок первоклассники «собирали мультфильм», т.е. восстанавливали хронологию событий в мультфильме. Во время выполнения упражнений учитель-логопед демонстрировал детям образцы эмоционального и речевого поведения, обращал внимание на правильное построение фраз первоклассниками, использование лексических и грамматических средств общения.

На заключительном этапе осуществлялась оценка проделанной работы детьми. Школьники оценивали свою деятельность в ходе логопедических досугов, рассказывали, какой мультфильм посмотрели, чему он их научил, что нового они узнали, отмечали, что им понравилось в сюжете мультфильма.

После проведения экспериментального обучения был повторно исследован уровень развития связной речи у младших школьников. По данным результатов контрольного исследования первоклассники были условно разделены на три группы в соответствии с выявленным уровнем развития связной речи.

К первой группе (43,3%) были отнесены дети с высоким уровнем связной речи, которые без труда выполнили все задания. Они правильно понимали инструкцию, без труда устанавливали закономерность между предъявленными картинками, составляли по ним грамматически верно оформленные предложения. Они самостоятельно составляли связный рассказ, адекватный изображенной на картинках ситуации, и по предложенной теме. Воспроизводя услышанный текст, школьники не нарушали логику своего повествования и в полном объеме передавали всю информацию. Достаточно информативно дети описывали предмет, отражая все его основные признаки.

Ко второй группе (35,6%) были отнесены школьники со средним уровнем развития связной речи. У них отмечались ошибки или неточности нестойкого и негрубого характера. В процессе составления предложения по ситуативным картинкам испытуемые выдерживали длительные паузы при поиске нужного слова, опускали различные фрагменты происходящего при составлении рассказа по сюжетным картинкам и пересказе текста, не всегда полно отражая его содержание. Их предложениями характерны неточность, ошибки в грамматическом оформлении. Иногда школьникам требовались наводящие вопросы и побуждения для того, чтобы выполнить предложенные задания. Они недостаточно информативно описывали предмет, затруднялись в сочинении рассказа на основе личного опыта.

К третьей группе (21,1%) были отнесены испытуемые с низким уровнем развития связной речи, чьи высказывания осуществлялись с помощью большого числа наводящих вопросов, были короткими и грамматически неправильно

оформлены. Составление фраз по ситуативным картинкам им не удавалось, определение связей между тремя картинками также вызвало трудности и влекло за собой лишь перечисление предметов, изображенных на них, а не составление предложений. Пересказ прослушанного текста был коротким, состоял из небольшого количества простых предложений, грамматически неправильно оформленных. Смысл прослушанного детям не удалось передать, также были пропущены существенные моменты действий и целых фрагментов текста, что нарушило семантическую целостность пересказа. Школьникам не удалось установить правильную последовательность сюжетных картин, из-за чего был искажен смысл их рассказа. Составление рассказа-описания им также давалось с трудом. Вместо повествования учащиеся заостряли внимание на отдельных признаках или частях объекта, перечисляли их, нарушая связность высказывания: не завершая начатое, они возвращались к ранее сказанному.

**Выводы.** Таким образом, эффективность применения мультипликационной терапии в качестве средства развития связной речи у младших школьников с речевой патологией подтвердилась данными контрольного эксперимента. Его результаты продемонстрировали значительную динамику развития у них связной речи. Количество обучающихся с низким уровнем связной речи уменьшилось в 2,4 раза, показатели среднего уровня возросли в 1,3 раза, а число младших школьников с высоким уровнем развития связной речи увеличилось в 1,9 раза.

#### **Литература:**

1. Алексеева, М.М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников: учебное пособие для студентов сред. пед. учеб. заведений / М.М. Алексеева, В.И. Яшина. – Москва: Академия, 2000. – 400 с.
2. Глухов, В.П. Методика формирования навыков связных высказываний у дошкольников с общим недоразвитием речи / В.П. Глухов. – Москва: В. Секачев, 2014. – 232 с.
3. Глухов, В.П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим речевым недоразвитием / В.П. Глухов. – Москва: Аркти, 2004. – 166 с.
4. Гуськова, А.А. Мультфильмы в детском саду. Работа по лексическим темам с детьми 5-7 лет / А.А. Гуськова. – Москва: Сфера, 2017. – 176 с.
5. Сажина, О.В. Мульттерапия – новое направление в коррекционной работе с детьми с нарушением зрения / О.В. Сажина, Т.И. Попова // Актуальные проблемы современного образования: опыт и инновации: материалы всерос. науч.-практ. конф. (заочной) с международным участием / отв. ред. А.Ю. Нагорнова. – Ульяновск: Зебра, 2016. – С. 72-76
6. Сигватова, Д.И. Психологическое сопровождение ребенка младшего школьного возраста с помощью занятий по мульттерапии / Д.И. Сигватова // Психологическая культура и психологическое здоровье личности в современных социокультурных условиях. – 2015. – № 4. – С. 110-113
7. Сохин, Ф.А. Развитие речи детей дошкольного возраста: пособие для воспитателя дет. сада / Ф.А. Сохин. – Москва: Альянс, 2020. – 223 с.
8. Текучев, А.В. Методика русского языка в средней школе / А.В. Текучев. – Москва: Просвещение, 1986. – 414 с.
9. Ткаченко, Т.А. Формирование и развитие связной речи у дошкольника 4-6 лет / Т.А. Ткаченко. – Москва: Ювента, 2007. – 24 с.
10. Филичева, Т.Б. Подготовка к школе детей с общим недоразвитием речи в условиях специального детского сада. В 2 ч. Ч 2. / Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина. – Москва: Альфа, 1993. – 87 с.

**Педагогика**

#### **УДК 378.1**

**директор Аскарва Наиля Ильгизовна**

Казанский филиал Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации» (г. Казань);

**доктор педагогических наук, профессор Пугачева Наталья Борисовна**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Казанский государственный институт культуры» (г. Казань);

**доктор технических наук, профессор Лунев Александр Николаевич**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

«Казанский национальный исследовательский технический университет имени А.Н. Туполева-КАИ» (г. Казань)

### **НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ПО РЕАЛИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ ДОКАЗАТЕЛЬНОГО УПРАВЛЕНИЯ НАУЧНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ЭКОСИСТЕМОЙ ВУЗА**

*Аннотация.* Интеграция современных достижений педагогической науки и лучших управленческих практик обеспечивает повышение результативности деятельности вузов. Современные достижения педагогической науки и практика управления вузами выражают диалектическую взаимосвязь эффективного использования управленческих ресурсов централизации, вузовской автономии в принятии управленческих решений и академической свободы. Цель исследования – составить научно-методические рекомендации по реализации педагогических условий доказательного управления научно-образовательной экосистемой вуза. Методологической основой исследования стал диалектико-материалистический метод познания, который позволил установить взаимосвязи между процессом и результатом. Теоретической базой исследования выступают положения доказательного и экосистемного подхода, позволяющих дать характеристику инновационно-образовательным процессам. Основные результаты исследования состоят в экспериментальной проверке эффективности педагогических условий доказательного управления развитием научно-образовательной экосистемы вуза. Педагогические условия составляют: развитие готовности преподавателей к интеграции собственного и инновационного опыта научно-образовательной деятельности; формирование у студентов культуры принятия управленческих решений на основе коллективного обсуждения; совершенствование научно-образовательной коллаборации. Дана характеристика оценки эффективности доказательного управления. Оценка эффективности дана с использованием нормативно-правового, научно-исследовательского, образовательно-профессионального, ценностно-смыслового критериев. Полученная оценка позволяет установить взаимосвязь между обеспечением целевой эффективности доказательного управления и результатами развития научно-образовательной экосистемы вуза.

*Ключевые слова:* доказательное управление вузом, научно-образовательная экосистема, принятие управленческих решений на основе коллективного обсуждения, культура принятия управленческих решений, научно-образовательная коллаборация, инновационный опыт научно-образовательной деятельности.

*Annotation.* The integration of modern achievements in pedagogical science and best management practices ensures an increase in the performance of universities and is associated with the formation and development of a scientific and educational ecosystem. Modern achievements in pedagogical science and the practice of university management express the dialectical relationship between the effective use of managerial resources of centralization, university autonomy in making managerial decisions, and academic freedom. The purpose of the study is to draw up scientific and methodological recommendations for the implementation of pedagogical conditions for evidence-based management of the scientific and educational ecosystem of the university. The methodological basis of the study was the dialectical-materialistic method of cognition, which made it possible to establish the relationship between the process and the result. The theoretical basis of the study is the provisions of the evidence-based and ecosystem approach, which make it possible to characterize innovative educational processes. The main results of the study consist in an experimental verification of the effectiveness of the pedagogical conditions for evidence-based management of the development of the scientific and educational ecosystem of the university. Pedagogical conditions are: development of teachers' readiness to integrate their own and innovative experience in scientific and educational activities; formation of students' culture of making managerial decisions on the basis of collective discussion; improvement of scientific and educational collaboration. The characteristic of evaluating the effectiveness of evidence-based management of the development of the scientific and educational ecosystem of the university based on leading indicators is given. Efficiency evaluation is given using regulatory, research, educational and professional, value-semantic criteria. The obtained assessment makes it possible to establish the relationship between ensuring the target effectiveness of evidence-based management and the results of the development of the scientific and educational ecosystem of the university.

*Key words:* evidence-based university management, scientific and educational ecosystem, managerial decision-making based on collective discussion, culture of managerial decision-making, scientific and educational collaboration, innovative experience in scientific and educational activities.

**Введение.** Интеграция современных достижений педагогической науки и лучших управленческих практик обуславливает организацию доказательного управления развитием научно-образовательной экосистемы вуза на основе опережающих индикаторов. Доказательное управление отражает процесс осознанного принятия управленческих решений, диалектично взаимосвязанных и детерминированных систематическим обзором и метаанализом научных исследований, для оптимального достижения поставленных целей и обеспечения качества образования, а также определения перспектив развития образовательной организации. Опережающие индикаторы выражают параметры, характеризующие предполагаемые изменения в процессе координации интересов субъектов образовательных отношений, а также предварительную укрупненную оценку ресурсных возможностей образовательной организации. Научно-образовательная экосистема обеспечивает организацию динамичных и постоянно развивающихся стратегических академических единиц, развитие интеллектуальной активности у субъектов образовательных отношений, создание новых ценностей с помощью сотрудничества и конкуренции, а также доступности, персонализации и непрерывности образования.

Совокупность педагогических условий доказательного управления развитием научно-образовательной экосистемы вуза составляют: 1) готовность преподавателей к интеграции собственного и инновационного опыта научно-образовательной деятельности как целостное образование, обеспечивающее устойчивое активно-действенное состояние личности, отличающееся критическим осмыслением собственного опыта научно-образовательной деятельности, пониманием значимости изучения и обобщения лучших практик решения научных и педагогических задач, осознанием необходимости внедрения инноваций, как градиента цели повышения личной эффективности; 2) культура принятия управленческих решений на основе коллективного обсуждения как целостная динамическая система когнитивно-деятельностных и регуляционно-коммуникативных компонентов и мотивационно-ценностных детерминант, обеспечивающая процесс координирующего воздействия на систему управления для достижения поставленной цели; 3) научно-образовательная коллаборация как процесс сотрудничества научных и образовательных организаций на основе эмерджентности характеристик и неаддитивности интересов по обеспечению интеграции ресурсов и консолидации деятельности для создания высокотехнологичных производств; формирования конкурентоспособных коллективов ученых и разработчиков, способных подготовить новое поколение кадров в своей области; а также повышения позиций участников в национальных, отраслевых и международных рейтингах. Цель исследования – составить научно-методические рекомендации по реализации педагогических условий доказательного управления научно-образовательной экосистемой вуза.

**Изложение основного материала статьи.** Основные результаты исследования состоят в экспериментальной работе по проверке эффективности педагогических условий доказательного управления научно-образовательной экосистемой вуза. Экспериментальная работа проходила в три этапа: констатирующий, формирующий, контрольный. Были составлены вероятностные выборки преподавателей и студентов. В выборку 45 преподавателей вошли доктора наук (средний возраст 57 лет, стаж работы в учреждениях высшего образования свыше 20 лет) и кандидаты наук (средний возраст 45 лет, стаж работы в учреждениях высшего образования от 5 до 20 лет). В выборку 352 студентов вошли обучающиеся по направления бакалавриата (средний возраст 19 лет). Никто из преподавателей и студентов не отказался от участия в экспериментальной работе.

В рамках констатирующего этапа с помощью онлайн-опроса было выяснено отношение преподавателей и студентов к управлению развитием научно-образовательной экосистемы вуза. В анкету было включено три закрытых вопроса с выбором нескольких вариантов ответа и два открытых вопроса. Результаты анкетирования обсуждались в 5 фокус-группах в режиме форума. Каждая фокус-группа включала 9 человек (5 преподавателей, 4 студента). В фокус-группы приглашались участники лично не знакомые друг с другом. Модераторами фокус-групп были назначены преподаватели. Форум проходил в течение 45 минут в рамках одного дня.

Выяснено, что, по мнению преподавателей, цель управления развитием научно-образовательной экосистемы вуза может состоять в организации взаимодействия всех субъектов образовательных отношений для повышения качества образования и результатов научно-исследовательской деятельности (97%). Основные задачи управления могут состоять в создании и развитии объектов научно-образовательной инфраструктуры (81%), вовлечении преподавателей и студентов в процесс управления (84%), обеспечении приобретения преподавателями и студентами умений и навыков сотрудничества, краудсорсинга, коучинга (97%), формировании мотивации участия в управлении вузом у преподавателей и студентов (83%), поддержке образовательно-профессиональных проектов (72%). Повышению эффективности управления развитием научно-образовательной экосистемы вуза будут способствовать: принятие управленческих решений на основе достоверных доказательств эффективности (87%), индикативное планирование (83%), организация рейтинговой оценки структурных подразделений и профессорско-преподавательского состава (86%), предпочтение таких ценностей-средств, как взаимоуважение, воспитанность, образованность, рационализм, самоконтроль, толерантность (91%), коллективные формы обсуждения управленческих проблем (встречи инициативных групп, неформальные встречи ректората с профессорско-преподавательским составом – 67%), создание инновационно-технологических партнерств (62%), учреждение научных

школ (59%), организация для студентов добровольных квалификационных экзаменов (71%), совершенствование цифровых образовательных ресурсов (65%).

Вместе с тем, анкетирование преподавателей выявило: фрагментарное знание о научно-образовательной экосистеме (59%), доказательном управлении вузом на основе опережающих индикаторов (57%), интеграции научного и образовательного процессов (61%), субъект-субъектных отношениях в научно-образовательной деятельности (72%), стейкхолдерах вуза (69%), сущности и формах непрерывного образования (69%); частичное освоение умений научного и образовательного сотрудничества (67%), организации студенческих стартапов (58%), трансфера технологий и компетенций (61%), персонализации обучения (68 %); ограниченное владение навыками отбора и внедрения педагогических инноваций (63%), недостаточное формирование готовности включиться в обсуждение важных управленческих проблем в вузе (69%).

Анкетирование студентов показало, что цель управления развитием научно-образовательной экосистемы вуза может состоять в организации взаимодействия студентов и преподавателей на основе взаимопонимания, взаимоуважения, доверия (97%). К основным задачам управления студенты относят: развитие студенческого самоуправления (84%), поддержку студентов в приобретении умений построения партнерских взаимоотношений и навыков командной работы (97%), формирование личной заинтересованности студентов в управлении вузом (55%), обеспечение информационной открытости жизнедеятельности вуза (64%), развитие форм и программ непрерывного образования (78%). Наряду с этим, анкетирование студентов выявило: фрагментарное знание о научно-образовательной экосистеме (89%), профессионально-личностном самоопределении (97%), формах и задачах студенческого самоуправления (54), методах принятия управленческих решений (59%); частичное освоение умений по организации партнерских взаимоотношений (68%), созданию стартапов (72%), коммуникативному общению (64%), командной работе (68); ограниченное владение навыками коллективного обсуждения проблем (69 %), недостаточное формирование готовности включиться в обсуждение важных управленческих проблем в вузе (64%). Участники фокус-групп, в процессе обсуждения результатов анкетирования, определили критерии оценки эффективности доказательного управления (нормативно-правовой, научно-исследовательский, образовательно-профессиональный, ценностно-смысловой) и их показатели.

На формирующем этапе были апробированы педагогические условия доказательного управления. По первому педагогическому условию (развитие готовности преподавателей к интеграции собственного и инновационного опыта научно-образовательной деятельности) были организованы межрегиональная научно-практическая конференция «Роль профессиональных стандартов в разработке и реализации образовательных программ» для изучения, обобщения и распространения инновационного опыта научно-образовательной деятельности; воркшопы «Педагогическое управление конфликтами», «Цифровая мастерская преподавателя», «Новая реальность в научно-образовательной деятельности преподавателя» на которых разбирались методы рефлексии, самоанализа и самооценки собственного опыта научно-образовательной деятельности, рассматривались инструменты актуализации внутренних ресурсов, механизмы саморегуляции и личностно-профессионального самосовершенствования; научно-методические семинары, где обсуждались методы распространения собственного опыта и выявления, оценки, обобщения, апробации инновационного опыта научно-образовательной деятельности; научно-методический совет для оценки и внедрения инновационного опыта научно-образовательной деятельности, организации системы повышения квалификации научно-педагогических работников.

Анализ результатов научно-методических мероприятий показал развитие готовности преподавателей к интеграции собственного и инновационного опыта научно-образовательной деятельности. Анкетирование преподавателей показало, что знают и понимают смысл научно-образовательной экосистемы вуза (81%), особенностей доказательного управления вузом на основе опережающих индикаторов (87%), интеграции научного и образовательного процессов (86%), субъект-субъектных отношениях в научно-образовательной деятельности (81%), сущности и форм непрерывного образования (92%), а также могут рассказать о стейкхолдерах вуза (87%); умеют организовать продуктивное научное и образовательное сотрудничество (83%), поддержать студентов в создании стартапов (87%), осуществлять трансфер технологий и компетенций (81%), реализовать на практике персонализацию обучения студентов (71%); владеют навыками отбора и внедрения педагогических инноваций (81%), сформирована готовность включиться в обсуждение важных управленческих проблем в вузе (89%).

По второму педагогическому условию (формирование у студентов культуры принятия управленческих решений на основе коллективного обсуждения) были организованы:

- лекционно-практические занятия, предусматривающие формирование знаний о процессах и методах принятия управленческих решений и целостного представления о сотрудничестве как составляющей социального управления; создание интереса к ценностям управленческой деятельности и устойчивой направленности на интериоризацию социального управленческого опыта; освоение умений осуществлять анализ управленческой ситуации. На лекционно-практических занятиях были организованы тренинги по формированию благоприятного микроклимата и сплоченности студенческой группы, воркшопы по межличностному взаимодействию и способам решения конфликтных ситуаций; деловые игры, способствующие освоению коллективных методов обсуждения и принятия решения и совершенствованию навыков сотрудничества; профессиональные конкурсы; участие студентов в предметных олимпиадах разного уровня;

- Совет студенческого самоуправления и участие в форуме органов студенческого самоуправления, направленные на создание установки на взаимоподдержку, взаимответственность, сотрудничество и командность; освоение умений работать в команде, совместно решать общие задачи, вести конструктивный диалог, убеждать коллег в правильности предлагаемого решения, признавать свои ошибки и понимать чужие, разрабатывать альтернативные варианты управленческих решений и обосновывать выбор оптимального, исходя из критериев эффективности и безопасности. Основные достижения Совета студенческого самоуправления включают проведение Дня знаний, Дня Первокурсника, Дня Студента, Дня Академии, социологического опроса студентов для мониторинга деятельности кураторов студенческих групп; организацию матчевых встреч на регулярной основе со студентами образовательных организаций; подготовку и проведение тематических акций. Основная идея форума органов студенческого самоуправления состоит в организации единого пространства для эффективного сотрудничества лидеров студенческого самоуправления и специалистов структурных подразделений, ответственных за внеучебную деятельность, обмена опытом деятельности в рамках организации студенческого самоуправления. В программу форума включены мастер-классы, тематические встречи с интересными людьми, тренинги;

- событийные мероприятия, обуславливающие формирование предпочтений коллективных методов обсуждения и принятия решения; овладение навыками применения методов разработки, принятия и контроля реализации управленческих решений, в том числе в условиях неопределенности, коллективного обсуждения и принятия управленческих решений и толерантного отношения к иному мнению. В число событийных мероприятий вошли: подготовка специальных выпусков студенческой газеты, олимпиады, конкурсы профессионального мастерства, тематические встречи с предпринимателями, успешно работающими в различных сферах экономики.

Анализ результатов показал сформированность у студентов культуры принятия управленческих решений на основе коллективного обсуждения. В ходе анкетирования студентов выяснено, что: понимают и могут объяснить смысл научно-образовательной экосистемы (84%); осознают значение профессионально-личностного самоопределения (87%); знают формы и задачи студенческого самоуправления (87%), методы принятия управленческих решений (89%); умеют организовать партнерские взаимоотношения (81%), создавать стартапы (52%), конструктивно общаться (85%), работать в команде (82%); владеют навыками коллективного обсуждения проблем (83%), готовы включиться в обсуждение важных управленческих проблем в вузе (71%).

По третьему педагогическому условию (совершенствование научно-образовательной коллаборации) создан Центр развития карьеры, обеспечивающий планирование и организацию производственной и преддипломной практики студентов на предприятиях и организациях по профилю соответствующей образовательной программы, внедрение вариативных форм социального партнерства с работодателями, трудоустройство выпускников и развитие комьюнити-сообщества, проведение профориентационной работы и Дня открытых дверей; сформирован научно-образовательный центр междисциплинарных программ и исследований, занимающийся разработкой предложений по оптимизации доказательного управления развитием научно-образовательной экосистемы вуза на основе опережающих индикаторов, созданием и внедрением междисциплинарных образовательных программ, организацией и проведением междисциплинарных исследований.

Консолидация студентов, преподавателей, отраслевых предприятий и организаций на базе Центра развития карьеры способствовала организации независимой проверки качества освоения образовательных программ, повышению квалификации научно-преподавательского состава и прохождению стажировок в отраслевых предприятиях и организациях. Анкетирование студентов показало, что практика на отраслевых предприятиях и организациях способствует закреплению и развитию знаний, умений, навыков, компетенций (92%), осознанию необходимости учиться всю жизнь (84%), возникновению идей для стартапов (68%), формированию портфолио (93%). В ходе анкетирования преподавателей выяснено, что практика студентов на отраслевых предприятиях и организациях обеспечивает передачу профессионально ориентированной информации (94%), обучение на инновационном оборудовании (95%), практическое освоение конкретных видов работ будущей профессиональной деятельности (92%), осознание необходимости учиться всю жизнь (97%), возникновение идей для стартапов (84%), совершенствование содержания и механизмов контроля качества профессионального образования (86%). Консолидация студентов, преподавателей, отраслевых предприятий и организаций в рамках научно-образовательного центра междисциплинарных программ и исследований обусловила повышение активности участия преподавателей в научных мероприятиях, публикационной активности.

На контрольном этапе дана оценка (удовлетворительная/неудовлетворительная) эффективности доказательного управления развитием научно-образовательной экосистемы вуза на основе опережающих индикаторов с использованием нормативно-правового, научно-исследовательского, образовательно-профессионального, ценностно-смыслового критериев и их показателей. Эффективность доказательного управления может оцениваться по непосредственным результатам и проявляться в конкретных количественных показателях, а также с помощью диагностики личностных ценностей и проявляться в ранжировании преподавателями терминальных и инструментальных ценностей. Характеристика оценки эффективности доказательного управления, следующая: 1) удовлетворительная – результативность доказательного управления по нормативно-правовому, научно-исследовательскому, образовательно-профессиональному критериям превышает медианные значения показателей вузов по субъекту РФ и ведомственной принадлежности, определенные для мониторинга эффективности деятельности образовательных организаций высшего образования, а также гарантирует по ценностно-смысловому критерию изменение ценностных предпочтений преподавателей и отсутствие противоречия с ценностями научно-образовательной экосистемы вуза; 2) неудовлетворительная – результативность доказательного управления по нормативно-правовому, научно-исследовательскому, образовательно-профессиональному критериям не превышает (совпадает или не достигает) медианные значения показателей вузов по субъекту РФ и ведомственной принадлежности, определенные для мониторинга эффективности деятельности образовательных организаций высшего образования, а также не гарантирует по ценностно-смысловому критерию изменение ценностных предпочтений преподавателей и отсутствие противоречия с ценностями научно-образовательной экосистемы вуза.

**Выводы.** Полученная оценка позволяет установить взаимосвязь между обеспечением целевой эффективности доказательного управления и результатами развития научно-образовательной экосистемы вуза на основе опережающих индикаторов.

#### **Литература:**

1. Аскарова, Н.И. Принципы доказательного управления научно-образовательной экосистемой университета / Н.И. Аскарова // Экономические и гуманитарные исследования регионов. – 2021. – № 6. – С. 16-21
2. Аскарова, Н.И. Сущностная характеристика доказательного управления вузом на основе опережающих индикаторов / Н.И. Аскарова // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 71-4. – С. 21-24
3. Аскарова, Н.И. Сущность и содержание научно-образовательной экосистемы университета / Н.И. Аскарова // Экономические и гуманитарные исследования регионов. – 2021. – № 5. – С. 15-21
4. Образовательные экосистемы: возникающая практика для будущего образования / П. Лукша, Дж. Спенсер-Кейс, Дж. Кубиста. – М.: Издание Московской школы управления Сколково и Global Education Futures. – 2020. – 186 с. [https://globaledufutures.org/vision\\_creation\\_ru](https://globaledufutures.org/vision_creation_ru) (дата обращения 28.11.2022)
5. Участие в управлении университетом / ответ. ред. О. Бычкова. – СПб.: Норма, 2016. – 120 с.

## УДК 378.1

**директор Аскарова Наиля Ильгизовна**

Казанский филиал Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации» (г. Казань);

**доктор педагогических наук, профессор Пугачева Наталья Борисовна**  
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Казанский государственный институт культуры» (г. Казань);

**доктор технических наук, профессор Лунев Александр Николаевич**  
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Казанский национальный исследовательский технический университет имени А.Н. Туполева-КАИ» (г. Казань)

## НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ДОКАЗАТЕЛЬНОГО УПРАВЛЕНИЯ РАЗВИТИЕМ НАУЧНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ЭКОСИСТЕМЫ ВУЗА

*Аннотация.* Доказательное управление инновационно-ориентированной образовательной реальностью высшей школы обусловлено государственной образовательной политикой. Цель исследования – дать сущностную характеристику доказательного управления развитием научно-образовательной экосистемы вуза. Методологической основой исследования стала совокупность всеобщих, общенаучных, междотраслевых, частнонаучных методов познания. Основные результаты исследования состоят в обосновании полипарадигмального подхода к изучению проблем управления вузом. Выявлены сущность, содержание, функции доказательного управления вузом. Выявлены сущности и содержания научно-образовательной экосистемы вуза. Определены принципы доказательного управления развитием научно-образовательной экосистемы вуза. Установлены критерии и показатели оценки эффективности доказательного управления. Современные достижения педагогической науки и практика управления вузами выражают диалектическую взаимосвязь эффективного использования управленческих ресурсов централизации, вузовской автономии в принятии управленческих решений и академической свободы. Интеграция современных достижений педагогической науки и лучших управленческих практик обеспечивает повышение результативности деятельности вузов и сопряжена с формированием и развитием научно-образовательной экосистемы.

*Ключевые слова:* доказательное управление вузом, научно-образовательная экосистема, полипарадигмальный подход, методы познания, критерии оценки эффективности управления вузом, функции управления вузом.

*Annotation.* Evidence-based management of the innovation-oriented educational reality of higher education is conditioned by the state educational policy. The purpose of the study is to give an essential characteristic of the evidence-based management of the development of the scientific and educational ecosystem of the university. The methodological basis of the study was a set of universal, general scientific, interdisciplinary, particular scientific methods of cognition. The main results of the study are to substantiate a polyparadigm approach to the study of university management problems. The essence, content, functions of evidence-based management of the university are clarified. The essence and content of the scientific and educational ecosystem of the university are revealed. The principles of evidence-based management of the development of the scientific and educational ecosystem of the university are determined. Established criteria and indicators for evaluating the effectiveness of evidence-based management. Modern achievements in pedagogical science and the practice of university management express the dialectical relationship between the effective use of managerial resources of centralization, university autonomy in making managerial decisions, and academic freedom. The integration of modern achievements in pedagogical science and best management practices ensures an increase in the performance of universities and is associated with the formation and development of a scientific and educational ecosystem.

*Key words:* evidence-based university management, scientific and educational ecosystem, polyparadigm approach, methods of cognition, criteria for evaluating the effectiveness of university management, university management functions.

**Введение.** Актуальность исследования обусловлена обострением противоречия между объективной необходимостью в доказательном управлении инновационно-ориентированной образовательной реальностью высшей школы и недостаточной разработанностью научно-методического обеспечения доказательного управления развитием научно-образовательной экосистемы вуза на основе опережающих индикаторов. Стратегическая цель современной государственной политики состоит в повышении доступности качественного образования. Для достижения цели предусмотрены: формирование целостной системы воспроизводства кадров для научно-технологического развития страны; трансформация системы управления и академической среды, обеспечивающая эффективное взаимодействие вузов с региональными партнерами в интересах развития экономики и сохранения стабильной социальной ситуации, а также разработки современных и гибких образовательных программ, в том числе по непрерывному профессиональному развитию сотрудников [7]. Эффективность достижения цели сопряжена с доказательным индикативным управлением вузом, обеспечивающим аналитику и интерпретацию образовательных данных для умного использования при принятии управленческих решений (smart big data), а также формирование междисциплинарных областей знания [8].

Современные достижения педагогической науки и практика управления вузами выражают диалектическую взаимосвязь эффективного использования управленческих ресурсов централизации, вузовской автономии в принятии управленческих решений и академической свободы [4]. Основные тренды в теории и практике управления вузом составляют создание междисциплинарных научно-образовательных структур; внедрение системы стимулов, способствующих повышению научной продуктивности при сохранении высокого качества преподавания; цифровизация всех направлений деятельности вуза; интегральная оценка эффективности деятельности вузов; научно-образовательные коллаборации. Интеграция современных достижений педагогической науки и лучших управленческих практик обеспечивает повышение результативности деятельности вузов и сопряжена с формированием и развитием научно-образовательной экосистемы, как формы образовательной реальности, способствующей организации динамичных и постоянно развивающихся стратегических академических единиц, развитию интеллектуальной активности у субъектов образовательных отношений, созданию новых ценностей с помощью сотрудничества и конкуренции, а также доступности, персонализации и непрерывности образования [8]. Цель исследования – дать сущностную характеристику доказательного управления развитием научно-образовательной экосистемы вуза.

**Изложение основного материала статьи.** Методологической основой исследования стала совокупность всеобщих, общенаучных, междотраслевых, частнонаучных методов познания. Всеобщий диалектико-материалистический метод познания позволил установить взаимосвязи между процессом и результатом, причиной и следствием, необходимостью и



случайностью, возможностью и действительностью, традициями и инновациями, а также с помощью категорий единичного, особенного и общего, части и целого, количества и качества, отражающих свойства и отношения образовательной реальности, определить основные теоретические подходы к исследованию. Общенаучные методы познания позволили осуществить сбор и систематизацию фактического материала, осмыслить объект, предмет, гипотезу исследования и обосновать полученные результаты. Межотраслевые методы познания применились для установления взаимосвязей между доказательным управлением, развитием научно-образовательной экосистемы вуза, индикативным планированием. Частнонаучные (педагогические) методы познания использовались при изучении передового опыта научно-образовательной деятельности преподавателей и управленческой практики.

Теоретической базой исследования выступают положения полипарадигмального подхода, обуславливающего единство системного, процессного, ситуационного, программно-целевого, кибернетического, комплексного, парадигмального, интегративного, менеджериалистского, доказательного, экосистемного, кластерного, полисубъектного, системогенетического подходов [6]. Управление как междисциплинарное понятие, характеризует целенаправленный процесс обеспечения оптимального функционирования и развития системы. Полипарадигмальный подход позволяет:

- обосновать системную целостность структурообразующих компонентов управления и устойчивую направленность на результат, посредством оптимизации управляемой системы (системный подход);
- установить взаимосвязи между функциями управления (процессный подход);
- повысить эффективность методов управления, исходя из обстоятельств, определить содержание управленческой компетенции всех субъектов (ситуационный подход);
- определить и упорядочить цели управления, разработать программу по их достижению (программно-целевой подход);
- моделировать систему управления для количественного описания процессов и оптимального решения задач, организации механизмов обратной связи (кибернетический подход);
- учитывать воздействие внутренних и внешних условий и факторов, оптимизировать «входы» и «выходы» (комплексный подход);
- выделить основные научные школы в управлении, дать характеристику концептуальных идей, провести их сравнительный анализ и выявить составляющие, интересные для конкретной модели управления (парадигмальный подход);
- установить диалектические взаимосвязи между процессом и результатом, причиной и следствием, необходимостью и случайностью, возможностью и действительностью (интегративный подход);
- разработать механизмы повышения продуктивности деятельности научно-педагогических работников (менеджериализм);
- дать характеристику процессам сотрудничества (доказательный подход) и инновационным процессам (экосистемный подход);
- выявить тенденции научно-образовательной коллаборации (кластерный подход);
- выяснить смысл и роль управленческих решений в функционировании и развитии организации (системогенетический подход);
- расширить представления о мотивации педагогической и научной деятельности (полисубъектный подход).

Сущность управления вузом отражает процесс целеориентированного взаимодействия субъектов образовательных отношений, направленного на обеспечение реализации права граждан на образование и государственной политики в сфере высшего образования, а также оптимального функционирования и инновационного развития образовательной организации для получения качественных новых результатов образования в интересах человека, семьи, общества, государства. В содержании управления вузом можно выделить объективно-предметные и субъективно-прагматические компоненты.

Сущность доказательного управления вузом отражает процесс осознанного принятия управленческих решений, диалектично взаимосвязанных и детерминированных систематическим обзором и метаанализом научных исследований, для оптимального достижения поставленных целей и обеспечения качества образования, а также определения перспектив развития образовательной организации. В содержании доказательного управления вузом можно выделить продуктивно-доказательные и социально-коммуникативные компоненты [1]. Опережающие индикаторы выражают параметры, характеризующие предполагаемые изменения в процессе координации интересов субъектов образовательных отношений, а также предварительную укрупненную оценку ресурсных возможностей для своевременного реагирования, разработки целевых программ и их финансового обеспечения.

Содержание функций доказательного управления состоит в следующем:

- критико-аналитическая функция предусматривает метаанализ и критическую оценку доказательств для осмысленного принятия эффективного управленческого решения по достижению многих целей и успешному завершению мультипроектов [10];
- индикативно-рейтинговая функция включает мониторинг реализации и достижение индикативного плана [9];
- организационно-мотивационная функция обеспечивает внедрение инновационных механизмов организации научно-образовательной деятельности (развитие стартапов, цифровых технологий для постановки и решения новых педагогических задач), оптимизацию мотивационных методов управления, эффективность брендинга и имиджирования [5].

Сущность научно-образовательной экосистемы вуза состоит в интеграции научного и образовательного процессов на основе оптимизации инфраструктуры взаимоотношений, совершенствования механизмов социального партнерства, мобилизации ресурсов, трансфера технологий и компетенций для достижения синергетических результатов, обеспечивающих развитие технологических и педагогических инноваций, подготовку специалистов, владеющих профессиональными навыками 21 века, совершенствование сети непрерывного образования, а также способствующих повышению качества жизни каждого человека, устойчивому развитию общества [2].

Содержание научно-образовательной экосистемы вуза составляют следующие компоненты:

- сетевые, соединяющие научные и образовательные структуры по разным логическим основаниям для мобилизации ресурсов, трансфера технологий и компетенций, развития и коммерциализации технологических и педагогических инноваций, успешного завершения мультипроектов, совершенствования сети непрерывного образования [2];
- партисипативные, объединяющие формальные и неформальные институты для оптимизации инфраструктуры взаимоотношений, совершенствования механизмов социального партнерства, эффективного отбора опережающих индикаторов и организации рейтинговой оценки структурных подразделений и профессорско-преподавательского состава, увеличения количества научно-исследовательских и опытно-конструкторских работ (НИОКР) и числа стартапов, а также получения новых лицензий на образовательную деятельность [8];
- интегративные, обеспечивающие системную целостность образования, науки и производства для подготовки специалистов, владеющих профессиональными навыками 21 века, повышения конкурентоспособности вуза, а также

создания материальных (имущество) и нематериальных (патенты, права на объекты интеллектуальной собственности, лицензии, программные продукты, технологии) активов и увеличения их рентабельности [5].

Доказательное управление развитием научно-образовательной экосистемы вуза на основе опережающих индикаторов опирается на совокупность общих и специальных принципов. Общие принципы составляют нормативность, целенаправленность, системность, комплексность, интеграция, функциональность, оптимальность, научность, партисипативность, преемственность. Специальные принципы составляют кобрендинг, синергия, коопетиция [3].

Кобрендинг – ориентирует на усиление взаимосвязи и взаимозависимости науки и образования в процессе трансфера технологий и компетенций, коммерциализации инноваций для развития научно-технического, социокультурного, художественного творчества, продвижения знаний путем проведения научных исследований и распространения их результатов, а также обеспечения равного доступа к персонализированным, коллективным, сетевым формам обучения на протяжении всей жизни.

Синергия обеспечивает эффективное взаимодействие научного и образовательного процессов для совершенствования сотрудничества субъектов образовательных отношений, осуществления опережающей подготовки научных кадров и специалистов, владеющих профессиональными навыками 21 века, а также поддержки инновационных решений в сфере сквозных технологий.

Коопетиция предусматривает развитие вариативных видов конкурентного сотрудничества на межорганизационном и внутриорганизационном уровнях для координации деятельности, осознания ценности науки и образования и создания ценностей в науке и образовании, а также достижения конкурентных преимуществ, увеличения рентабельности активов.

Реализация специальных принципов доказательного управления в образовательной практике предусматривает применение правил: организацию цифровой образовательной среды, развитие объектов инновационной научно-образовательной инфраструктуры вуза, создание центров компетенций, учреждение малых инновационных предприятий, развитие вариативных форм конкурентного сотрудничества между субъектами образовательных отношений, а также научными и образовательными организациями, предприятиями реального сектора экономики с использованием механизмов государственно-частного партнерства.

**Выводы.** Оценка эффективности доказательного управления может проводиться по следующим критериям (показателям): нормативно-правовому (число объектов научно-образовательной инфраструктуры; количество созданных результатов интеллектуальной деятельности; количество форм непрерывного образования); научно-исследовательскому (число публикаций, индексируемых в информационно-аналитических системах научного цитирования; общий объем научно-исследовательских и опытно-конструкторских работ (в тыс. рублей); количество студенческих стартапов); образовательно-профессиональному (число цифровых образовательных ресурсов; количество студентов, участвующих в добровольном квалификационном экзамене; количество образовательно-профессиональных проектов; ценностно-смысловому (ценности-цели, ценности-средства, смысловая ориентация).

#### **Литература:**

1. Аскарова, Н.И. Сущностная характеристика доказательного управления вузом на основе опережающих индикаторов / Н.И. Аскарова // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 71-4. – С. 21-24
2. Аскарова, Н.И. Сущность и содержание научно-образовательной экосистемы университета / Н.И. Аскарова // Экономические и гуманитарные исследования регионов. – 2021. – № 5. – С. 15-21
3. Аскарова, Н.И. Принципы доказательного управления научно-образовательной экосистемой университета / Н.И. Аскарова // Экономические и гуманитарные исследования регионов. – 2021. – № 6. – С. 16-21
4. Герасимов, Б.Н. Методология управления: основания, предпосылки, содержание / Б.Н. Герасимов // Экономика и бизнес: теория и практика. – 2016. – №12. – С. 18-23
5. Образовательные экосистемы: возникающая практика для будущего образования / П. Лукша, Дж. Спенсер-Кейс, Дж. Кубиста. – М.: Издание Московской школы управления Сколково и Global Education Futures. – 2020. – 186 с. – [https://globaledufutures.org/vision\\_creation\\_ru](https://globaledufutures.org/vision_creation_ru) (дата обращения 28.11.2022)
6. Писаренко, В.И. Парадигмальный подход как методологическая основа инновационной педагогики / В.И. Писаренко // Известия Таганрогского государственного радиотехнического университета. – 2006. – № 8(63). – С. 262-270
7. Постановление Правительства Российской Федерации от 13.05.2021 № 729 «О мерах по реализации программы стратегического академического лидерства «Приоритет-2030» <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/> (дата обращения 22.12.2022)
8. Участие в управлении университетом / ответ. ред. О. Бычкова. – СПб.: Норма, 2016. – 120 с.
9. Феофанова, О.А. Smart big data в публичных докладах / О.А. Феофанова // Образовательная политика. – 2020. – №4 (84). – С. 70-77
10. Davies, P. What is evidence-based education? / P. Davies // British Journal of Educational Studies. – 1999. – Vol. 47. – № 2. – P. 108-121. – <https://www.cebma.org/wp-content/uploads/Davies-What-is-Evidence-Based-Education.pdf> (дата обращения 28.11.2022)

УДК 378.1

**директор Аскарова Наиля Ильгизовна**

Казанский филиал Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации» (г. Казань);

**доктор педагогических наук, профессор Пугачева Наталья Борисовна**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Казанский государственный институт культуры» (г. Казань);

**доктор технических наук, профессор Лунев Александр Николаевич**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

«Казанский национальный исследовательский технический университет имени А.Н. Туполева-КАИ» (г. Казань)

### НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ПО ОРГАНИЗАЦИИ ДОКАЗАТЕЛЬНОГО УПРАВЛЕНИЯ НАУЧНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ЭКОСИСТЕМЫ ВУЗА

*Аннотация.* Интеграция современных достижений педагогической науки и лучших управленческих практик обеспечивает повышение результативности деятельности вузов и сопряжена с формированием и развитием научно-образовательной экосистемы. Цель исследования – составить научно-методические рекомендации по организации доказательного управления научно-образовательной экосистемы вуза. Методологической основой исследования стал всеобщий диалектико-материалистический метод познания, который позволил установить взаимосвязи между процессом и результатом. Теоретической базой исследования выступают положения доказательного и экосистемного подхода, позволяющих дать характеристику инновационно-образовательным процессам и выявить роль управленческих решений в функционировании и развитии организации. Основные результаты исследования состоят в выявлении и научном обосновании форм, методов, средств и педагогических условий доказательного управления развитием научно-образовательной экосистемы вуза. Эффективность доказательного управления обусловлена системной целостностью общих и специальных (субсидиарных и дуалистических) форм. На основе способа воздействия выделены методы доказательного управления, включающие общие и специальные приемы. Средства доказательного управления обеспечивают: внедрение нового публичного менеджмента, формирование и развитие культуры коллективного обсуждения и принятия решений, персонализацию и персонификацию доказательного управления, создание адекватных междисциплинарных программ и факультетов. Совокупность педагогических условий доказательного управления развитием научно-образовательной экосистемы вуза составляют: развитие готовности преподавателей к интеграции собственного и инновационного опыта научно-образовательной деятельности; формирование у студентов культуры принятия управленческих решений на основе коллективного обсуждения; совершенствование научно-образовательной коллаборации. Качественное отличие педагогической модели доказательного управления развитием научно-образовательной экосистемы вуза на основе опережающих индикаторов включает полипарадигмальную характеристику.

*Ключевые слова:* доказательное управление вузом, научно-образовательная экосистема, принятие управленческих решений на основе коллективного обсуждения, культура принятия управленческих решений, научно-образовательная коллаборация, инновационный опыт научно-образовательной деятельности.

*Annotation.* The integration of modern achievements in pedagogical science and best management practices ensures an increase in the performance of universities and is associated with the formation and development of a scientific and educational ecosystem. The purpose of the study is to draw up scientific and methodological recommendations for the organization of evidence-based management of the scientific and educational ecosystem of the university. The methodological basis of the study was the universal dialectical-materialistic method of cognition, which made it possible to establish the relationship between the process and the result. The theoretical basis of the study is the provisions of the evidence-based and ecosystem approach, which make it possible to characterize innovative educational processes and clarify the role of management decisions in the functioning and development of an organization. The main results of the study are to identify and scientifically substantiate the forms, methods, means and pedagogical conditions for evidence-based management of the development of the scientific and educational ecosystem of the university. The effectiveness of evidence-based management is due to the systemic integrity of general and special (subsidiary and dualistic) forms. On the basis of the method of influence, methods of evidence-based management are distinguished, including general and special techniques. The means of evidence-based management provide: the introduction of new public management, the formation and development of a culture of collective discussion and decision-making, the personalization and personification of evidence-based management, the creation of adequate interdisciplinary programs and faculties. The set of pedagogical conditions for evidence-based management of the development of the scientific and educational ecosystem of the university are: the development of the readiness of teachers to integrate their own and innovative experience in scientific and educational activities; formation of students' culture of making managerial decisions on the basis of collective discussion; improvement of scientific and educational collaboration. The qualitative difference between the pedagogical model of evidence-based management of the development of the scientific and educational ecosystem of the university based on leading indicators includes a polyparadigm characteristic.

*Key words:* evidence-based university management, scientific and educational ecosystem, managerial decision-making based on collective discussion, culture of managerial decision-making, scientific and educational collaboration, innovative experience in scientific and educational activities.

**Введение.** Противоречие между объективной необходимостью в доказательном управлении инновационно-ориентированной образовательной реальностью высшей школы и недостаточной разработанностью научно-методического обеспечения доказательного управления развитием научно-образовательной экосистемы вуза на основе опережающих индикаторов обусловило актуальность исследования. Современная государственная политика ориентирована на трансформацию системы управления и академической среды, обеспечивающей эффективное взаимодействие вузов с региональными партнерами в интересах развития экономики и сохранения стабильной социальной ситуации, а также разработки современных и гибких образовательных программ [10]. Современные достижения педагогической науки и практика управления вузами выражают диалектическую взаимосвязь эффективного использования управленческих ресурсов централизации, вузовской автономии в принятии управленческих решений и академической свободы [11]. Интеграция современных достижений педагогической науки и лучших управленческих практик обуславливает организацию доказательного управления развитием научно-образовательной экосистемы вуза на основе опережающих индикаторов [12].

Доказательное управление отражает процесс осознанного принятия управленческих решений, диалектично взаимосвязанных и детерминированных систематическим обзором и метаанализом научных исследований, для

оптимального достижения поставленных целей и обеспечения качества образования, а также определения перспектив развития образовательной организации [3]. Опережающие индикаторы выражают параметры, характеризующие предполагаемые изменения в процессе координации интересов субъектов образовательных отношений, а также предварительную укрупненную оценку ресурсных возможностей образовательной организации. Научно-образовательная экосистема обеспечивает организацию динамичных и постоянно развивающихся стратегических академических единиц, развитие интеллектуальной активности у субъектов образовательных отношений, создание новых ценностей с помощью сотрудничества и конкуренции, а также доступности, персонализации и непрерывности образования [4]. Цель исследования – составить научно-методические рекомендации по организации доказательного управления научно-образовательной экосистемы вуза.

**Изложение основного материала статьи.** Методологической основой исследования стал всеобщий диалектико-материалистический метод познания, который позволил установить взаимосвязи между процессом доказательного управления и результатом развития научно-образовательной экосистемы вуза. Теоретической базой исследования выступают положения доказательного и экосистемного подхода, позволяющих дать характеристику инновационно-образовательным процессам; выяснить смысл и роль управленческих решений в функционировании и развитии организации; расширить представления о мотивации педагогической и научной деятельности. Основные результаты исследования состоят в выявлении и научном обосновании форм, методов, средств и педагогических условий доказательного управления развитием научно-образовательной экосистемы вуза.

Форма управления выражает порядок взаимодействия субъектов образовательных отношений во времени и пространстве при умелом использовании и сочетании единоначалия и коллегиальности. Выяснено, что эффективность доказательного управления обусловлена системной целостностью общих (линейных, функциональных, линейно-функциональных, сетевых, государственно-общественных, партнерских, надзорных) и специальных (субсидиарных и дуалистических) форм.

Субсидиарные формы (бизнес-инкубаторы, технопарки, инновационно-технологические центры, отраслевые образовательные кластеры, венчурные студии, научно-образовательные центры, центры компетенций, консорциумы и др.) обусловлены вариативными источниками доходов (государственной и спонсорской поддержкой, грантами, коммерциализацией инноваций, образовательной деятельностью), условиями инновационно-технологического партнерства, договорными отношениями и ориентированы на организацию проектно-целевой деятельности, обеспечивающей появление уникальных продуктов и услуг; рост педагогических инноваций, персонализацию обучения и формирование готовности к обучению в течение всей жизни у всех субъектов образовательных отношений [5].

Дуалистические формы (рейтинговая оценка структурных подразделений и профессорско-преподавательского состава, краудсорсинг, временные научно-исследовательские коллективы, школы молодых ученых, конкурсы, выставки, опытно-конструкторские бюро, научные советы и др.) доказательного управления обусловлены эффективным использованием управленческих ресурсов централизованного воздействия со стороны государства и вузовской автономии и направлены на укрепление академической свободы; поддержку лидеров и повышение роли референтных групп профессорско-преподавательского состава; раскрытие индивидуального и коллективного потенциала субъектов образовательных отношений в течение всей жизни; совершенствование субъект-субъектных отношений [8].

Специальные (субсидиарные и дуалистические) формы доказательного управления: обеспечивают аккумуляцию ресурсов, трансфер технологий и компетенций, а также улучшение академической репутации вуза для самоорганизации, саморегуляции, саморазвития, открытости научно-образовательной экосистемы; гарантируют создание материальных и нематериальных активов и увеличение их рентабельности, а также развитие и коммерциализацию технологических и педагогических инноваций для устойчивого развития общества и повышения качества жизни каждого человека; ориентируют на создание новых социальных институтов для поддержки доступности и непрерывности образования, персонализации обучения и подготовки специалистов, владеющих профессиональными навыками 21 века [2].

На основе способа воздействия выделены организационно-административные, экономические, социологические, психолого-педагогические методы доказательного управления, моделирование, включающие общие и специальные приемы (договорные отношения, мониторинговый анализ эффективности вуза, эффективный контракт, подушевое нормативное финансирование, анализ случая – case study, оценка качества образования, прикладные исследования – action research, эксперимент, форсайт, изучение и использование передового педагогического опыта) [14].

Средства доказательного управления – это инструменты для реализации методов [7]. Поэтому классификация средств и методов доказательного управления сопряжены. Средства доказательного управления обеспечивают: внедрение нового публичного менеджмента, формирование и развитие культуры коллективного обсуждения и принятия решений, персонализацию и персонализацию доказательного управления, создание адекватных междисциплинарных программ и факультетов (институтов).

Совокупность педагогических условий доказательного управления развитием научно-образовательной экосистемы вуза составляют: развитие готовности преподавателей к интеграции собственного и инновационного опыта научно-образовательной деятельности; формирование у студентов культуры принятия управленческих решений на основе коллективного обсуждения; совершенствование научно-образовательной коллаборации.

Готовность преподавателей к интеграции собственного и инновационного опыта научно-образовательной деятельности – это целостное образование, обеспечивающее устойчивое активно-действенное состояние личности, отличающееся критическим осмыслением собственного опыта научно-образовательной деятельности, пониманием значимости изучения и обобщения лучших практик решения научных и педагогических задач, осознанием необходимости внедрения инноваций, как градиента цели повышения личной эффективности [13].

Выявлены структурообразующие компоненты готовности преподавателей к интеграции собственного и инновационного опыта научно-образовательной деятельности: когнитивно-герменевтический, включающий знание и понимание смысла приоритетных научных разработок, образовательных и профессиональных стандартов по профилю преподаваемой дисциплины и направлению подготовки студентов, а также ориентирующий на самоанализ и самооценку собственного опыта научно-образовательной деятельности и поиск инновационных методов ее совершенствования; ценностно-смысловой, объединяющий внешне организованную мотивацию, диспозиции личности, а также обуславливающий возникновение мотивационно-целевого резонанса, как процесса трансформации общественно значимых целей по изучению и обобщению лучших практик научно-образовательной деятельности в лично значимые; научно-методический, связанный с умениями выявлять, изучать, оценивать, обобщать и апробировать инновационный опыт научно-образовательной деятельности, навыками распространения собственного опыта, а также предусматривающий актуализацию мотивационного потенциала преподавателей для повышения личной эффективности и достижения целей индикативного плана [14].

Культура принятия управленческих решений на основе коллективного обсуждения – это целостная динамическая система когнитивно-деятельностных и регуляционно-коммуникативных компонентов и мотивационно-ценностных детерминант, обеспечивающая процесс координирующего воздействия на систему управления для достижения поставленной цели [6]. В структуре культуры принятия управленческих решений на основе коллективного обсуждения можно выделить следующие компоненты: когнитивно-деятельностный, включающий знание процессов принятия управленческих решений; умения осуществлять анализ управленческой ситуации, разрабатывать альтернативные варианты управленческих решений и обосновывать выбор оптимального, исходя из критериев эффективности и безопасности; навыки применения методов разработки, принятия и контроля реализации управленческих решений, в том числе в условиях неопределенности; регуляционно-коммуникативный, связывающий целостное представление о сотрудничестве как составляющей социального управления; умения работать в команде, совместно решать общие задачи, вести конструктивный диалог, убеждать коллег в правильности предлагаемого решения, признавать свои ошибки и понимать чужие; навыки толерантного отношения к иному мнению и коллективного обсуждения принятия управленческих решений; мотивационно-ценностный, объединяющий устойчивую направленность на интериоризацию социального управленческого опыта; интерес к ценностям управленческой деятельности; предпочтение коллективных методов обсуждения и принятия решения; ориентация на взаимоподдержку, взаимответственность, сотрудничество и командность [9].

Научно-образовательная коллаборация – это процесс сотрудничества научных и образовательных организаций на основе эмерджентности характеристик и неаддитивности интересов по обеспечению интеграции ресурсов и консолидации деятельности для создания высокотехнологичных производств; формирования конкурентоспособных коллективов ученых и разработчиков, способных подготовить новое поколение кадров в своей области; а также повышения позиций участников в национальных, отраслевых и международных рейтингах [1]. В структуре научно-образовательной коллаборации можно выделить следующие компоненты: экономико-правовой, регламентирующий организационно-правовую форму коллаборации; порядок внесения участниками финансовых средств и распределения прав на результаты; алгоритм консолидации материальных и интеллектуальных ресурсов; консалтингово-инжиниринговый, объединяющий индикативное планирование; осуществление мероприятий по повышению престижа науки и преподавателя высшей школы; научно-методический, включающий определение приоритетов научного развития и создание программ научных исследований; сопровождение академического, исследовательского, технологического и территориального лидерства участников; обеспечение преемственности и координации научно-исследовательской, научно-технической и научно-образовательной деятельности участников в рамках общих проектов; совершенствование сети непрерывного образования.

**Выводы.** Формы, методы, средства и педагогические условия доказательного управления обуславливают качественное отличие педагогической модели доказательного управления развитием научно-образовательной экосистемы вуза. Педагогическая модель характеризуется когнитивностью, целостностью, информационностью и выполняет логико-семантическую, структурно-функциональную и рефлексивно-оценочную функции. Качественное отличие педагогической модели доказательного управления развитием научно-образовательной экосистемы вуза на основе опережающих индикаторов включает полипарадигмальную характеристику, предполагающую объединение педагогических парадигм для определения и научного обоснования общих и специальных принципов, оптимального построения управляющей системы в условиях открытости, вероятности, нелинейности современного научно-образовательного процесса и составляющую методологический блок модели.

#### **Литература:**

1. Айснер, Л.Ю. Правовые основы функционирования коллабораций / Л.Ю. Айснер, Е.Н. Сочнева, М.Э. Червяков // Юридические исследования. – 2020. – № 3. – С. 36-47
2. Аскарова, Н.И. Принципы доказательного управления научно-образовательной экосистемой университета / Н.И. Аскарова // Экономические и гуманитарные исследования регионов. – 2021. – № 6. – С. 16-21
3. Аскарова, Н.И. Сущностная характеристика доказательного управления вузом на основе опережающих индикаторов / Н.И. Аскарова // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 71-4. – С. 21-24
4. Аскарова, Н.И. Сущность и содержание научно-образовательной экосистемы университета / Н.И. Аскарова // Экономические и гуманитарные исследования регионов. – 2021. – № 5. – С. 15-21
5. Герасимов, Б.Н. Методология управления: основания, предпосылки, содержание / Б.Н. Герасимов // Экономика и бизнес: теория и практика. – 2016. – №12. – С. 18-23
6. Колпаков, В.М. Теория и практика принятия управленческих решений. – Киев: МАУП, 2004. – 504 с.
7. Назмутдинов, В.Я. Управленческая деятельность и менеджмент в системе образования личности / В.Я. Назмутдинов, И.Ф. Яруллин. – Казань: ТРИ «Школа». – 2013. – 360 с.
8. Образовательные экосистемы: возникающая практика для будущего образования / П. Лукша, Дж. Спенсер-Кейс, Дж. Кубиста. – М.: Издание Московской школы управления Сколково и Global Education Futures. – 2020. – 186 с. – [https://globaledufutures.org/vision\\_creation\\_ru](https://globaledufutures.org/vision_creation_ru) (дата обращения 28.11.2022)
9. Осницкий, А.К. Проблемы исследования субъектной активности / А.К. Осницкий // Вопросы психологии. – 1998. – № 3. – С. 5-19
10. Постановление Правительства Российской Федерации от 13.05.2021 № 729 «О мерах по реализации программы стратегического академического лидерства «Приоритет-2030» <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/> (дата обращения 22.12.2022)
11. Участие в управлении университетом / ответ. ред. О. Бычкова. – СПб.: Норма, 2016. – 120 с.
12. Феофанова, О.А. Smart big data в публичных докладах / О.А. Феофанова // Образовательная политика. – 2020. – №4 (84). – С. 70-77
13. Davies, P. What is evidence-based education? / P. Davies // British Journal of Educational. Studies. – 1999. – Vol. – 47. – № 2. – P. 108-121. – <https://www.cebma.org/wp-content/uploads/Davies-What-is-Evidence-Based-Education.pdf> (дата обращения 28.11.2022)
14. Evidence-Based Practice in Higher Education: Teacher Educators' Attitudes, Challenges, and Uses / A. Diery, F. Vogel, M. Knogler, T. Seidel // Frontiers in Education. – 2020. – Volume 5. – Article 62. – <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/educ.2020.00062/full> (дата обращения 28.11.2022)

УДК 371.1

доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогики Базаева Фатима Умаровна  
ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет» (г. Грозный)

### ПОТЕНЦИАЛ МЕТОДИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГОВ В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

*Аннотация.* В данной статье приведены принципы, этапы, направления, а также особенности оценки уровня и качества методического сопровождения профессиональной деятельности педагога. Представлены новые техники реализации методического сопровождения, которые максимально адаптированы под современные требования. Отмечено, что грамотное построение методического пространства, обеспечение нормативно-правовой базы методической деятельности, системно реализуемое методическое сопровождение предопределяет качественные показатели уровня профессиональной деятельности педагогов в условиях образовательного учреждения.

*Ключевые слова:* личностное развитие, методическое сопровождение, профессиональная деятельность, педагог, сопровождение.

*Annotation.* Within the framework of this article, the principles, stages, directions, as well as features of assessing the level and quality of methodological support for the professional activity of the teacher are given. The article presents new techniques for the implementation of methodological support, which are maximally adapted to modern requirements. It is noted that the competent construction of the methodological space, the provision of the regulatory and legal framework for methodological activity, the systematically implemented methodological support predetermines the qualitative indicators of the level of professional activity of teachers in the conditions of an educational institution.

*Key words:* personal development, methodological support, professional activity, teacher, accompaniment.

**Введение.** В условиях модернизации образования и перехода на новые отечественные образовательные стандарты возрастает значение и роль научно-методической поддержки молодого учителя. В настоящее время личность, профессионализм, социальная и духовная зрелость педагога являются ключевыми качествами, обеспечивающими эффективность учебно-воспитательного процесса [4, С. 111].

В настоящее время вопрос сформированности профессиональной компетентности педагогов, планомерной, целенаправленной, систематической работы по повышению уровня профессионального мастерства требует более детального и тщательного изучения.

В этом контексте особую актуальность приобретает методическое сопровождение профессиональной деятельности молодых специалистов в образовательной организации, которое удовлетворяет индивидуальные потребности каждого педагога, способствует профессиональному росту на протяжении профессиональной карьеры [6].

**Изложение основного материала статьи.** Исследуя вопрос методического сопровождения педагогической деятельности, учёные выделяют множество проблем. К таковым относятся недостаточный уровень развития нормативно-правовой базы, которая регулирует и регламентирует практические особенности реализации процесса методического сопровождения в контексте профессиональной деятельности педагогов; отсутствие практики интеграции и координационных процессов методического сопровождения, низкий уровень информирования, формальность подхода к повышению профессиональной квалификации педагогов, отсутствие целостного восприятия педагогического работника.

О.М. Зайченко и М.Н. Певзнер акцентируют внимание на том, что методическое сопровождение профессиональной деятельности является сложным многокомпонентным явлением, которое влечет за собой большое количество целей, методов профессиональной помощи педагогам. Данный процесс должен быть сопоставим с главными приоритетными направлениями деятельности педагогического работника, которые отражаются в разнообразных моделях деятельности [5, С. 26].

Основной модели процесса методического сопровождения являются принципы:

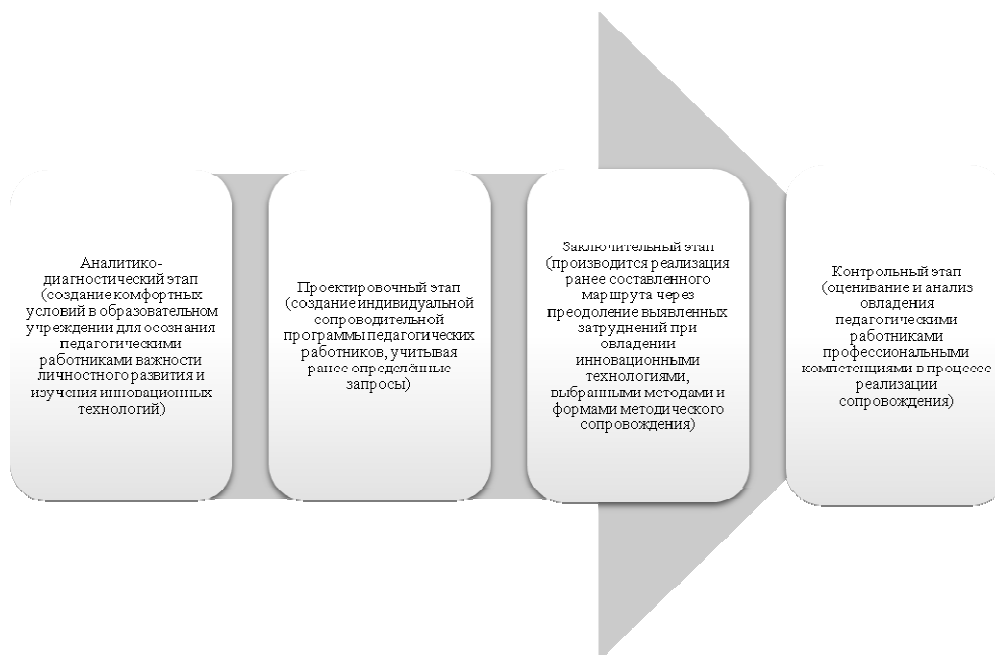
- 1) создание благоприятных условий для активной и результативной профессиональной педагогической деятельности;
- 2) направленность деятельности сопровождения на проблемные элементы в педагогической практике;
- 3) демократичные отношения между педагогами и администрацией образовательной организации;
- 4) индивидуальный характер;
- 5) совместная деятельность;
- 6) приоритетная направленность на самостоятельный профессиональный рост.

Профессиональная педагогическая деятельность имеет много направлений, которые зависят от ситуации, опыта и практики. Это свидетельствует о том, что целесообразно делать акцент на более значимых элементах каждой модели сопровождения и выделять их общие черты, а не ограничивать его пределами определённой модели.

Ключевая цель процесса методического сопровождения профессиональной деятельности – подготовка педагогического работника к субъектам его профессиональной деятельности, общественной жизни, субъектам личностного развития, самоактуализации и самостоятельной организации в условиях профессиональной деятельности.

Приоритетными направлениями методического сопровождения педагогической деятельности педагога являются: вовлечение педагогических работников в поисковую, научно-исследовательскую и экспериментальную деятельность; развитие индивидуального педагогического стиля ведения профессиональной деятельности; разработка дифференцированного подхода к педагогическому работнику, учитывая его стаж, возраст и опыт; самостоятельное определение педагогами в выборе способов и форм разработки планирования педагогической деятельности [2].

С.Л. Фоменко и Е.Р. Бобровникова выделяют модель методического сопровождения педагогов, включающая 4 этапа (рисунок 1) [2].



**Рисунок 1. Модель методического сопровождения по С.Л. Фоменко и Е.Р. Бобровникова (составлено автором\*)**

Уровень и качество методического обеспечения можно определить следующими способами:

1. Анализ данных по итогам аттестации педагогических работников: фиксация квалификационной категории, выявление тенденций профессионального роста.
2. Запрос самих педагогов: перспектива самореализации, трудности в работе, профессиональные интересы и склонности.
3. Выявление и акцентирование профессиональных достижений (участие в конкурсах, написание статей).
4. Наличие плана методического сопровождения внутри образовательного учреждения.
5. Наличие плана повышения квалификации.
6. Организация наставнической работы.
7. Активность педагога в процессах диссеминации опыта в рамках профессиональной деятельности, а также участие в профессиональных конкурсах, конференциях, семинарах.
8. Мониторинг достижений педагогических работников (осуществляется непосредственно самим педагогом).

Однако, для обеспечения высокого уровня профессионализма педагогов и управления их непрерывным профессиональным развитием, необходимы разработка и реализация программы профессионального развития педагогов, которая является эффективным управленческим механизмом по методическому сопровождению профессиональной деятельности. По мнению Л.В. Ибрагимовой «разработанная модель будет способствовать эффективной работе молодых специалистов и окажет помощь при адаптации педагогических работников впервые приступивших к выполнению профессиональных задач» [3, С. 121].

Существует множество различных форм методического сопровождения педагогов. Так, для разъяснения педагогических заблуждений, которые основаны на устоявшихся переживаниях, реализуются педагогические консультации. Данный процесс построен на выявлении педагогами своих трудностей в профессиональной деятельности, поиске способов их устранения в процессе практики. Реализация образовательного маршрута каждого из педагогов состоит из собеседования с участниками методического сообщества, наставниками, написания статей, ведения дневника, выступления в рамках методических объединений или педагогических маршрутов.

Иными видами методического сопровождения профессиональной деятельности являются подготовка к акциям, конкурсам и фестивалям, которые проводятся на разных уровнях, обучение в рамках школы молодого специалиста, анализ уроков и их посещение. Обратная связь между педагогом, наставником и методистом организуется посредством конференций, опросов, собеседований, в виде свободного микрофона на педагогических семинарах. Данные формы методического сопровождения профессиональной деятельности используются в отношении педагога с любым стажем и опытом. При системной подготовке и глубоком анализе они могут быть модифицированы.

Однако учитывая некоторые инновационные техники и методы в сфере образования можно представить новые формы методического сопровождения профессиональной деятельности педагогов: стажировка, модерирование, супервизия.

О.М. Зайченко и М.Н. Певзнер выделяют в качестве основных методов методического сопровождения групповую супервизию, консультации и модерирование [5, С. 140].

Модерирование – это процесс содействия, в рамках которого раскрываются профессиональные способности и потенциальные возможности педагогического работника.

При модерировании используют специальные технологии, которые помогают разработать систему обмена суждениями и мнениями, свободную коммуникацию, что позволяет педагогическому работнику принять правильные и рациональные решения по средствам реализации его возможностей. Модерирование позволяет раскрыть внутренний потенциал педагогического работника. При этом данная деятельность не приносит неких новых знаний, а позволяет имеющиеся сделать актуальными. Кроме того, индивидуальные знания каждого специалиста в процессе модерирования могут становиться значимыми и в целом для всего коллектива. Задачей модератора является поспособствовать обучаемому педагогическому работнику в выявление ранее не реализованных возможностей и умений, а также помощь в профессиональном раскрепощении.

Консультирование является эффективным типом методического сопровождения профессиональной педагогической деятельности, которое позволяет организовать взаимосвязь между педагогическим работником и консультантом. Данное взаимодействие позволяет внести изменения в работу каждого из работников или коллектива в целом, а также решить

имеющиеся проблемы. Одним из важных направлений работы психологов является консультирование педагогических работников. Психологическое консультирование позволяет организовать сотрудничество с педагогическими работниками при разрешении имеющихся проблем в их деятельности в масштабе коллектива или конкретного работника. Ещё одним способом методического сопровождения педагогических работников является супервизия.

Супервизией называется сопровождение и консультирование педагогического работника опытными коллегами, которое включает в себя отсутствие оценки и формального контроля. Данный процесс отличается интегративным характером, в сравнении с психологическим консультированием и моделированием. На супервизора возлагается ответственность осуществлять сопровождение педагогических работников в рамках практического и научного характера, учитывая специфику их работы. Супервизор обладает достаточным уровнем профессиональных компетенций, которые позволяют ему реализовать данную деятельность.

В буквальном смысле супервизия означает наставничество, которая включает в себя консультирование и модерирование, реализацию благоприятных психологических условий для работников педагогической сферы, создание взаимодействия между группами и внутри групп, разрешение и анализ возникших профессиональных конфликтов и исправление возникших ошибок, помощь в саморазвитии и самореализации сотрудников образовательной организации, развитие новых компетенций, необходимых в современных условиях.

Методическое сопровождение педагогических работников производится посредством использования механизма профессиональных тренингов, где основополагающий мотив составляет сотрудничество и стремление к личностному развитию и профессиональному росту. Эти факторы основываются на кооперации и вытекают из парадигмы информационного взаимодействия. Реализация технологий профессионального развития основывается на блочном модульном принципе.

Она включает в себя несколько этапов образовательной деятельности, где используются методы практического развития, освоение способов консультирования и диагностики, организационное, информационная, методическая и аналитическая деятельность. В завершении этих тренингов организуют семинары, которые проходят с использованием игровых приемов для последующей адаптации. Важным фактором эффективной реализации профессиональных тренингов является образование групп, учитывая личностные, квалификационные и профессиональные характеристики участников. Данные способы методического сопровождения педагогических работников являются новыми. Однако, конференции, семинары различного характера, теоретические обучения, практические занятия, взаимообмен опытом, исследовательская и инновационная деятельность, методические объединения остаются не менее популярными и эффективными.

К современным направлениям методического сопровождения педагогических работников можно отнести: тьюторство или наставничество как эффективный метод применения профессиональных ресурсов; разработка собственной траектории педагогической деятельности, которая соответствует потребностям педагогического работника и способствует профессиональному росту; контроль над изучением и освоением новых профессиональных компетенций; применение на практике инновационного потенциала ведущих образовательных учреждений для реализации стажировки по проектированию воспитательного и образовательного маршрута; дистанционное взаимодействие с педагогами для их личностного и профессионального роста.

Реализация данной задачи зависит от внутреннего потенциала человека, его склонностей и способностей. Современные стандарты предъявляют к педагогическим работникам требования творческого развития, мобильности и профессионализма для рационального использования имеющегося потока информации в практической деятельности. Качество образования зависит от культуры педагога в профессиональной деятельности, его способностей к профессиональному и личностному развитию.

Повышение профессионального педагогического уровня, профессиональной компетентности и мастерства педагогов рассматривается не только в качестве накопления знаний и навыков. Данный процесс характеризуется углублённым проникновением в суть новых тенденций. Обновлённые ориентации методического сопровождения педагогической деятельности определяются необходимостью новых качеств, которые формируются в процессе переориентации личностных и профессиональных характеристик педагога, его профессиональной, самостоятельной организации, педагогических компетенций, профессионального творчества в современных реалиях [1].

**Выводы.** Таким образом, современному педагогу необходима методическая поддержка на каждом этапе профессионального развития, вне зависимости от опыта и возрастных характеристик. Главным фактором профессионального успеха педагога является его непрерывный образовательный процесс. Методическое сопровождение — это организованный процесс, который направлен на преодоление проблем профессионального и личностного характера. Итогом методического сопровождения профессиональной деятельности педагога является осмысление педагогического опыта, актуализация личностного развития, профессионального успеха.

#### **Литература:**

1. Батаршев, А.В. Система психолого-педагогического сопровождения профессионально-личностного развития педагога / А.В. Батаршев // Человек и Общество. – 2015. – №1 (42). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sistema-psihologo-pedagogicheskogo-soprovozhdeniya-professionalno-lichnostnogo-razvitiya-pedagoga> (дата обращения: 24.12.2022)
2. Бобровникова, Е.Р. Научно-методическое сопровождение деятельности современного учителя / Е.Р. Бобровникова, С.Л. Фоменко // Педагогическое образование в России. – 2014. – №2. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/nauchno-metodicheskoe-soprovozhdenie-deyatelnosti-sovremennogo-uchitelya> (дата обращения: 24.12.2022)
3. Ибрагимова, Л.В. Виды и этапы адаптации педагогических работников к профессиональной деятельности / Л.В. Ибрагимова // Известия Чеченского государственного педагогического университета. Серия 1. Гуманитарные и общественные науки. – 2020. – Т. 28. – № 2(30). – С. 121-129
4. Константинов, А.Е. Научно-методическое сопровождение молодого педагога как условие развития профессиональных компетенций / А.Е. Константинов, Р.С. Димухаметов // Наука о человеке: гуманитарные исследования. – 2019. – № 2(36). – С. 110-115
5. Певзнер, М.Н. Научно-методическое сопровождение персонала школы: педагогическое консультирование и супервизия: Монография / М.Н. Певзнер, О.М. Зайченко, В.О. Букетов и др. / Под ред. М.Н. Певзнера, О.М. Зайченко. – Великий Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого; Институт образовательного маркетинга и кадровых ресурсов, 2002. – 316 с.
6. Сорокина, Е.Л. Центр развития профессиональной карьеры как ресурс непрерывного образования педагогов / Е.Л. Сорокина, Я.А. Елинская, Е.В. Иманбаева // Материалы Всероссийской научно-практической конференции «Наука и социум». – 2018. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsentr-razvitiya-professionalnoy-kariery-kak-resurs-nepreryvnogo-obrazovaniya-pedagogov> (дата обращения: 24.12.2022)



УДК 37.047

**кандидат педагогических наук, доцент Белинова Наталья Владимировна**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);

**кандидат педагогических наук, доцент Ханова Татьяна Геннадьевна**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

### ПРОЕКТИРОВАНИЕ ЭЛЕКТРОННОГО СЕРВИСА ОЦЕНКИ ЭФФЕКТИВНОСТИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ АССОЦИАЦИЙ

*Аннотация.* В статье исследуются научные подходы к оценке деятельности профессиональных педагогических ассоциаций, активность которых сегодня особенно ощутима. Определено содержание понятия «профессиональная педагогическая ассоциация», обозначено ее значение в развитии общественно-педагогического пространства, росте культуры и профессионального сознания педагогов, совершенствовании качества образовательной системы. В силу того, что деятельность педагогических ассоциаций является недостаточно изученной областью, нет общепринятых эталонов оценки ее деятельности, методики и этапов ее измерения, авторы приходят к выводу о необходимости определения универсальных показателей оценки эффективности деятельности профессиональных педагогических объединений, которые позволят составить объективную картину функционирования этого кластера педагогических конгломераций. В рамках выполнения Государственного задания научным коллективом дан глубокий анализ основных направлений деятельности существующих ассоциаций, намечены подходы к разработке процедуры оценивания их эффективности, определены валидные методические инструменты осуществления внутренней (самооценки) и внешней (экспертизы) оценки. По мнению авторов, разработанная интегральная карта, включающая оценку по семи основным направлениям деятельности ассоциации, и прошедшая практическую апробацию, должна быть положена в основу проектируемого электронного сервиса. Разработано примерное содержание сервиса, основные ресурсы и принципы его работы, требования безопасности. Авторы убеждены, что качественное мониторинговое оценивание эффективности деятельности должно рассматриваться в качестве важнейшего условия непрерывности профессионального развития педагогов, стимулирования глобальной конкурентоспособности отечественного образования.

*Ключевые слова:* профессиональная педагогическая ассоциация, оценка эффективности деятельности, электронный сервис, проектирование, показатели эффективности, интегральная карта.

*Annotation.* The article explores scientific approaches to assessing the activities of professional pedagogical associations, whose activity is especially noticeable today. The content of the concept of "professional pedagogical association" is determined, its significance in the development of the social and pedagogical space, the growth of culture and professional consciousness of teachers, and the improvement of the quality of the educational system are indicated. Due to the fact that the activity of pedagogical associations is an insufficiently studied area, there are no generally accepted standards for evaluating its activities, methods and stages of its measurement, the authors come to the conclusion that it is necessary to determine universal indicators for evaluating the effectiveness of professional pedagogical associations, which will make it possible to create an objective picture of the functioning of this cluster pedagogical conglomerations. As part of the implementation of the State task, the research team gave a deep analysis of the main activities of existing associations, outlined approaches to developing a procedure for evaluating their effectiveness, identified valid methodological tools for internal (self-assessment) and external (examination) assessment. According to the authors, the developed integrated map, which includes an assessment of the seven main areas of the association's activities, and has passed practical testing, should be the basis of the projected electronic service. The content of the service, the main resources and principles of its operation, security requirements have been developed. The authors are convinced that high-quality monitoring of the effectiveness of activities should be considered as the most important condition for the continuity of the professional development of teachers, stimulating the global competitiveness of domestic education.

*Key words:* professional pedagogical association, performance evaluation, electronic service, design, performance indicators, integrated map

*Статья подготовлена при финансовой поддержке Министерства просвещения Российской Федерации, научный проект № 730000Ф.99.1.БВ10.АА00006 «Показатели эффективности деятельности профессиональных педагогических ассоциаций» в рамках выполнения государственного задания № 073-00081-21-02 от 14.07.2021 г.*

**Введение.** Растущий в последние годы фокус внимания к деятельности профессиональных сообществ, в частности, педагогических ассоциаций, обуславливает необходимость поиска оптимальных способов измерения эффективности их деятельности, разработки интегральной модели педагогической ассоциации, которая будет эталонным сюжетом для всего многообразия (региональных и федеральных, узкопредметных и многопрофильных) сообществ. Очевидной становится новая роль, которая отводится сегодня профессиональным ассоциациям, в том числе, сетевым, в формировании повестки по принятию управленческих решений (государственно-общественное управление, экспертирование, повышение качества), поэтому деятельность их сегодня активно набирает значение в стране.

**Изложение основного материала статьи.** В ряде статей Н.В. Белиновой [1; 2; 3], Е.Г. Гуцу [4], Н.Н. Демидовой [1; 6], Н.Н. Деменевой [6], С.А. Зайцевой [5], Т.Г. Хановой [10; 11] и др. изучены вопросы сущности и типологии профессиональных педагогических ассоциаций, подходы к оценке эффективности их деятельности, разработаны матрицы оценивания разных направлений деятельности ассоциаций, продуманы содержание и этапы экспертизы.

Позволим себе напомнить, что профессиональной педагогической ассоциацией следует называть «добровольное объединение, как образовательных организаций, так и педагогов, для решения общих профессиональных проблем, эффективного сотрудничества, генерации и продвижения инновационного опыта» [1, С. 557]. В настоящее время, как свидетельствует практика, наибольшее распространение получили профессиональные педагогические ассоциации, в которые объединяются педагоги-практики (работники дошкольных образовательных организаций, учителя, психологи, руководители и др.), преподаватели вузов и системы повышения квалификации и др.

Результаты наблюдений показывают, что профессиональные педагогические ассоциации действительно являются мощным ресурсом развития как отдельных педагогов, так и педагогического сообщества, в целом. Однако в настоящий момент в деятельность профессиональных объединений вовлечено незначительное число педагогов, поэтому заложенные в профессиональных ассоциациях развивающие ресурсы используются в недостаточном объеме. Разрешению этого противоречия может послужить разработка научных подходов к измерению степени их эффективности.

Как показывает анализ источников, деятельность профессиональных педагогических ассоциаций остается разрозненной, отсутствуют четкие определения функций и содержания работы. Вследствие этого возникает настоятельная необходимость определить универсальные показатели эффективности деятельности объединений, что позволит наметить стратегию их развития, совершенствовать работу функционирующих ассоциаций и создавать новые профессиональные сообщества, оценивать результативность их деятельности, принимать на основе оценки управленческие решения, и тем самым, повышать уровень и качество образования. Важность и значимость такой исследовательской работы определена Министерством просвещения Российской Федерации. Данная статья подготовлена авторским коллективом в рамках выполнения государственного задания № 073-00081-21-02 (14.07.2021) по научному проекту № 730000Ф.99.1.БВ10АА00006 «Показатели эффективности деятельности профессиональных педагогических ассоциаций» при финансовой поддержке Минпросвещения РФ.

Авторский коллектив исходил из того, что разработка и внедрение эффективной и реально действующей модели оценки деятельности профессиональных педагогических ассоциаций невозможно без понимания актуальных представлений самих педагогов о наиболее значимых для них показателях деятельности профессиональных сообществ. Субъективное понимание значимости и эффективности деятельности профессионально педагогических ассоциаций не только является важнейшим стимулом, обуславливающим вступление педагогов в профессиональные объединения, но и в конечном итоге, определяет приоритетные направления деятельности самих этих объединений.

В современных условиях, эффективность функционирования профессиональных педагогических ассоциаций определяется во многом их включенностью в процессы государственно-общественного управления образовательными системами на федеральном, региональном, муниципальном уровнях: привлечение профессиональных педагогических ассоциаций к обсуждению и разработке нормативно-правовой базы образовательных систем; процедурам внешней оценки качества образования, проведения общественно-профессиональной аккредитации образовательных организаций и аттестации педагогических кадров; совершенствованию образовательного контента; участию в постдипломном сопровождении педагогических кадров, др. Профессиональная педагогическая ассоциация рассматривается как платформа аккумуляции, распространения и диссимилиации передового педагогического опыта, поддержки наставничества, профессионального роста педагогических работников; консолидации партнерских отношений с субъектами образовательной деятельности [8; 9].

В процессе разработки электронного инструментария был выполнен анализ опыта деятельности педагогических ассоциаций, представленного в научных публикациях, статьях по обобщению опыта работы различных педагогических сообществ, на сайтах всероссийских и региональных профессиональных ассоциаций педагогов, в других информационных источниках.

Было проведено пилотное исследование по выявлению представлений педагогов о наиболее значимых для них показателях деятельности профессиональных сообществ и о приоритетных направлениях деятельности педагогических ассоциаций [1; 6]. На основе результатов теоретического анализа и экспериментального исследования коллективом лаборатории была спроектирована модель оценки эффективности деятельности профессиональных педагогических ассоциаций, включающая интегральную карту оценки. Пользуясь интегральной картой, можно провести самооценку деятельности профессиональной педагогической ассоциации, изучить степень эффективности ее работы. Результаты самооценки позволяют:

- 1) выявить, какие направления деятельности отсутствуют или недостаточно представлены в работе ассоциации;
- 2) увидеть трудности и проблемы, которые требуют оперативного решения;
- 3) наметить перспективы дальнейшего совершенствования деятельности и расширения функционала ассоциации, разработать стратегии ее развития.

Помимо прочего, интегральная карта будет полезна также для проведения внешнего аудита (экспертизы), который может осуществляться как организациями, инициировавшими создание ассоциации, так и органами управления и надзора в сфере образования, общественными организациями, учеными-исследователями. Следует отметить, что внешняя оценка необходима не столько для контроля за деятельностью профессиональных объединений, сколько для оказания адресной помощи, выявления лучших практик и обобщения результатов деятельности, поиска путей дальнейшего совершенствования. Внешний аудит предполагает анализ имеющейся документации: Устава и/или Положения об ассоциации, планов и отчетов о работе. Рекомендуется использовать для оценки электронные ресурсы (сайт ассоциации, страницы в мессенджерах, представленные на них материалы, анонсы мероприятий и т.п.). Такой анализ должен дополняться собеседованием, интервьюированием, анкетированием руководителей и членов ассоциаций и другими методами диагностики и оценки.

На наш взгляд, в карте функционально полно представлены основные направления деятельности педагогических ассоциаций, подлежащие оцениванию: 1) организационно-управленческая, 2) учебно-методическая, 3) научно-исследовательская, 4) экспертно-аналитическая, 5) ценностно-нормативная, 6) информационно-коммуникативная, 7) координационно-развивающая деятельность [6]. Для каждого из этих направлений разработан алгоритм оценки: выделены критерии и показатели эффективности деятельности; составлена матрица оценивания; предусмотрен уровневый подход, отраженный в критериях оценки и позволяющий выставить от 0 до двух или трех баллов, в зависимости от того, насколько полно и качественно реализуется каждый показатель. Для измерения эффективности информационно-коммуникативной и координационно-развивающей деятельности используются матрицы, отражающие основные линии взаимодействия ассоциаций с различными структурами или другими субъектами взаимодействия, поэтому баллы выставляются не по уровням, а по направлениям этого взаимодействия.

Коллектив научно-исследовательской лаборатории Мининского университета (Нижний Новгород) приступил к разработке электронной платформы для оценки эффективности деятельности профессиональных педагогических ассоциаций. Целью данного сайта, по мнению научного коллектива, является создание инструмента для повышения эффективности деятельности профессиональных педагогических ассоциаций, на основе как внутренней (самооценка), так и внешней оценки (аудит, экспертиза) [11].

Проектируемый сайт может быть использован для:

- 1) регистрации новых и уже функционирующих педагогических объединений;
- 2) мониторинга и сбора оценок эффективности деятельности ассоциаций;
- 3) подготовки аналитических справок и экспертных заключений субъектами экспертизы.

Проект будущего сайта будет включать, по мнению разработчиков, следующие страницы [3]:

- Регистрация ассоциации;
- Полезные ресурсы – список статей с ссылками на страницы с полным текстом статьи;
- Реестр ассоциаций – ассоциации размещаются в алфавитном порядке; прошедшие экспертизу выделяются значком;
- Ассоциации – описание ассоциации, логотип или изображение, блок с экспертными оценками и самооценками;

– Страница эксперта;  
– Календарь событий – страница сайта с новостями, которые будут добавляться из административной части сайта;  
– Интегральная карта оценки – страница, открытая только для экспертов и зарегистрированных ассоциаций, содержит описание работы с данным разделом сайта, выводом информации об ассоциации, списком параметров. По каждой из семи матриц происходит суммирование баллов и по каждой матрице выводится калькулируемая оценка. На странице должны быть размещены формулы, которые считают общую оценку эффективности ассоциации на основании ответов ассоциации при самооценке или эксперта.

Пользователи сайта будут иметь индивидуальные настройки доступа и прав, согласно определяемой для них роли [7]. Кроме традиционных ролей администратора и технического специалиста, планируются роли:

1) Эксперт. Цель роли «эксперт» – заполнение карт оценки ассоциаций, оценка согласно критериям и выставление рейтинга.

2) Ассоциация. Цель роли «ассоциация» – проводить самооценку и получать оценки экспертов. В личном кабинете ассоциации есть показатель ее эффективности в виде средней оценки экспертов и присвоенный статус «малоэффективный», «не эффективный», «средне эффективный» или «очень эффективный».

3) Государственный представитель. Цель роли – получение открытой информации и статистики по эффективности сайта, получение информации о процедуре и результатах оценки ассоциаций.

Требования к безопасности сервиса определяются типовыми требованиями к безопасности государственных информационных систем в целом и должны обладать следующими характеристиками:

- авторизованный вход – доступ пользователя должен осуществляться после ввода им корректных идентификатора и пароля;
- средства разграничения доступа пользователя к информации внутри сервиса в соответствии с назначенными пользователю правами;
- минимизация привилегий в доступе, предоставляемых пользователю, с целью предоставления пользователю только действительно необходимых ему прав по обращению к ресурсам сервиса и данным;
- средства протоколирования действий пользователей посредством занесения в журнал действий пользователей;
- централизованное хранилище базы данных на сервере.

**Выводы.** Таким образом, педагогические ассоциации, согласно современным вызовам, следует рассматривать как «педагогические инкубаторы», в которых могут решаться насущные проблемы методологии, методики и прикладных аспектов всех уровней образования, обеспечивая сопряжение непрерывного профессионального развития педагогов с выполнением национальной образовательной повестки, связанной с созданием условий для развития глобальной конкурентоспособности российского образования. Качественная оценка эффективности позволяет осуществлять стратегические изменения во всех направлениях деятельности профессиональных педагогических сообществ, становится условием саморазвития ассоциаций, представляя необходимую информацию для достижения поставленных целей путем их перевода в систему практических задач в контексте показателей, измеряющих степень достижения заданного результата эффективности. Пилотная апробация разработанной технологии оценки эффективности деятельности профессиональных педагогических ассоциаций свидетельствует о ее функциональности, достоверности и объективности полученных результатов. Вместе с тем, намечены и направления дальнейшего ее совершенствования на пути цифровизации самой процедуры оценивания и форм представления результатов мониторинга.

#### **Литература:**

1. Анализ основных направлений деятельности региональных ассоциаций учителей / Н.В. Белинова, Е.Г. Гуцу, Н.Н. Деменева [и др.] // Перспективы науки и образования. – 2021. – № 6(54). – С. 555-575
2. Белинова, Н.В. Определение показателей эффективности деятельности профессиональных педагогических ассоциаций / Н.В. Белинова, Т.Г. Ханова // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 71-4. – С. 39-44
3. Белинова, Н.В. Разработка электронного сервиса оценки эффективности деятельности профессиональных педагогических ассоциаций / Н.В. Белинова, Т.Н. Сергеева // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 74-1. – С. 36-39
4. Гуцу, Е.Г. Сопоставительный анализ представлений воспитателей ДОО и школьных учителей о показателях эффективности деятельности педагогических ассоциаций / Е.Г. Гуцу, Н.Н. Деменева // Нижегородское образование. – 2021. – № 3. – С. 155-162
5. Зайцева, С.А. Особенности построения модели оценки эффективности деятельности профессиональных педагогических ассоциаций / С.А. Зайцева, Т.Г. Ханова // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 71-4. – С. 102-105
6. Разработка и внедрение системной модели оценки эффективности деятельности профессиональных педагогических ассоциаций / Н.Н. Демидова, Н.В. Белинова, Е.Г. Гуцу [и др.]. – Нижний Новгород: ФГБОУ "Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина", 2021. – 158 с.
7. Седых, Е.П. Модель автоматизированной системы оценки эффективности деятельности руководителей образовательных учреждений города Нижнего Новгорода / Е.П. Седых, В.А. Житкова // Вестник Мининского университета. – 2019. – Т.7. – № 4. – С. 1.
8. Сорокин, А.Н. Компетенции научно-образовательного центра: определение, перечень и структура / А.Н. Сорокина, Е.И. Яковлева, И.Ф. Фильченкова [и др.] // Вестник Мининского университета. – 2021. – Т. 9. – №1. – С. 4.
9. Фролова, С.В. Профессиональное воспитание будущего учителя: дискуссия о концептуальных положениях / С.В. Фролова // Вестник Мининского университета. – 2021. – Т. 9. – №2. – С. 4.
10. Ханова, Т.Г. Изучение эффективности деятельности профессионально-педагогических ассоциаций / Т.Г. Ханова, Н.В. Белинова // Мир педагогики и психологии. – 2021. – № 12 (65). – С. 27-32
11. Ханова, Т.Г. Экспертный подход в оценке эффективности деятельности профессионально-педагогических ассоциаций / Т.Г. Ханова // Мир педагогики и психологии: международный научно-практический журнал. – 2022. – № 11 (76). – Режим доступа: <https://scipress.ru/pedagogy/articles/ekspertnyj-podkhod-v-otsenke-effektivnosti-deyatelnosti-professionalno-pedagogicheskikh-assotsiatsij.html> (дата обращения: 30.11.2022)

## УДК 37

кандидат культурологии, заведующий кафедрой рекламы и связей с общественностью, доцент Бердникова Элина Николаевна

Негосударственное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Санкт-Петербургский гуманитарный университет профсоюзов» (г. Санкт-Петербург)

### БОЛЬШИЕ ДАННЫЕ КАК ОСНОВА ЦИФРОВОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ ПРОФЕССИИ СПЕЦИАЛИСТА ПО РЕКЛАМЕ И СВЯЗЯМ С ОБЩЕСТВЕННОСТЬЮ

**Аннотация.** В статье выявлена важность навыка анализа больших данных в процессе профессиональной подготовки специалистов по рекламе и связям с общественностью. Сегодня объем структурированных и неструктурированных данных, собираемых организациями, беспрецедентен, становится сложно определить, что следует делать с полученными данными, какие аспекты этих данных важны и как ими следует управлять. Big Data – передовая технология, которая позволяет использовать большие объемы данных для принятия более комплексных решений, что трансформирует мир бизнеса и, более конкретно, профессию по рекламе и связям с общественностью. Практики должны развиваться вместе с этой трансформацией путем включения больших данных в традиционные функции PR. Важность больших данных это не огромное количество доступной информации, а ценность, которую можно создать для повышения производительности и лучшего понимания конкурентов, потребителей, сотрудников, средств массовой информации и других общественных слоев.

**Ключевые слова:** большие данные, реклама и связи с общественностью, цифровые технологии, образование, профессиональная подготовка.

**Annotation.** The article reveals the importance of the big data analysis skill in the process of professional training of advertising and public relations specialists. Today, the volume of structured and unstructured data collected by organizations is unprecedented, it becomes difficult to determine what should be done with the data received, which aspects of this data are important and how they should be managed. Big data is an advanced technology that allows you to use large amounts of data to make more complex decisions, which is transforming the world of business and, more specifically, the profession of advertising and public relations. The practice should evolve along with this transformation by incorporating big data into traditional PR functions. The importance of big data lies not in the huge amount of information available, but in the value that can be created to increase productivity and better understand competitors, consumers, employees, the media and other social strata.

**Key words:** Big Data, advertising and public relations, digital technologies, education, professional training.

**Введение.** Современные технологии и технические средства позволяют нам собирать и хранить все больше информации о пользователях. Растет число устройств, которые самостоятельно собирают информацию с использованием новых технологий. Соответственно, любая отрасль, в которой будет работать специалист по рекламе и связям с общественностью, рано или поздно сталкивается с необходимостью получать информацию из всё большего количества данных.

**Изложение основного материала статьи.** Big Data (англ. «большие данные») – это структурированная и неструктурированная информация большого объема, которая собирается и хранится в обезличенном виде на специальных серверах, которые характеризуются высокой скоростью обновления. Источником больших данных являются корпоративные базы данных и массив Web 2.0 – контент, генерируемый пользователями в социальных медиа, на форумах и в мессенджерах, а также информация от разнообразных датчиков, измерительных устройств, сенсорных сетей [1]. В отличие от традиционных маркетинговых исследований, проводимых с ограниченным количеством респондентов, технологии больших данных позволяют создавать модели сотен тысяч или даже миллионов пользователей.

Big Data вводит в область коммуникаций перспективу, которая описывает аналитику больших данных, обсуждает проблемы использования больших данных и предлагает рекомендации о том, как внедрять анализ больших данных в работу специалистов по рекламе и связям с общественностью. Реальная ценность заключается в практических выводах, почерпнутых из этих данных. Основное внимание уделяется процессу поиска информации и применению больших данных в процессе связей с общественностью и коммуникаций. В данный момент все признали, что сами по себе данные не дают всей полноты информации и только предполагают выводы. Раскрытие информации, вложенное в Big Data, требует подключения человека и его аналитического и критического мышления для создания смысла. Бытует мнение, что такими вопросами должны IT-специалисты, но действия по обработке и структурированию данных напрямую зависят от задач, поставленных именно специалистами по коммуникациям. Соответственно, будущие специалисты по рекламе и связям с общественностью должны обучаться концепции больших данных и развиваться вместе со своей профессией.

Матрица коммуникаций PR-специалистов выглядит следующим образом:

Внутренние коммуникации Corporate communications	Внешние коммуникации Public Relations	Работа с инвесторами Investor Relations
Работа с блогосферой и лидерами мнений Bloggers Relations	КОММУНИКАЦИИ Communications	Коммуникации с органами власти Government Relations
Социальные сети Social Media	Маркетинговые коммуникации Marketing communications	Работа с отраслевыми сообществами Community Relations

Анализируя характеристики матрицы PR-коммуникаций выявляются новые форматы информации и модель (модель метаданных), технология и технологический цикл PR, что обозначает перспективы развития теории и практики в данном направлении. В итоге существенные структурно-функциональные трансформации профессиональной деятельности связаны именно с аналитикой больших данных. Базовыми категориями научного знания и практики связей с общественностью являются информация и коммуникация. Информация связей с общественностью – это институциональная

социально ангажированная информация, создаваемая в интересах определенного социального актора-субъекта коммуникации и по его заказу, кодируемая специалистами с целью инкорпорирования и распространяемая в целевых аудиториях по определенным каналам для оптимизации социального взаимодействия [2].

Принимая во внимание, что внешние потоки данных, такие как обычные разговоры в социальных сетях или правительственные данные, поступают из внешних источников и практически не поддаются контролю. Внутренние потоки данных являются факторами эффективности, которые показывают постоянные и переменные затраты и доходы среди другой информации, в то время как внешние потоки данных нацелены, например, на аудиторию, социальные и финансово-экономические тенденции. Независимо от того, используется ли машинное обучение и веб-аналитика для прогнозирования индивидуальных действий, выбора потребителей, поискового поведения, моделей трафика или всплеск заболеваний, большие данные быстро становятся инструментом, который не только анализирует модели, но и может обеспечить прогнозируемую вероятность события.

Анализ базовых элементов модели рекламной и PR-коммуникации: субъекта, сообщения, объекта – также позволяет зафиксировать существенные изменения. Автором стратегии, целей и задач, критериев реализации и оценки является специалист по рекламе и связям с общественностью. Автором сообщения впервые в обязательном порядке становится коллектив, куда на равных основаниях входят PR-специалист, рекламист, программист, дизайнер, которые должны выработать тактики реализации проекта совместно. Сообщение представляет синергетическое единство мультимедийного креолизованного текста проекта, визуального решения, статистических и иных фактографических данных, отобранных по различным фильтрам для того, чтобы максимально точно, доступно и эффективно донести идею проекта до аудитории и включить ее в коммуникацию. Отметим такие характеристики модели коммуникации метаданных, как многосторонность, постоянные онлайн-изменения, обязательную визуализацию (оптимально – мультимедийную, интерактивную), наглядность, оригинальность подачи [3].

Необходимо зафиксировать обязательность для специалиста в сфере рекламы и PR таких компетенций, как особые навыки поиска, анализа, визуализации информации цифровых источников метаданных для формирования интерактивных форматов уникальной подачи контента и эффективного взаимодействия с аудиторией.

Большие данные лежат в основе почти каждой цифровой трансформации. Большая часть проблем, связана с интеграцией структурированных и неструктурированных данных. Структурированные данные более организованы, их легче собрать и анализировать и менее затратны в анализе, большая их часть хранится в организациях. Неструктурированные данные – такие как электронные письма, документы и данные социальных сетей – могут быть бесценны для организаций, и компании должны найти способы эффективного сбора и анализа этих данных, что в итоге поможет достичь целей компании и создать эффективные тактики и стратегии. Нет никаких сомнений в том, что профессия «Реклама и связи с общественностью» должна продолжать развиваться вместе с большими данными, и с этим ростом и продвижением специалисты могут дополнительно продемонстрировать положительный эффект, который PR оказывает на бизнес в целом [4].

Скорость данных, которые организация получает и с которыми необходимо действовать в режиме реального времени, определяет скоростную характеристику больших данных. Внутренняя ценность данных помогает организациям извлекать смысл, распознавать закономерности и делать обоснованные предположения при принятии решений. Терминология может измениться в ближайшие годы, но необходимость разработки стратегии, сбора и анализа данных останется главным приоритетом для организаций. На ранних стадиях организации сосредотачиваются на объеме данных, но со временем вопросы, связанные с большими данными, смещаются с размера данных на их важность и ценность, получаемую из самих данных.

Поскольку большие данные обычно характеризуются набором внешних и внутренних данных, слишком больших для сбора, управления и обработки обычными бизнес программами, ранок наполняется различным программным обеспечением. Для организации в целом внешние наборы данных могут представлять экономические, финансовые и социальные данные об образе жизни. Внутренние наборы данных включают организационные документы и бизнес-архивы, включая производство, затраты, ценообразование, штатное расписание и другие статистические данные; и примеры общих источников данных, которые могут отражать погоду, данные переписи, веб-сайты организаций, вторичные источники данных из отраслевых групп и многое другое. Для корпоративных коммуникаций, связи с общественностью бренда и маркетинга наборы данных представлены архитектурой корпоративного хранилища данных DataLake для целей последующей обработки в рамках формирования модели цифрового управления компанией.

Внутренние и внешние потоки данных и их совокупный эффект. Внутренние данные находятся в разных подразделениях организации, и доступ к ним строго контролируется. В области корпоративных коммуникаций и маркетинговых связей с общественностью источниками являются «принадлежащие» организации каналы, такие как веб-сайты организаций, пресс-релизы, фирменные блоги и страницы, спонсируемые компанией в социальных сетях. Каждый источник предоставляет большие возможности для сбора данных. Кроме того, другие отделы организации также могут владеть внешними данными из опросов, которые в итоге могут быть использованы специалистами по рекламе и связям с общественностью. Таким образом, внешние данные становятся внутренними. В масштабах предприятия источники данных могут включать: данные об объеме продаж, выручке и транзакциях из бухгалтерии; данные центра обработки вызовов из службы поддержки клиентов и потенциальных клиентов из отдела маркетинга и любые другие внутренние источники, которые собирают информацию о клиентах и сотрудниках. Они также могут включать информацию о расходах, штатном расписании и инвентаре. Эти примеры не являются всесторонними и дополнительные внутренние источники данных могут помочь получить важные ответы для принятия решений в работе коммуникатора.

Общие потоки данных собираются по каналам, которые часто доступны многим организациям через внутренние и сторонние потоки данных. Поскольку данные являются общими, они могут быть только частично контролируемы. Для корпоративных коммуникаций и маркетинговых связей с общественностью бренда общие потоки данных могут поступать от мероприятий, рекламы и спонсорства, в которых участвует ваша организация. Но существуют и другие формы обмена данными, включая, например, отраслевые исследования, которые может дать представление о том, как улучшить эффективность бизнеса с помощью связей с общественностью.

Внешние потоки данных – это те, которые собираются из внешних источников, таких как обычные разговоры в социальных сетях, новости, синдицированные и сводные опросы, правительственные данные и академические исследования. Поскольку данные являются внешними, их невозможно или трудно контролировать. Для корпоративных коммуникаций и маркетинговых связей с общественностью бренда внешние потоки данных поступают из новостей (включая печатные, цифровые и широкоэвентельные), социального и конкурентного маркетинга (включая текст, видео и аудио), и коммуникации. Могут существовать и другие примеры, которые добавляют контекст и понимание процессам ведения бизнеса и связей с общественностью, связанным с: анализом ландшафта, постановкой целей, разработкой стратегии, тактикой и исполнением, оценкой и непрерывным совершенствованием.

Потоки данных по коммуникациям. Внутри организации определенные функции могут иметь источники данных, важные для реализации коммуникативной функции, чем для других. Большая часть данных, генерируемых для связей с общественностью и о них, поступает в результате исследований, основанных на измерении факторов результативности. Согласно словарю по измерению и исследованию связей с общественностью под редакцией докторов философии Дона Стекса и Шеннона Боуна, этот фактор определен следующим образом: результат – то, что генерируется в результате PR-программы или кампании, который может быть получен и обработан членами целевой аудитории и может оказывать когнитивное влияние на результаты: то, как целевая аудитория или общественность чувствует, думает, знает или верит; заключительный этап коммуникационного продукта, производство, или процесс, приводящий к производству и распространению коммуникационного продукта (брошюры, пресс-релиза, веб-сайта, выступления и т.д.); количество коммуникационных продуктов или услуг, возникающих в результате коммуникации производственный процесс; распространяемое количество и/или количество, достигающее целевой аудитории; иногда используется в качестве результата, служащего зависимой переменной в исследованиях [5].

Результаты также можно определить, как поддающиеся количественной оценке изменения уровня осведомленности, знаний, отношения, мнения и поведения, которые происходят в результате программы или кампании по связям с общественностью; эффект, следствие или воздействие набора или программы коммуникационных мероприятий или продуктов, и могут быть как краткосрочными (немедленными), так и долгосрочными. В ситуациях с большими данными вклад связей с общественностью связан с содержанием и контекстом, которые измеряются такими способами, как контент-анализ, исследование отношения и поведения потребителей и опросы.

Традиционный анализ контента в цифровых и социальных сетях – это методы измерения, изучения и понимание паттернов. Социальные медиа при анализе помогают коммуникаторам извлечь данные из результатов общения с целевыми группами, социальные комментарии отражают осведомленность, отношение, понимание и поведение потребителей. Среди корпоративных коммуникаций и коммуникаций с брендами контент-анализ, также известный в мире больших данных как «текстовая аналитика», является наиболее распространенной формой сбора данных. Процесс основан на методах, которые отличают релевантный контент от нерелевантного (включая текст из социальных и традиционных медиа, а также креолизованный текст, преобразованный из видео, изображений и аудио), а затем извлекает биты квалифицированной информации. Контент-анализ требует статистической проницательности, дополнительных компьютерных навыков, знания технологий и знаний в предметной области профиля «реклама и связи с общественностью». Контент, однажды преобразованный в данные с использованием технологий и опытных аналитиков, позволяет предприятию преобразовывать большие объемы данных в важные и действенные аналитические данные, включая прогнозную аналитику. Количество, качество, относительная эффективность, потенциал воздействия, эксклюзивность и многое другое можно получить из анализа данных специалисту-коммуникатору.

Исследование отношения и поведения. Исследование отношения и поведения – это методы оценки результатов. Исследование отношения относится к изучению мыслей, установок, предпочтений и понимания индивидов или группы. Поведенческие исследования относятся к изучению переменных, которые влияют на формирование решений, действий и паттернов. В литературе по связям с общественностью исследования отношения дают «исходные» данные. Поведенческие исследования дают данные о «результатах». Двумя основными формами исследования отношения и поведения являются – качественные и количественные исследования.

**Выводы.** В то время как креативность, виртуальность, метавселенные, искусственный интеллект, создание сетей и коммуникации продолжают играть важную роль в современных связях с общественностью, технологии, данные и критическое мышление навсегда изменили способ постановки целей. Разработка и целепологание сообщения, проектирование и выполнение кампании и оценка эффективности связей с общественностью теперь не обходятся без Big Data. Хорошей новостью является то, что большинство инструментов, необходимых для реализации преимуществ связей с общественностью, основанных на данных, уже существуют. Задача профессионалов в области коммуникаций состоит в том, чтобы признать, что профессия, которую они знали, навсегда ушла и требуются новые навыки. Ускоренный темп бизнеса, оцифровка средств массовой информации, необходимость для компаний предоставлять больше и лучшие результаты за меньшие деньги необратимо изменили отношения с общественностью из бизнеса взаимоотношений в бизнес терабайт. Связи с общественностью требуют от практиков создания убедительного заголовка, а также управления сводной таблицей. Те, кто адаптируется, добьются успеха, в то время как те, кто игнорирует растущую важность технологий, науки и данных в связях с общественностью, к сожалению, исчезнут.

#### **Литература:**

1. Гринюк, А.К. Перспективы применения Big Data для создания контента в рекламе и связях с общественностью / А.К. Гринюк. – Текст: непосредственный // Молодой ученый. – 2019. – № 16 (254). – С. 172-174. – URL: <https://moluch.ru/archive/254/58310/> (дата обращения: 27.01.2023)
2. Шилина, М.Г. Связи с общественностью: к вопросу формирования пролегоменов научного знания / М.Г. Шилина // Вестник Пермского университета. Философия. Психология. Социология. – 2013. – №3. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/svyazi-s-obschestvennostyu-k-voprosu-formirovaniya-prolegomenov-nauchnogo-znaniya-1> (дата обращения: 30.01.2023)
3. Big Data, Open Data, Linked Data, метаданные в PR: актуальные модели трансформации теории и практики / М.Г. Шилина, В.Ю. Левченко // Медиаскоп. – 2014. – № 1. – С. 16. – URL: <http://www.mediascope.ru/en/big-data-open-data-linked-data> (дата обращения: 30.01.2023)
4. From the editors Big Data and management / George Gerard, R. Haas Martine, Pentland Alex. – URL: [http://aom.org/uploadedFiles/Publications/AMJ/Apr\\_2014\\_FTE.pdf](http://aom.org/uploadedFiles/Publications/AMJ/Apr_2014_FTE.pdf) (дата обращения: 30.01.2023)
5. Stacks, D.W. Dictionary of Public Relations Measurement and Research, Third Edition. In Institute for Public Relations / D.W. Stacks, S.A. Bowen. – 2013. – Retrieved from <http://www.instituteforpr.org/wp-content/uploads/Dictionary-of-Public-Relations-Measurement-and-Research-3rd-Edition.pdf> (дата обращения: 25.01.2023)

УДК 378.1

старший преподаватель Боденова Ольга Викторовна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Петрозаводский государственный университет» (г. Петрозаводск)

### ПРЕДПОСЫЛКИ ЗАРОЖДЕНИЯ И РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОБЩНОСТИ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ В КАРЕЛИИ В 20-Х ГГ. XX В.

*Аннотация.* В статье представлены результаты изучения развития профессиональной группы педагогов дошкольного воспитания в Карелии в 20-х гг. XX в. Целью исследования явилось выделение факторов, оказывающих влияние на становление новой для Карелии профессии воспитателя. Методами получения данных явились фронтальное изучение архивных фондов Национального архива Карелии, анализ, сравнение, обобщение архивных и опубликованных источников. Результаты исследования. Установлено, что процесс развития общественного дошкольного воспитания определялся, во-первых, социально-экономическими условиями, оказывающими влияние на престиж профессии воспитателя. Во-вторых, существенное влияние оказывали культурно-исторические условия. Это, прежде всего, грамотность населения, традиции семейного воспитания детей дошкольного возраста, содержание трудовой социализации детей в крестьянских семьях, традиционные занятия и промыслы. Определен характер влияния выделенных условий. В 20-х гг. XX в. эти условия сдерживали как развитие общественного дошкольного воспитания, так и профессиональной общности воспитателей. Полученные данные вносят существенный вклад в научные знания по истории дошкольного образования в Карелии и России, способствуют более глубокому пониманию причин проблем в кадровом обеспечении современного дошкольного образования. Результаты исследования могут быть использованы в определении задач и стратегий развития дошкольного образования в Карелии.

*Ключевые слова:* воспитатель, профессиональная общность, общественное дошкольное воспитание, дошкольное образование, Карелия, Олонецкая губерния.

*Annotation.* The article presents the results of studying the development of a professional group of preschool teachers in Karelia in the 20s of the XX century. The purpose of the study was to identify factors that influence the formation of a new profession of educator for Karelia. The methods of obtaining data were a frontal study of the archival funds of the National Archive of Karelia, analysis, comparison, generalization of archival and published sources. The results of the study. It is established that the process of development of public preschool education was determined, firstly, by socio-economic conditions that affect the prestige of the educator's profession. Secondly, cultural and historical conditions had a significant impact. These are, first of all, the literacy of the population, the traditions of family education of preschool children, the content of labor socialization of children in peasant families, traditional occupations and crafts. The nature of the influence of the selected conditions is determined. In the 20s of the XX century, these conditions hindered both the development of public preschool education and the professional community of educators. The data obtained make a significant contribution to scientific knowledge on the history of preschool education in Karelia and Russia, contribute to a deeper understanding of the causes of problems in staffing modern preschool education. The results of the study can be used in determining the tasks and strategies for the development of preschool education in Karelia.

*Key words:* educator, professional group, preschool education, preschool education, Karelia, Olonets province.

**Введение.** В настоящее время научное сообщество ведет активный поиск перспектив и стратегий развития системы образования, в том числе дошкольного. Важным направлением этой деятельности является обращение к истории общественного дошкольного воспитания, его традициям. В Стратегии развития воспитания в Российской Федерации указывается, что развитие институтов воспитания, обновление воспитательного процесса должно осуществляться «на основе оптимального сочетания отечественных традиций, современного опыта, достижений научных школ, культурно-исторического, системно-деятельностного подхода» [25]. Решение этих задач возможно при условии обращения к истории дошкольного образования.

В современной науке различные аспекты развития общественного дошкольного воспитания в России и ее регионах представлены в работах Л.Н. Литвина, Л.М. Волобуевой, Е.Н. Мишаковой, Б.Э. Головиной, Т.А. Мартычук, Н.В. Рябининой и др. Отдельные вопросы развития общественного дошкольного воспитания в Карелии представлены в работах О.П. Илюха, О.А. Егоровой, С.Н. Филимончик, А.В. Чебаковской, Л.М. Нюнько и др. Существенный вклад в осмысление особенностей становления и развития профессиональной группы педагогов дошкольного воспитания в Карелии вносят исследования, раскрывающие самобытность семейного воспитания, традиций народной педагогики, фольклора, повседневной жизни крестьянства и крестьянки Карелии в конце XIX в. – начале XX в., быта населения Советской Карелии в период НЭПа (О.П. Илюха, Ю.В. Литвин, И.И. Колесьянкина и др.). Результаты обзора литературы показали, что процесс становления и развития профессиональной группы педагогов дошкольного воспитания в Карелии в 20-30-х гг. изучен недостаточно. Особый интерес представляет исследование культурно-исторических условий, которые определяли тенденции и особенности развития профессиональной группы воспитателей.

**Изложение основного материала статьи.** В России опыт создания первых дошкольных учреждений относится к концу XVIII века, когда на государственные и частные средства открывались сиротские дома, детские общежития и убежища. К началу XX в. в Москве и Петрограде был накоплен опыт не только создания детских садов и организации воспитательной работы в них, но и опыт подготовки руководителей дошкольным воспитанием [2]. Развитие дошкольного воспитания на периферии существенно отставало от Центра. Первые дошкольные учреждения в Олонецкой губернии открылись летом 1900 г. в Каргопольском уезде, через год – в с. Ладва Петрозаводского уезда. Изначально к работе с детьми допускались люди без специального образования – крестьянки или учительницы. Работа проводилась на безвозмездной основе либо за небольшое вознаграждение [7, С. 229]. Существующие на территории Олонецкой губернии образовательные учреждения (Петрозаводская женская гимназия, Женская и Мужская учительские семинарии, школы повышенного типа) готовили только учителей [7, 10]. Поэтому в губернии к моменту введения общественного дошкольного воспитания в единую систему народного образования отсутствовал и опыт организации дошкольных учреждений, выполняющих функции воспитания детей, и опыт подготовки кадров. Губерния оказалась неготовой к решению задач развития общественного дошкольного воспитания.

Уже в течение первых лет развития «дошкольного дела» в учреждения дошкольного воспитания Карелии возник острый дефицит квалифицированных кадров, проблема текучести дошкольных работников, низкого уровня их общего и профессионального образования, нежелания получать профессиональную подготовку. Для понимания причин возникновения указанных явлений необходимо обратиться к факторам, которые оказывали влияние на развитие общественного дошкольного воспитания, в том числе на становление профессиональной группы воспитателей дошкольных

учреждений. Кроме социально-экономических факторов, существенное влияние на развитие общественного дошкольного воспитания оказывали региональные факторы: грамотность населения, традиции семейного воспитания детей дошкольного возраста, содержание трудовой социализации детей в крестьянских семьях, традиционные занятия и промыслы.

*Грамотность населения Карелии.* Профессиональная деятельность воспитателя детей дошкольного возраста предъявляла высокие требования не только к личности воспитательницы, но и к специальным знаниям и умениям. Согласно данным Первой Всероссийской переписи населения (1896 г.) на территории Олонецкой губернии проживало 364156 человек, в городах – 25508, в уездах – 338648; только 2602 человека имели среднее образование, высшее – 205 человек, из них женщин – 9 человек [9]. В уездах грамотное население составляло всего 23,91%; особенно мало грамотных встречалось среди женщин (9,1%). По состоянию на 1902 г. оставалось без обучения до 20% мальчиков школьного возраста и почти 70% девочек [11, С. 226]. Родители полагали, что «грамота девочкам не нужна, разве только для того, чтобы кавалерам записки писать» [11, С. 229]. Постепенно количество девочек в школах увеличивалось: в 1913-1914 гг. девочки составляли уже 36% [16, С. 69]. Не смотря на позитивные сдвиги, ценность образования женщин среди крестьянства была достаточно низкой. Считалось, что женщине для воспитания детей и ведения домашнего хозяйства грамота не нужна. Особенности жизнедеятельности крестьянства приводили к тому, что многие учащиеся покидали учебные заведения, не окончив курс, а по окончании школы дети утрачивали навыки чтения и письма, так как они оставались невостребованными [11, С. 74].

Государственные меры Советского правительства по ликвидации безграмотности принесли некоторые результаты: в 1920 г. грамотное население Карелии составляло уже 38,5%, в 1926 г. – 61,8%, из них грамотных женщин – всего 37,5% [23, С. 45]. Таким образом, к моменту введения общественного дошкольного воспитания в систему народного образования Олонецкой губернии количество грамотных женщин – потенциальных воспитательниц, способных получить соответствующую профессиональную подготовку и заниматься воспитанием детей в дошкольных учреждениях было крайне ограниченным.

*Традиции семейного воспитания крестьянских детей дошкольного возраста.* Воспитанием крестьянских детей занималась семья и сельская община. До полутора лет ребенок находился с матерью. Затем присмотр за детьми поручался старшим сёстрам или бабкам [21, С. 151]. С 3-4 лет дети, как правило, были предоставлены самим себе, играли с соседскими детьми. Воспитанием детей до семилетнего возраста занимались родственники, старшие братья и сестры [21].

Открытие первых детских учреждений на рубеже XIX-XX вв. не вызвало большого энтузиазма у сельских жителей. Охват детей дошкольными учреждениями был незначительным. Деятельность яслей рассматривалась крестьянами как мера социальной поддержки бедного населения, предназначенная для лечения больных детей или питания [7, С. 229]. Идея о том, что наряду с семьей воспитанием детей будут заниматься учреждения общественного дошкольного воспитания не принималась общественным сознанием достаточно долгое время. Особенностью воспитания детей в крестьянских семьях было то, что оно не рассматривалось как отдельный вид деятельности, требующий внимания и специальных условий, средств. Воспитание детей переплеталось со всеми сферами жизни и быта семьи: осуществлялось в трудовой, бытовой, досуговой деятельности семьи и общины, в общении со старшими и сверстниками, через наблюдение и подражание; отсутствовала практика организации каких-либо особых условий, привлечения посторонних лиц. Искусственное введение общественного дошкольного воспитания, дошкольных учреждений и новой профессии воспитателя вызывало непонимание их сути, содержания и значения. Ранее такое же отношение возникло с принятием крестьянками помощи акушеров [16, С. 150]. Отношение к общественному дошкольному воспитанию, как к явлению новому, ненужному, расходящемуся с традициями семейного воспитания детей дошкольного возраста, оказывало влияние на отношение к новой профессиональной деятельности, содержанием которой являлось воспитание детей в дошкольных учреждениях.

*Содержание трудовой социализации детей в крестьянских семьях.* Основанием семейной социализации являлись традиционные для крестьянства ценности: трудолюбие, общечеловечность, справедливость, уважение социальных и религиозных норм, традиций и др. [3]. Половая принадлежность детей определяла цели и задачи социализации. Девочек готовили к служению семье, выполнению разнообразных социальных ролей женщины. При этом труд вне семьи приемлемым был преимущественно для мужчин [16, С. 133]. Задачи профессионального самоопределения у подростков и юношей решались всегда однозначно: их трудовые занятия предопределялись семьей. Таким образом, традиции семейной социализации девочек препятствовали формированию сознательных побуждений к овладению какой-либо профессией, предполагающей постоянный труд за пределами семьи. Эта особенность в дальнейшем привела к тому, что девушки при наличии возможности, условий для изменения рода занятий отказывались работать в дошкольных учреждениях, предпочитая труд в семье или создаваемых, в более позднее время, колхозах.

*Традиционные занятия и промыслы крестьянок.* Предопределенность трудовых занятий характерна для традиционного типа общества: человек занимался теми же видами труда, что и его предки [14, С. 89]. В Карелии традиционными женскими занятиями, промыслами и ремеслами являлись воспитание детей, огородничество, уход за скотиной, приготовление пищи, прибрежное рыболовство, пряденье и ткачество. Кроме этого крестьянки принимали активное участие в общих семейных видах труда – земледелие, уборка урожая, сенокосы. Для Карелии довольно распространенным было явление, когда у женщин физические нагрузки были намного выше, чем у мужчин. Дополнительным источником домашней нагрузки становились отходы мужчин на заработки или смерть мужа; крестьянкам зачастую приходилось работать гораздо больше, чем мужчинам [16].

Во второй половине XIX в. начале XX в. источником дополнительного дохода населения Олонецкой губернии становится отходничество [21, С. 105]. Отходы женщин имели свои особенности: за пределы постоянного места жительства с целью материального обеспечения отправлялись девушки, вдовы [21, С. 106]. Молодые девушки становились ученицами, более старшие женщины нанимались на службу в качестве кухарок, посудомоек, прислуги, портних. Крестьянки не занимались трудом, который требовал каких-либо специальных образования [16]. Под влиянием традиционного распределения женских видов труда, промыслов, занятий сложились условия, которые не требовали от женщин повышения грамотности и приобретения специального образования.

*Изменение традиционного типа семьи.* На протяжении столетий в семьях крестьян существовала и передавалась из поколения в поколение ценность общинного быта. В Карелии общий семейный труд был особо востребованным в силу преобладания тяжелых видов труда и его примитивных орудий, сложных природно-климатических условий, низкой плотности населения и многочисленности населенных пунктов. Устное народное творчество населения Карелии содержит немало пословиц, подчеркивающих значимость большой семьи: «От семьи отделившись – три года на одни вешалки работать будешь», «Семейный котел гуще кипит» [12, С. 81]. Таким образом, индивидуальный способ ведения хозяйства, труд за пределами семьи рассматривался как экономически невыгодный, нарушающий семейные традиции.

К началу XX в. в России повсеместно нуклеарная семья постепенно стала уступать место расширенной; на смену ценности коллективизма пришел индивидуализм [3, С. 131]. С одной стороны, нуклеарная семья предоставляла женщине большую степень свободы, с другой стороны – в такой семье женские функции могли выполняться только хозяйкой дома [16]. Высокая степень занятости крестьянок в домашнем труде, тяжелый быт, сохранившиеся после Октябрьской



революции, препятствовали их включению в общественный производительный труд. У семей не возникала потребность в общественном дошкольном воспитании, так как дети находились под присмотром матерей.

*Неблагоприятные социально-экономические условия* оказывали влияние как на процесс становления общественного дошкольного воспитания в Олонецкой губернии, так и на развитие профессиональной группы воспитателей. Дополнительнымиотягчающими факторами стали гражданская война, НЭП, экономический кризис 1923 г. [8]. С момента введения общественного дошкольного воспитания в систему народного образования Олонецкой губернии решение задач по его развитию столкнулось с серьезными экономическими препятствиями. Денежные средства на дошкольное воспитание выслались в неполном объеме, происходили значительные задержки по времени. В период НЭПа наиболее уязвимой стала сфера народного образования: в стране сокращалось количество школ и особенно – детских садов, увольнялись их сотрудники, оставшиеся учреждения функционировали на грани выживания. В 1923 г. осталось всего четыре детских сада на 157 детей при девяти воспитателях [20, Л. 6]. Таким образом, социально-экономические факторы снижали привлекательность работы в дошкольных учреждениях, создавали риски трудоустройства, увольнения, отсутствия достойного материального вознаграждения.

*Нормы оплаты труда воспитателя.* Зарботная плата педагогов в 1920-х гг. была одной из самых низких. В 1921 г. ее размер составлял от 2400 до 14800 рублей в месяц. Оклад заведующей Олонецким губернским дошкоподом в 1921 г. равнялся 3150 рублей в месяц [19, Л. 6]. Для сравнения картофель стоил от 300 до 400 рублей, мука до 1600 руб. за пуд [1]. Средняя зарплата служащих государственных и общественных предприятий и организаций в 1924/25 гг. составляла 54 рубля, служащих отрасли науки и народного просвещения – 36 рублей; в 1926/27 гг. средняя зарплата служащих составляла 72 рубля, в науке и народном просвещении – 59 рублей [13]. Коллективный договор Областного Отела Союза работников просвещения с НКП АКССР от 1928 г. доплату за заведывание детскими садами определял в 18 рублей, заведующей центральным детским садом – 22 рубля, а заведующей школой II ступени – 110 рублей [4, С. 11]. Таким образом, профессия воспитателя была экономически невыгодной.

**Выводы.** Описанные культурно-исторические и социально-экономические условия оказывали существенное влияние на развитие общественного дошкольного воспитания в Карелии, развитие профессиональной общности воспитателей. Столкновение традиций семейного воспитания, традиций трудовой социализации детей, крестьянского быта с новыми общественными ценностями проявлялось в отторжении идей общественного дошкольного воспитания детей дошкольного возраста. Высокая семейная занятость, неграмотность, отсутствие ценности образования и внесемейного труда сдерживали развитие профессиональной общности воспитателей, определяли ее качественные характеристики.

На современном этапе развития дошкольного образования особенности кадрового обеспечения дошкольного воспитания, возникшие в 20-х гг. XX в. сохранили свою актуальность. По-прежнему существует проблема престижности труда педагога дошкольного образования, дефицита и оттока кадров, низкой чувствительности к инновациям и потребности в самообразовании, уровня образования воспитателей, низкого престижа педагогических направлений подготовки бакалавров и специалистов. Результаты исследования могут использоваться в оценке и анализе современного состояния дошкольного образования в Карелии, определении направлений и стратегий его развития, повышения престижа профессиональной деятельности педагогов дошкольного образования.

#### Литература:

1. Белова, Н.А. Повседневная жизнь учителей / Н.А. Белова. – Ин-т этнологии и антропологии им. Н.Н. Миклухо-Маклая Российской акад. наук. – Москва: ИЭА РАН. – 228 с.
2. Волобуева, Л.М. Становление и развитие общественного дошкольного воспитания в Москве: (1900-1928 гг.): автореферат дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Волобуева Людмила Михайловна. – Москва, 1994. – 16 с.
3. Володина, Л.О. Духовно-нравственные ценности воспитания в русской семье: национальный опыт и региональные особенности / Л.О. Володина; Федеральное агентство по образованию, ГОУ ВПО "Вологодский гос. пед. ун-т". – Вологда: ВГПУ, 2010. – 206 с.
4. Генеральный Коллективный договор Областного Отела Союза работников просвещения с Народным комиссариатом Просвещения АКССР // Бюллетень Наркомпроса Карельской АССР. – 1928. – № 7-8. – С. 2-14
5. Головина, Б.Г. Становление и развитие системы общественного дошкольного воспитания на Кольском Севере: 1925-1991 гг.: автореферат дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Головина Элла Геннадьевна. – Мурманск, 2007. – 23 с.
6. Егорова, О.А. Дошкольные учреждения Карелии в первые годы советской власти / О.А. Егорова // За советскую Карелию, 1918-1920: Воспоминания о гражд. войне / АН СССР. Карел. ин-т языка, лит. и истории; Подгот.: М.Н. Власова и др.; Отв. ред. В.И. Машезерский. – Петрозаводск, 1963. – С. 509-513
7. Илюха, О.П. Школа и детство в карельской деревне в конце XIX – начале XX в. / О.П. Илюха; Карельский науч. центр Российской акад. наук, Ин-т яз., лит. и истории. – Санкт-Петербург, 2007. – 303 с.
8. История Карелии с древнейших времен до наших дней / [Ю.А. Савватеев, А.Ю. Жуков, М.В. Пулькин и др.]; под ред. Н.А. Коралева и др. – Петрозаводск, 2001. – 943 с.
9. Июдин, И.М. Карелия в цифрах и фактах. 1917-1967 / И.М. Июдин, И.Е. Кривченко. – Петрозаводск, 1967. – 138 с.
10. Калинина, Е.А. Духовное образование в Олонецкой губернии в XIX – начале XX века / Е.А. Калинина. – Петрозаводск, 2019. – 560 с.
11. Карельская крестьянка в зеркале историко-этнографических источников (вторая половина XIX – начало XX века): сборник документов и материалов / Карельский науч. центр Российской акад. наук, Ин-т яз., лит. и истории, Нац. арх. Республики Карелия; [сост.: И.С. Петричева, Ю.В. Литвин, О.П. Илюха]. – Петрозаводск, 2012. – 291 с.
12. Карельские пословицы, поговорки, загадки / Сост. [перевел и предисл. написал] Г. Макаров. – Петрозаводск, 1959. – 226 с.
13. Колесьянкина, И.И. Быт населения Карелии в годы НЭПа: 1921-1927 гг.: автореферат дис. ... канд. ист. наук: 07.00.02 / Колесьянкина Ирина Ивановна. – Петрозаводск, 2003. – 30 с.
14. Косетченкова, Е.А. Трудовая деятельность женщин как фактор получения профессионального образования / Е.А. Косетченкова // Вестник Челябинского государственного университета. – 2009. – № 23(161). – С. 89-98. – EDN KWCSYD.
15. Литвин, Л.Н. Общественное дошкольное воспитание в РСФСР, 1917-1940 гг. / Л.Н. Литвин; Мурман. гос. пед. ин-т. – Мурманск: МГПИ, 1992. – 166 с.
16. Литвин, Ю.В. Повседневная жизнь карельской крестьянки во второй половине XIX – начале XX века: социокультурный статус и гендерные роли: диссертация ... канд. ист. наук: 07.00.02 / Литвин Юлия Валерьевна. – Петрозаводск, 2013. – 219 с.
17. Мартычук, Т.А. Профессиональная подготовка специалистов дошкольного воспитания в Коми АССР в первой половине XX века / Т.А. Мартычук // Инновационные технологии в науке и образовании: материалы V Межд. науч.-практ. конф. – Чебоксары, 2016. – № 1-1 (5). – С. 29-32

18. Мишакова, Е.Н. Становление и развитие дошкольных образовательных учреждений в России второй половины XIX – начала XX века: автореферат дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Мишакова Екатерина Николаевна. – Волгоград, 2012. – 29 с.
19. НА РК Ф.Р-2. Оп. 1. Д. 38/466.
20. НА РК Ф.Р-630. Оп. 1. Д. 2/11.
21. Народы Карелии: историко-этнографические очерки / Бирин В.Н., Винокурова И.Ю. [и др.]; редакционная коллегия: И.Ю. Винокурова (отв. ред.) [и др.]; Российская академия наук, Карельский научный центр, Институт языка, литературы и истории. – Петрозаводск: PERIODIKA, 2019. – 749 с.
22. Нюнько, Л.М. Культурное строительство в Карелии в первые годы Советской власти, 1918-1923 гг.: диссертация ... канд. ист. наук: 07.00.00 / Нюнько Любовь Матвеевна. – Петрозаводск, 1959. – 304 с.
23. Республика Карелия. Сто лет в цифрах 1920-2020 годы: Статистический сборник / Территориальный орган Федеральной службы государственной статистики по Республике Карелия (Карелиястат). – Петрозаводск, 2020. – 222 с.
24. Рябинина, Н.В. Воспитание нового человека в Советской России (октябрь 1917 – 1920-е годы). Система дошкольных учреждений: учебное пособие / Н.В. Рябинина. – Ярославль, 2009. – 108 с.
25. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года // Правительство Российской Федерации: [сайт], 2000. – URL: <https://docs.cntd.ru/document/420277810?ysclid=198g6bc7se718804759> (дата обращения: 12.09.2022)
26. Чебаковская, А.В. Решение проблемы детской беспризорности в Карелии в 1918 – первой половине 1930-х гг.: автореферат дис. ... канд. ист. наук: 07.00.02 / Чебаковская Александра Вячеславовна. – Нижний Новгород, 2021. – 22 с.

Педагогика

#### УДК 378.4

**кандидат педагогических наук, доцент Ботвинева Наталья Юрьевна**

Филиал Государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт» (г. Ессентуки);

**кандидат физико-математических наук, доцент Чебоксаров Александр Борисович**

Филиал Государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт» (г. Ессентуки);

**старший преподаватель Иванов Павел Викторович**

Филиал Государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт» (г. Ессентуки)

### **КОНЦЕПЦИЯ ФОРМИРОВАНИЯ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ В СФЕРЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У СТУДЕНТОВ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ ПОСРЕДСТВОМ ИНТЕГРАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА**

*Аннотация.* Концепция формирования метапредметных компетенций в сфере профессиональной деятельности у студентов высшей школы посредством интеграции образовательного процесса направлена на получение метапредметных результатов, потому что именно они являются, тем самым важным звеном в процессе обучения, которое помогает определить уровень подготовленности обучающихся вузов к многоаспектному профессиональному и личностному самосовершенствованию. Исследование методологических основ метапредметного подхода в высшем образовании позволило нам сформулировать основные критерии развития образовательного процесса в вузе, направленных на формирование метапредметных компетенций, на получение метапредметных результатов и на повышение эффективности обучения. Актуальность темы обусловлена необходимостью качественной профессиональной подготовки студентов педагогических вузов, формированию у них метапредметных компетенций, способностью применять педагогические знания и умения на практике, потому что усвоение метапредметных компетенций необходимо в связи с переходом ВУЗОВ на новые Федеральные государственные образовательные стандарты.

*Ключевые слова:* метапредметных компетенций, интеграции, универсальные учебные действия, тенденция интеграции, основной образовательной программы, педагогические знания, предметные результаты.

*Annotation.* The concept of the formation of meta-subject competencies in the field of professional activity of higher school students through the integration of the educational process is aimed at obtaining meta-subject results, because they are the most important link in the learning process, which helps to determine the level of preparedness of university students for multidimensional professional and personal self-improvement. The study of the methodological foundations of the meta-subject approach in higher education allowed us to formulate the main criteria for the development of the educational process at the university, aimed at the formation of meta-subject competencies, at obtaining meta-subject results and at improving the effectiveness of training. The relevance of the topic is due to the need for high-quality professional training of students of pedagogical universities, the formation of their meta-subject competencies, the ability to apply pedagogical knowledge and skills in practice, because the assimilation of meta-subject competencies is necessary in connection with the transition of universities to new Federal state educational standards.

*Key words:* meta-subject competencies, integration, universal educational actions, integration trend, basic educational program, pedagogical knowledge, subject results.

**Введение.** Новый Федеральный государственный образовательный стандарт направлен на формирование метапредметных компетенций при изучении базовых предметов образовательного процесса. Показателем сформированности метапредметных компетенций у обучающихся являются метапредметные результаты, полученные за время изучения предметов в высшей школе. Владение обучающимися метапредметными компетенциями в предметных областях доказывает его готовность к пониманию ценности собственного мнения, к анализу и поиску решений при реализации поставленных задач.

В наше время существует тенденция интеграции культуры, экономики, политики и информационной сферы, поэтому проблема исследования состоит в том, как с помощью интеграции образовательного процесса сделать полноценным восприятие знаний обучающимися. Дисциплины ведутся обособленно, разрозненно, следовательно, не удовлетворяют современным запросам общества. Междисциплинарная интеграция поможет решить поставленные перед обществом задачи. Разрозненность дисциплин является основной проблемой в формировании целостного представления мира, что искажает у обучающихся восприятие полученного материала на занятиях.

Актуальность темы обусловлена:

- необходимостью внедрения метапредметного подхода в систему высшей школы для решения проблемы разобщенности и оторванности друг от друга дисциплин базового блока и дисциплин блока по выбору;
- определением основных направлений по совершенствованию образовательного процесса;
- совершенствованием уровня и качества профессионального образования студентов, и их готовность применять полученные знания и умения в реальной жизни;
- приобретением способности к самостоятельной научно-исследовательской деятельности;
- поиском способов эффективной организации в осуществлении планирования и разработки самостоятельной учебной деятельности;
- способностью анализировать информационный поток и критически осмыслить, полученную информацию из различных источников;
- формированием умения анализировать нестандартные ситуации, строить аргументированные выводы, и находить самостоятельно решение проблемы.

Поэтому задача современного образования заключается не только в формировании метапредметных компетенций и получении метапредметных результатов, но и в том, чтобы изменить тип сознания как студентов, так и преподавателей, помогая тем самым осуществить плавный переход от стандартного процесса обучения к современному, обновленному процессу, направленному на формирование метапредметных связей на более высоком, практическом уровне.

**Изложение основного материала статьи.** Концепция формирования метапредметных компетенций в сфере профессиональной деятельности у студентов высшей школы, посредством интеграции образовательного процесса, направлена на получение метапредметных результатов, потому что именно они являются, тем самым важным звеном в образовании, которое помогает определить уровень подготовленности обучающихся вузов. Метапредметные результаты помогают каждому участнику образовательного процесса выработать универсальные учебные действия, которые помогают:

- сформировать умение ставить перед собой задачи, анализировать их и принимать взвешенные решения;
- сформировать умение самостоятельно осуществлять научно-исследовательскую деятельность;
- сформировать умение решать не только образовательные задачи но и различные жизненные;
- лично самосовершенствоваться;
- помогают освоить способы деятельности при изучении нескольких дисциплин.

Таким образом, метапредметные результаты образовательного процесса – это универсальные способы деятельности, приобретённые студентами на основе изучения двух и более дисциплин и их реальное применение как в рамках образования, так и в реальной жизни.

Формирование метапредметных компетенций и получение высоких метапредметных результатов в образовательном пространстве является основной целью современного высшего образования.

Правильно сформированные метапредметные компетенции являются основой для создания высокоинтеллектуальной личности с полноценным представлением мира, с пониманием закономерностей и явлений.

Для достижения поставленной цели необходимо введение в образование интегрированных занятий, ориентированных на освоение межпредметных связей и на получение метапредметных результатов.

Грамотно сформированные метапредметные компетенции в преподавании дисциплин и применение не традиционных образовательных технологий, позволяют студенту взглянуть на предметное содержание совершенно под другим углом, сознательно исследуя и развивая методы собственного мышления посредством постановки цели, поиска, анализа и систематизации полученной информации.

Итогом освоения общеобразовательных программ студентами являются сформированные предметные результаты, метапредметные результаты, личностные результаты. Также важным аспектом является готовность студента к саморазвитию, самообразованию и самоопределению.

Обобщив выше сказанное, можно сделать вывод, что предметные, метапредметные результаты обучения формируют единую задачу обучения на данном этапе развития общества. Для достижения высокого уровня качества образования, соответствующего новым требованиям образовательного стандарта, необходима модернизация образования в основе которого лежит принцип метапредметности.

В то же время, в дидактике существует множество неоднозначных мнений по поводу, что представляет собой метапредметность. Согласно А.В. Хуторскому, метапредметность – это фундаментальные объекты в образовании.[10] Ю.В. Громько считает, что метапредметность это – «допредметность» умственная дидактика [6]. А.Г. Асмолова считает, что метапредметное обучение есть результат, который отражает уровень овладения универсальными учебными действиями, включая самоорганизацию.[1] По мнению Лебедева О.Е. современный студент способен решать проблемы разного уровня сложности, основываясь на приобретенных знаниях путем компетентного подхода.

Главным показателем успешной образовательной деятельности является способность студентов самостоятельно принимать решения для устранения актуальных проблем за счет сформированных ключевых метапредметных компетенций. [10] Генератором формирования метапредметных компетенций является преподаватель, которому отведена главная роль – конструктора инновационных педагогических методик для создания междисциплинарных связей.

Именно преподаватель в ВУЗе выступает основным звеном по формированию метапредметных компетенций, получению высоких метапредметных результатов и совершенствованию компетенций профессиональной деятельности, успешной социализации личности.

Итогом реализации основных принципов метапредметного подхода в образовании является умение студентом ставить задачи, планировать путь их решения, владеть методами решения педагогических задач. В содержание основной образовательной программы в ВУЗе метапредметному подходу уделено большое внимание. Метапредметный подход строится на понимании основных понятий учебной дисциплины, на наличии образовательных подходов деятельности, на формировании и развитии предметных базовых способностей у обучающихся, таких как «знать», «уметь», «владеть».

Внедрение и реализация метапредметного подхода в основную образовательную программу требует преобразования содержания учебных предметов, организации новых форм деятельности, направленных на межпредметные связи изучаемых дисциплин, и на получение метапредметных результатов в процессе освоения дисциплин. Для осуществления данных требований каждому преподавателю необходимо совершенствовать свой подход к обучению, изучать методическую литературу, проходить курсы повышения квалификации.

Метапредметные результаты – это результаты, освоенные обучающимися на базе двух и более учебных дисциплин, выдвижение гипотезы, сравнение, формулирование вопроса, умозаключение, наблюдение, схематизация, моделирование, применяемые как в обучении, так и в реальной жизненной ситуации.

Формирование, требуемых основной образовательной программой, метапредметных компетенций в образовании неразрывно связано с усвоением студентами межпредметных связей и получением метапредметных результатов.

Метапредметные результаты являются одним из основных рычагов регулирования образовательного процесса обучающихся. Взаимосвязь элементов познания у студентов в образовании – предметного и метапредметного показана в таблице 1.

Таблица 1

### Структура метапредметного элементов познания

Метапредметные элементы	метапознание
	естествознание
	социально-гуманитарное познание

Также взаимосвязь элементов познания можно определить с помощью таксономии Б.Блума. С помощью нее легче определить места метапредметного и предметного в формировании мыслительных аспектов.

Первые три уровня мыслительных операций: знание, понимание, применение – базируются на знании конкретного предмета – предметное познание. Следующие уровни мыслительных процессов — анализ, синтез и оценка относятся к метапредметной, универсальной области познания. Интеграция элементов познания Б. Блума, представлена в таблице 2.

Таблица 2

### Интегративная схема формирования мыслительных процессов Б. Блума

метапредметный уровень познания метапознание	оценка
	синтез
	анализ
предметный уровень познания естествознание социально-гуманитарное знание	применять
	понимать
	помнить

В таблице отчетливо видно, что мыслительный процесс строится на предметном познании. Именно на этом уровне обучающийся понимает и применяет знания, а затем выходит на новый уровень формирования познания – метапредметный. На метапредметном уровне у студентов проявляется способность к применению междисциплинарных знаний для решения задач с учетом смежных областей науки и практики; способность к осуществлению научно-исследовательской деятельности.

Метапредметный подход в образовании является либеральным способом преобразования системы образования в соответствии с новыми потребностями общества.

Обновленный государственный стандарт предполагает интенсивное развитие педагогических технологий, демонстрацию разных направлений интегративной работы, направленной на формирование метапредметных компетенций и метапредметных связей, получение высоких метапредметных результатов. Преподаватели стали активно искать способы сближения преподаваемых дисциплин, путем создания новых педагогических технологий и методов.

Одним из таких инновационных методов интеграции смежных дисциплин является метапредметный тип. Метапредметный тип интеграции изучаемых смежных дисциплин в образовании, был предложен в качестве одного из вариантов для решения поставленной задачи. Данный тип интеграции предполагает, в первую очередь разработку нового содержания образования, включение и проведение интегрированных занятий по смежным дисциплинам таких как математика, методика преподавания математики, информатика, история и т.д.

Данная интеграция позволяет успешно усваивать теоретические знания, и практические умения, не только в виде системно-деятельностных способов работы со знаниями, но и в виде деятельностных единиц содержания.

Основоположник системно-деятельностного подхода в отечественном образовании психолог Василий Давыдов писал, что «понятие» можно рассматривать как деятельностную единицу содержания. Деятельностными единицами содержания могут быть рассмотрены как понятия, так и модели, задачи, проблем, различия, системы и систематики знаний, идеализации, схемы и разные мыследеятельностные образования, т.к. все они имеют универсальный метапредметный характер. Системно-деятельностный подход при работе с определенными предметными понятиями помогает студенту плавно осуществить переход с предметного уровня на метапредметный [9].

Осуществление процесса интеграции образования позволит усовершенствовать систему высшего образования и вывести его на более высокий уровень. Одним из методов интеграции образования является проведение интегрированных занятий по смежным дисциплинам. Несмотря на всю сложность подготовки и проведения такого типа занятий необходимо отметить достоинства интегрированных занятий:

- интегрированные занятия – это объединение в одном материале обобщенных знаний из различных изучаемых дисциплин;
- интегрированные занятия – это возможность постановки проблемной задачи, решение которой трудно реализовать в рамках традиционного занятия;
- интегрированные занятия – это повышение мотивации учебной деятельности посредством проведения нестандартной формы занятий;
- интегрированные занятия – это рассмотрение определенных понятий, свойственных разным дисциплинам;
- интегрированные занятия – это создание алгоритма работы с мыслительными операциями;
- интегрированные занятия – это формирование метапредметных компетенций и получение высоких метапредметных результатов у обучающихся.

Интегрированные занятия помогают студентам получить широкое и многогранное представление о рассматриваемых явлениях и законах природы. Основной акцент в интегрированном занятии приходится на развитие образного мышления. Интегрированные занятия также предполагают обязательное развитие самостоятельной познавательности, научно-исследовательской и творческой деятельности студента.

Включение в образовательный процесс интегрированных занятий является важнейшим элементом образовательной системы по формированию метапредметных компетенций в сфере профессиональной деятельности у студентов высшей школы.

Материал таких занятий позволяет студентам рассмотреть логическую цепочку взаимосвязи изучаемых дисциплин в образовательном пространстве.

Правильно сформированные метапредметные умения окажут неоценимую помощь студентам в осуществлении будущей профессиональной деятельности.

Интегрированные занятия являются относительно новым мощным витком в модернизации образовательного процесса. Данные занятия олицетворяют высшую степень межпредметных связей и становятся востребованным в современных высших учебных заведениях.

Внедрение интегрированных занятий в процесс обучения позволяет расширить горизонты деятельности одной дисциплины, показать как в мире все взаимосвязано. Позволяет создать дополнительную мотивацию и повышение интереса к изучаемым дисциплинам. Интеграция дисциплин дает возможность разностороннего осмысления изучаемых предметов, процессов и явлений, укрепляет связь между дисциплинами и формирует метапредметные компетенции. Введение такого типа занятий в образование способствует формированию у студентов таких важных образования компонентов как:

- овладение универсальными новыми учебными действиями;
- овладение навыками применения полученных знаний для решения сложных нестандартных задач не только в рамках изучаемой дисциплины, но и в рамках изучения смежных дисциплин;
- умение анализировать и выбирать необходимую информацию в сложном информационном потоке;
- умение выбирать необходимый способ представления данных в соответствии с поставленной задачей с использованием программных средств обработки данных;
- умение применять междисциплинарные знания при выполнении индивидуальных, групповых и коллективных заданий.

В наше время общество нуждается в высокоинтеллектуальной, образованной личности, с целостным представлением картины мира, поэтому перед современным образованием поставлена сложная задача по ее формированию посредством внедрения в образовательный процесс интегративного обучения.

**Выводы.** В результате проведенной исследовательской работы мы можем сделать вывод: что интеграция образовательного процесса, путем внедрения в образование интегрированных занятий позволит грамотно сформировать метапредметные компетенции и получить высокие метапредметные результаты. Это поможет обеспечить студенту его общекультурное, личностное и познавательное развитие, а самое главное научит умению учиться.

#### **Литература:**

1. Асмолов, А.Г. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий: пособие для учителя / А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская; под ред.; А.Г. Асмолова. – Москва: Просвещение, 2010. – 159 с.
2. Бакиева, О.А. Формирование метапредметных компетенций студентов педагогического вуза в условиях новой образовательной парадигмы / О.А. Бакиева, О.А. Попова // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2018. – № 5. – С. 1-13.; (электронная версия): URL: <http://e-koncept.ru/2018/181025.htm>.
3. Бурханова, И.Ю. Диалоговые технологии образования в формировании метапредметной компетентности магистрантов / И.Ю. Бурханова // Современные наукоемкие технологии. – 2017 – № 4 – С. 75-79
4. Викторук, Е.Н. Определение значимости метапредметных компетенций у студентов Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева / Е.Н. Викторук, Е.П. Валух // Вестник Красноярского гос. пед. ун-та им. В.П. Астафьева. – 2014 – №3 (29). – С. 32-35
5. Гатулин, Р.П. Проблемы формирования надпрофессиональных компетенций у студентов вуза / Р.П. Гатулин // Инноватика-2016: сб. мат-лов XII Межд. школы-конференции студентов, аспирантов и молодых ученых / под ред. А.Н. Солдатова, С.Л. Минькова. – Томск. – С. 432-435
6. Гейн, А.Г. Об одной модели метапредметных связей как механизме развития когнитивных компетенций выпускников вузов / А.Г. Гейн, В.П. Некрасов // Известия Уральского федерального университета. Сер. 1, Проблемы образования, науки и культуры. – 2013. – № 1 (110). – С. 87-95
7. Громыко, Ю.В. Обучение схематизации / Н.В. Громыко // Сборник сценариев для проведения уроков и тренингов. – М., 2005 – 475 с.
8. Давыдов, В.В. Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. – М.: Педагогика, 1986 – 240 с.
9. Лебедев, О.Е. Воспитание в школе: диалектика прошлого и будущего / О.Е. Лебедев. – Санкт-Петербург: СПбГУП, 2022. – 356 с.
10. Сизова, Е.В. Реализация метапредметного подхода в высшей школе: от теории к практике / Е.В. Сизова // Интернет-журнал «Мир науки». – 2017. – Т. 5. – № 6.; (электронная версия): URL: <https://mir-nauki.com/PDF/37PDMN617.pdf>.
11. Хуторской, А.В. Метапредметный подход в обучении: Научно- методическое пособие / А.В. Хуторской. – М.: Эйдос; Изд-во Института образования человека, 2012. – 73 с.
12. Хуторской, А.В. Метапредметное содержание общего образования и его отражение в новых образовательных стандартах / А.В. Хуторской. (электронная версия): – URL: <http://khutorskoy.ru/be/2012/1127/index.htm>.

**Педагогика**

**УДК 37.018.2**

**директор Брык Антонина Владимировна**

Муниципальное бюджетное образовательное учреждение г. Ростова-на-Дону  
«Гимназия № 36 имени Героя Советского Союза Гастелло Н.Ф.» (г. Ростов-на-Дону)

### **СОЦИОКУЛЬТУРНОЕ ПРОСТРАНСТВО НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ В КОНТЕКСТЕ ЗАДАЧ ВОСПИТАНИЯ СОВРЕМЕННОГО ШКОЛЬНИКА**

*Аннотация.* В представленной статье рассматриваются характеристики социокультурного пространства начальной школы в контексте задач воспитания современных школьников. Представлен краткий обзор нормативно-правовых документов федерального уровня, закрепивших ключевые векторы воспитательной работы в современной школе. Понятие «социокультурное пространство школы» раскрывается с точки зрения разных подходов к определению содержания данного концепта. В статье изложены размышления автора о соотношении понятий «среда» и «пространство», о правомерности и допустимости полного или частичного отождествления данных понятий. Анализируются взгляды ученых на проблему

социокультурной трансформации современной школы, определяющей содержание и основные векторы ее деятельности. Пространство школы рассматривается в контексте деятельностных характеристик образовательно-воспитательного процесса. Особенно отмечается роль деятельности составляющей в воспитании современных школьников на ступени начального образования. Начальная школа рассматривается как ключевая ступень системы общего образования, в пространстве которой закладываются основы жизненных и социальных компетенций обучающихся. Уникальные возможности начальной школы позволяют реализовать задачи воспитания и обучения в гармоническом единстве, синхронизируя и гармонизируя данные процессы друг с другом. Социокультурное пространство начальной школы рассматривается как механизм и ресурс воспитания современного школьника, в котором сочетаются такие характеристики, как: информационная открытость, медийность, событийность и поликультурность.

*Ключевые слова:* воспитание, воспитательный процесс, социокультурное пространство начальной школы, воспитательная работа, задачи воспитания в школе.

*Annotation.* The presented article considers the socio-cultural environment characteristics of primary school in the context of educating modern pupils. The article provides a brief overview of federal level regulatory and legal documents, which have defined the key vectors of educational work in modern school. The article deals with the concept of «socio-cultural school environment» in terms of different approaches to determining its content. In the article the author reflects on the connection between the concepts of «environment» and «medium» and on the validity and permissibility of their full or partial equation. The views of scientists, who consider the problem of socio-cultural transformation of the modern school defining the content and main vectors of its activity, are analysed. The school environment is considered in the context of the activity characteristics of the educational process. The author emphasizes the role of the activity component in educating modern primary schoolchildren. Primary school is regarded as one of the key stages in the general education system, where they lay the foundations of students life and social competencies. The unique capabilities of primary schools make it possible to achieve the objectives of education and learning, synchronizing and harmonizing these processes. Socio-cultural environment of primary school is seen as a mechanism and resource of the modern student education and combines such characteristics as: information openness, media publicity, eventfulness and multiculturality.

*Key words:* education, educational process, socio-cultural environment of a primary school, educational work, objectives of education at school.

**Введение.** В настоящее время перед школой, как одним из основных социальных институтов, ответственных за воспитание подрастающего поколения, поставлен ряд задач. Все они изложены в нормативно-правовых документах федерального уровня. В частности, начиная с 2010-х гг., они были закреплены в федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации», Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012-2017 годы, Концепции государственной семейной политики в Российской Федерации на период до 2025 года, Основых государственной молодежной политики в Российской Федерации на период до 2025 года, государственной программе «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016-2020 годы» и многие другие. Федеральные государственные образовательные стандарты разных уровней образования фиксируют требования, ориентированные на обеспечение социализации и воспитания обучающихся, профессиональные стандарты работников системы образования содержат описание трудовых функций и действий, связанных с реализацией воспитательного вектора в образовании.

В Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года сформулированы приоритеты государственной политики в области воспитания и социализации подрастающего поколения, среди которых фиксируются приоритеты трудового, духовно-нравственного и социального воспитания, отмечается необходимость соблюдения последовательности, целостности и единства воспитания и образования, формирование ценностного отношения подрастающего поколения к языковой, культурной, национальной и гражданской идентичности, внутренней позиции личности по отношению к окружающей социальной действительности, защита прав и интересов каждого ребенка в системе образования при определяющей роли семьи и реализации качественного сотрудничества субъектов системы воспитания.

По мнению представителей академического сообщества, Стратегия является фундаментальной основой государственной политики в области воспитания подрастающего поколения. Она задает методологические ориентиры, объединяющее воспитательное пространство России общей для всей страны идей, в которой отражены актуальные современности цели и задачи воспитания. Возникший в период кризиса существенный разрыв между образованием и воспитанием на сегодняшний день успешно преодолевается в том числе через реализацию воспитательных стратегий в социокультурном пространстве современной школы на всех ступенях общего образования.

Целью представленной статьи является рассмотрение характеристик социокультурного пространства начальной школы в контексте задач воспитания современных школьников.

**Изложение основного материала статьи.** Воспитательный процесс в условиях современной школы организуется и содержательно наполняется сообразно возрасту обучающихся. Цель и основные задачи воспитательной работы остаются неизменными независимо от уровня образования, но специфика организации процесса воспитания, выбор методов, форм и средств воспитательной работы имеют определенную специфику. Немаловажную роль в воспитании современного школьника играет социокультурное пространство образовательной организации.

Понятие «социокультурное пространство» изначально не соотносилось со сферой педагогической деятельности, являясь объектом исследования для этнографов и антропологов. Также данное понятие использовалось в философских, социологических, исторических и искусствоведческих текстах. Таким образом, понятие «социокультурное пространство» наполнено самыми разными смыслами и может быть интерпретировано как концепт, соотносимый с парадигмой междисциплинарности.

Н.Л. Селиванова [10] выделяет три подхода к определению содержания концепта «социокультурное пространство», предложенные Ю.С. Мануйловым, Д.В. Григорьевым и Л.И. Новиковой. Так, по мнению Ю.С. Мануйлова, социокультурное пространство – это часть среды, «господство в которой определено педагогически сформированным образом жизни». По Д.В. Григорьеву, социокультурное пространство является интегрированным условием личностного развития человека, динамической сетью взаимосвязанных педагогических событий, реализуемых коллективными и индивидуальными субъектами разного уровня. Согласно представлениям Л.И. Новиковой, социокультурное пространство является педагогически целесообразно организованной средой, окружающей индивидуальных и коллективных субъектов образовательных отношений.

Считаем необходимым разобраться в соотношении содержательных характеристик понятий «среда» и «пространство», и рассмотреть, насколько правомерно и допустимо их полное или частичное отождествление. В контексте задач и специфики нашего исследования данные понятия будут рассмотрены в соотношении с системой образования. Таким образом, мы будем также оперировать понятиями «образовательная среда» и «образовательное пространство».

Обращаясь к рассмотрению вопроса о соотношении понятий «пространство» и «среда», следует отметить, что многие исследователи подчеркивают объективный характер пространства, которое существует как совокупность влияющих на человека условий, но, тем не менее, не предполагающих его обязательного присутствия. Человек может быть включен в пространство, но, если его там нет, пространство существовать не перестанет, поскольку существует независимо от него. Если же речь идет о среде, то мы всегда говорим об обязательном присутствии в субъекта, который активно взаимодействует со средой и влияет на ее функционирование. Среда не существует сама по себе, ее характеристики всегда соотносимы с потребностями активных субъектов, находящихся в ней.

В контексте образовательных отношений понятие «пространство» появляется в работах П. Бурдые в 70-х годах прошлого века, где он говорит о символических отношениях между педагогом и учеником. Несмотря на то, что данный автор не использует словосочетание «образовательное пространство», он вводит в научный дискурс мнение о социальных позициях участников образовательного процесса и отношениях между ними.

В отечественном научном дискурсе обращение к проблемам образовательного пространства связано с работами В.Ю. Лысковой, Е.А. Ракигиной, И.Д. Фрумина, Д.Б. Эльконина и других ученых, подчеркивающих близость понятий «пространство» и «среда», но отмечающих при этом их нетождественность и взаимовключенность. Образовательное пространство России, по мнению авторов, представлено совокупностью образовательных учреждений, общественных и государственных организаций и происходящими в них образовательно-воспитательными процессами. Это пространство способствует становлению личности, приобретению социального опыта, формированию навыков взаимодействия с различными субъектами.

В.С. Агеев [1], обращаясь к социально-психологическим проблемам межгруппового взаимодействия, раскрывает несколько характеристик воспитательного социокультурного пространства, среди которых: необходимость выстраивания диалоговых отношений с разновозрастным контингентом воспитанников и взрослых, актуализация качественного выполнения нескольких социальных ролей, обеспечение свободы выбора содержания и форм деятельности в соответствии с потребностью в самоактуализации и самовыражении личности, свободное вхождение в воспитательное пространство, необходимость адаптации и освоения воспитанников в условиях информационного, культурного и природного подпространств, свобода выбора и времени пребывания в структуре различных коллективов и общностей, функционирующими в социокультурном пространстве школы.

В условиях социокультурного пространства образовательного учреждения активной созидательной и движущей силой являются обучающиеся, включенные в решение поставленных педагогом задач в процессе совместной творческой деятельности. Особую роль играет правильная позиция педагога, которая заключается в скрытом доминировании и управлении воспитательным процессом на основе вовлечения обучающихся во взаимодействие и созидательную деятельность.

Социокультурное пространство образовательной организации формируется под влиянием процессов и тенденций, которые существуют в системе образования в целом. На сегодняшний день актуализировано рассмотрение деятельностных характеристик социокультурного пространства, которые могут раскрываться через совокупность действий субъектов образовательно-воспитательного процесса и их взаимного влияния друг на друга.

А.А. Петрусевич [6] отмечает, что для системы образования в целом, и школы, в частности, характерно функционирование под влиянием различных социокультурных факторов, что актуализирует изменение социокультурного пространства школы. Общеобразовательная школа находится в состоянии социокультурной трансформации, что является следствием актуальной ситуации общественного развития. По мнению Е.П. Ананьевой [2], понятие «социокультурное пространство» может рассматриваться достаточно широко, как на уровне мира, страны и региона, так и в контексте задач отдельно взятого образовательного учреждения. Данное обстоятельство обуславливает такое явление как взаимопроникновение, в некоторых случаях даже отождествление понятия «пространство», сопровождаемое эпитетами социальное, социокультурное, образовательное и др. Контекст социокультурности пространства актуализирует обращение к проблемам личности и общества, влияния событий на жизнь и развитие человека, рассмотрение системных характеристик образования и др. [4] Данное обстоятельство обусловлено двойственностью природы самого понятия «социокультурное пространство», в котором имеют место быть и социальная, и культурная составляющая.

Современное общество крайне динамично, оно трансформируется, развивается и неизменно влияет на все институты, соотносимые с его функционированием. Образовательная система является частью этих трансформаций, изменяясь под влиянием социокультурных процессов. Изменяется общественное сознание, изменяется культурное пространство, связанное с образованием и наукой. А.В. Хуторской [11] полагает, что социокультурное пространство можно назвать эвристической средой, в которой постоянный поиск оригинальных инновационных решений для социальной и образовательной практики.

Отметим, что понятие «социокультурное пространство» в контексте рассмотрения различных образовательных практик неизменно актуализирует обращение к его этимологической сущности, поскольку оно в полном смысле не может быть соотносено только с образовательными реалиями. В нем сочетаются различные контексты, среди которых образовательный является промежуточным связующим звеном между контекстами социальности и культуры.

Обобщая различные варианты определений социокультурного пространства, Е.В. Орлова делает вывод не только о его физической реальности, но также о ментальном выражении, связанном со способностью человека находящегося в конкретном пространстве создавать социальные связи, которые и определяют его «специфическую пространственно-временную целостность» [5, С. 151]. В данной целостности есть возможность существования и созидания для человека. Для функционирования социокультурного пространства немаловажную роль играет психологический аспект, определяющий его внутреннюю гармонию и стабильность, поскольку человеку очень важно, как считал Я.А. Коменский, «жить в согласии с природой, богом и самим собой».

Исследователи рассматривают пространство в трех основных ипостасях: природной, рукотворной и объединяющей, являющейся сочетанием первой и второй. Современная школа в данной логике является пространством однозначно рукотворным, управляемым его создателями, имеющим заранее планируемый эффект с корректируемой поправкой на непредвиденные обстоятельства. Причем «рукотворность» в данном случае мы рассматриваем не только с точки зрения материальной составляющей пространства школы, но и в контексте создаваемых психолого-педагогических условий, необходимых для организации процесса воспитания.

Пространство школы рассматривается в контексте деятельностных характеристик образовательно-воспитательного процесса. Начальная школа не является исключением. Необходимо отметить, что именно на этом уровне деятельностная составляющая образовательно-воспитательного процесса чрезвычайно важна, поскольку именно предметная деятельность позволяет формировать личностные качества ребенка и необходимые для жизни компетенции. По мнению С.И. Поздеевой [7], именно начальная школа является тем пространством, которое выступает в качестве ресурса совместной деятельности, позволяющего оформить личностное содержание образования для всех ее участников. В пространстве начальной школы

закладывается фундамент формирования жизненных, социально-культурных, личностных, универсальных и других типов компетенций [8]. Деятельностный характер образовательного взаимодействия и само социокультурное пространство начальной школы создают возможность для организации качественного воспитательного процесса.

По мнению Н.В. Боос [3], в пространстве школы в современных условиях очень важна реализация антропологического принципа, определяющего в качестве ведущей цели развитие ребенка. Все задачи образовательно-воспитательного процесса в социокультурном пространстве школы должны быть направлены на создание условий для достижения данной глобальной цели, сообразно возрасту, особенностям и способностям ребенка. В достижении вышеназванной цели роль начальной школы переоценить невозможно. Классики отечественной педагогики не раз подчеркивали уникальность младшего школьного возраста и важность задач, которые сообразно этому возрасту, возложены на начальную школу. Особенно важно, что именно пространство начальной школы позволяет реализовать задачи воспитания и обучения в гармоническом единстве, синхронизируя и гармонизируя данные процессы друг с другом.

В.А. Сухомлинский справедливо утверждал, что «детство – важнейший период человеческой жизни, не подготовка к будущей жизни, а настоящая, яркая, самобытная неповторимая жизнь». Ранняя социализация ребенка, его раннее приобщение к пространству духовных ценностей в естественных для него условиях жизни заложены в гуманистических идеях классиков российской педагогической мысли, таких как К.Д. Ушинский, Н.И. Пирогов и др. В.Г. Белинский в статье «О детских книгах» заявлял: «Орудием и посредником воспитания должна быть любовь, а целью – человечность». Спустя почти 100 лет ему вторит В.А. Сухомлинский: «Надо подчеркнуть значение младшего возраста в воспитании человечности», «то, что упущено в детстве очень трудно, почти невозможно наверстать в зрелые годы».

Воспитание человечности шло у него через формирование человеческого чувствования природы, через вхождение в богатейший мир искусства, а главное – через творение добра для людей. Интересно то, что несмотря на преобладающее в советской школе стремление к разделению воспитательного процесса на отдельные направления, В.А. Сухомлинскому удалось совершенно непреднамеренно, а вполне естественным образом, создать единый образ социокультурного пространства школы, где в гармонии сосуществовали умственное, эстетическое, физическое, трудовое и другие виды воспитания, благодаря которым формируется образ человека, его мировоззрение.

А.В. Репринцев [9] обращается к характеристикам современного социокультурного пространства и задается очень непростым вопросом «Остается ли в воспитании место для гуманизма?». Современные социокультурные реалии, в которых существует школа, вполне позволяют усомниться в возможности положительного ответа на задаваемый вопрос. В связи с этим одной из важнейших задач школы было и остается сохранение культурной традиции и универсальных духовных ценностей, несмотря на кризисы идентичности, деструкции морального сознания, социальные реформы и др.

**Выводы.** Безусловно перед современной школой в целом и начальной школой, в частности, стоят важнейшие задачи, актуализированные как на государственном уровне, так и на уровне обыденного понимания человеческой задачи передачи ценностей и духовно-нравственного опыта последующим поколениям. В условиях доступности информации, востребованности среди молодежи модельных образцов поведения, демонстрируемых признаваемыми в их среде авторитетами и медийными личностями, ориентированности на насыщенность жизни разнообразными событиями, необходимости гармоничного сосуществования разных национальных и культурных традиций необходимо, чтобы школа стала таким социокультурным пространством, в котором современный школьник находил ответы и предложения на любые свои вопросы и запросы (в лучшем смысле этого слова), независимо от возраста. Но все же особый статус необходимо отвести, на наш взгляд, возрасту младшего школьника, поскольку именно в этот момент ребенок еще не стоит в неосознанной оппозиции взрослому, что будет характерно для «переходного» возраста, он готов воспринимать не только учебную информацию, но с жадностью впитывает новые для него образцы поведения, осваивает новые для него правила и социокультурные нормы. Ребенок в младшем школьном возрасте еще достаточно гибок, чтобы открыться ценностям и смыслам, которое до текущего момента были еще ему неизвестны или не до конца понятны, для него интересны новые люди, знакомство с их культурой, понимание их инаковости вызывает не раздражение, а живое детское любопытство и желание узнать и понять что-то новое. Таким образом, социокультурное пространство начальной школы с полным правом можно рассматривать как механизм и ресурс воспитания современного школьника. При этом важно, чтобы в социокультурном пространстве школы гармонично сочетались следующие важные характеристики: информационная открытость, медийность, событийность и поликультурность. Информационная открытость предполагает обеспечение доступности информации о различных направлениях деятельности образовательной организации, медийность заключается в направленности на создание востребованного медийного образа образовательной организации, событийность связана с целенаправленным включением в текущую деятельность школы событий разного масштаба (от локального до федерального), поликультурность определяется необходимостью создания объединяющего поля социокультурной деятельности как ресурса для обмена культурными традициями, духовно-нравственными ценностями и воспитательными практиками.

#### Литература:

1. Агеев, В.С. Межгрупповое взаимодействие: Социально-психологические проблемы / В.С. Агеев. – М.: Изд-во МГУ, 1990. – 239 с.
2. Ананьева, Е.П. Место и роль образования в социокультурном пространстве / Е.П. Ананьева // Международный научно-исследовательский журнал. – 2015. – № 8(39). – С. 83-84
3. Боос, Н.В. Организация образовательного пространства школы на основе антропологического принципа / Н.В. Боос // Гуманитарное пространство. – 2014. – Т. 3. – № 3. – С. 305-312
4. Леонова, О.В. Образовательное пространство как педагогическая реальность / О.В. Леонова // Alma mater (Вестник высшей школы). – 2006. – № 1. – С. 36-40
5. Орлова, Е.В. Социокультурное пространство: к определению понятия / Е.В. Орлова // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. – 2017. – № 7(81). – С. 149-152
6. Петрусевич, А.А. Социокультурная обусловленность преобразований современной общеобразовательной школы / А.А. Петрусевич // Современные проблемы науки и образования. – 2008. – № 2. – С. 79-83
7. Поздеева, С.И. Начальная школа – пространство совместной деятельности / С.И. Поздеева // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2003. – Выпуск 2(34). Серия «Педагогика». – С. 58-67
8. Редковникова, Е.И. Социокультурное воспитание младших школьников в условиях современного образовательного пространства / Е.И. Редковникова // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. – 2012. – № 25-1. – С. 319-324
9. Репринцев, А.В. Социализация юношества в современном социокультурном пространстве: остается ли в воспитании место для гуманизма? / А.В. Репринцев // Гуманизация образовательного пространства: материалы международной научной конференции. – М.: Издательство «Перо», 2016. – С. 59-74



10. Селиванова, Н.Л. Воспитательная система как объект педагогического моделирования / Н.Л. Селиванова // Моделирование воспитательных систем: теория – практика: сб. науч. ст. / под ред. Л.И. Новиковой, Н.Л. Селивановой. – М.: Изд. РОУ; 1995. – С. 10-17

11. Хуторской, А.В. Образовательное пространство СНГ: проблема сравнительной педагогики / А.В. Хуторской. – М.: ИНЭК, 2006. – 247 с.

Педагогика

УДК 376.4

кандидат педагогических наук, доцент **Букина Ирина Адольфовна**

Череповецкий государственный университет (г. Череповец);

доктор педагогических наук, профессор **Гудина Татьяна Викторовна**

Череповецкий государственный университет (г. Череповец);

директор **Кокосова Ирина Владимировна**

Муниципальное автономное общеобразовательное учреждение

«Общеобразовательная школа для обучающихся с ОВЗ №35» (г. Череповец)

#### **ОРГАНИЗАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ЭЛЕКТРОННОГО ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ (НА ПРИМЕРЕ МАОУ «ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ШКОЛА ДЛЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОВЗ №35» Г. ЧЕРЕПОВЕЦ)**

*Аннотация.* Статья посвящена выявлению и описанию организационно-методических условий обеспечения электронного обучения детей школьного возраста с умственной отсталостью и изучению психологической готовности педагогов к использованию интернет-технологий. Предложена программа цифровизации учебной среды школы, способствующая профилактике компьютерной безграмотности педагогов и повышению digital культуры и профессионального саморазвития педагогов, а также улучшению психологического климата в применении информационных технологий в учебном процессе с умственно отсталыми детьми. Реализация предложенного нами содержания программы по формированию организационно-методического обеспечения электронного обучения, охватывающей всех субъектов (детей, педагогов, родителей, администрацию) образовательного процесса, способствовала детерминации качества обучения детей школьного возраста с умственной отсталостью.

*Ключевые слова:* информационные технологии, дети с умственной отсталостью, психологическая готовность педагогов.

*Annotation.* The article is devoted to identifying and describing the organizational and methodological conditions for providing e-learning for school-age children with mental retardation and studying the psychological readiness of teachers to use Internet technologies. A program for the digitalization of the educational environment of the school is proposed, which contributes to the prevention of computer illiteracy of teachers and the enhancement of digital culture and professional self-development of teachers, as well as the improvement of the psychological climate in the use of information technologies in the educational process with mentally retarded children. The implementation of the proposed content of the program for the formation of the organizational and methodological support of e-learning, covering all subjects (children, teachers, parents, administration) of the educational process, contributed to the determination of the quality of education for school-age children with mental retardation.

*Key words:* information technology, children with mental retardation, psychological readiness of teachers.

**Введение.** Развитие и распространение информационных и коммуникационных технологий в последние десятилетия приводит к стремительной интеграции их в систему образования. В сложившихся условиях обучение переходит от традиционных форм к внедрению цифровой образовательной среды и дистанционным программным продуктам.

Применение digital технологий в коррекционных целях в современных условиях получает все большее распространение и одобрение педагогов-практиков, поскольку обеспечивает их эффективными методиками реализации коррекционно-образовательного процесса. Грамотно адаптированные под психолого-физиологические возможности детей данной нозологии программно-методические комплексы и учебные материалы могли бы на качественно ином уровне позволить решать многие проблемы обучения в специальном образовании.

Еще одним ресурсом электронного обучения является аккумулирование методических материалов, разработок, примеров лучших работ обучающихся в облачном хранилище образовательной организации, что позволяет осуществить поддержку и сопровождение очного процесса обучения и способствует равному доступу к учебным материалам детям, находящимся на домашнем обучении.

Целый ряд научных работ, появившихся в последнее время, свидетельствует об интересе специалистов и ученых к дистанционным технологиям и к различным его аспектам. Стоит отметить такие исследования, в которых отражены теоретические подходы к рассматриваемой теме, как исследования Г.Л. Андриановой [1], Н.А. Гейна [3], А.В. Густырь [4], Ю.П. Господарика [5], Г.А. Краснова [6], Е.С. Полат [10], А.В. Хуторского [12] и др.

Применению электронного обучения в образовании посвящены работы Г.В. Семенова, Ю.Е. Гусева, Ю.А. Поссель [11], М.А. Чошанов [13], К.А. Meyer [14], R. Gagne, L. Briggs, W. Wager [15] и др.

Авторы не обходят вопрос применения информационных технологий и в обучении детей с ОВЗ и, в частности, с умственной отсталостью, что задает профессиональную рамку компетенций преподавателей и облегчает процесс усвоения и запоминания учебного материала (О.Б. Кремер [7], О.И. Кукушкина [8], И.А. Никольская [9]).

Вместе с тем, растет и совершенствуется программно-методическое обеспечение учебного процесса не ориентированное прицельно на коррекционное обучение. Но при творческом подходе и грамотной методической адаптации многие из этих материалов можно использовать в организации обучения детей школьного возраста с умственной отсталостью.

Таким образом, целью нашей статьи является выявление организационно-методических условий обеспечения электронного обучения детей школьного возраста с умственной отсталостью и изучению психологической готовности педагогов к использованию интернет-технологий.

Исследование проводилось на базе муниципального автономного общеобразовательного учреждения «Общеобразовательная школа для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья № 35» г. Череповца в 2020-2021 гг. Педагогический процесс осуществляли 81 работник, из них: администрация учреждения – 5 чел.; учитель-логопед – 3 чел.; педагог-психолог – 4 чел.; учитель-дефектолог – 2 чел.; тьютор – 5 чел.; социальный педагог – 2 чел.; педагог-библиотекарь – 1 чел.

**Изложение основного материала статьи.** Для выявления и изучения заявленной темы нами было проведено исследование организационно-методических условий организации цифровой среды обучения детей школьного возраста с умственной отсталостью (первый блок) и изучение готовности педагогов к организации образовательной деятельности с применением электронного обучения (второй блок), была разработана диагностическая программа.

Первый блок диагностики осуществлялся посредством наблюдения, изучения документации, собеседования с администрацией, педагогами школы, показал, что:

- в образовательном учреждении разработаны и введены в действие некоторые локальные акты, отражающие особенности применения электронного обучения детей с умственной отсталостью;

- содержание образования, условия организации обучения и воспитания обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, определяются адаптированной общеобразовательной программой, а для детей-инвалидов выстраивается в соответствии с ИПРА;

- при организации образовательной деятельности учитываются особенности психофизического развития, индивидуальные возможности и состояние здоровья обучающихся с умственной отсталостью;

- в 2016 году образовательное учреждение вступило в программу «Доступная среда» в рамках которой было закуплено компьютерное оборудование, в том числе специализированные аппаратно-программные комплексы, такие как: аппаратно-программный комплекс для слабовидящих обучающихся, для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата (включая ДЦП); клавиатура с увеличенным размером клавиш; портативный компьютер учителя (ноутбук) (6 штук); МФУ; акустические системы; интерактивные доски; проекторы (6 штук); планшетные компьютеры (8 штук); коммуникаторы; специализированные программные комплексы для логопеда и психолога;

- в рамках программы «Современная школа» (2019 год) – приобретено компьютерное оборудование, средства обучения и воспитания;

- изучение кадрового состава педагогических работников организации выявило, что у учреждения высокий педагогический потенциал. Педагоги обладают специальными знаниями, умениями и навыками, обеспечивающими коррекционную направленность процессов развития, воспитания, обучения детей с ограниченными возможностями здоровья, постоянно проходят повышение квалификации, но имеют низкий уровень профессиональных компетенций в области информационных технологий.

С целью изучения психологической готовности педагогов к использованию электронного обучения (второй блок) было проведено анкетирование (методика С.А. Векилова, И.С. Клещина, Г.В. Семенова) [2], которое позволило определить два основных фактора, с одной стороны, осознание важности применения цифровых образовательных технологий в процессе обучения детей с умственной отсталостью (первый фактор). Методика обследования строится на обратных вопросах, включающих ряд отрицательных утверждений и дающих право судить о неуверенности в собственных компетенциях в применении информационных технологий в работе педагогов, наличие страхов, тревоги при их овладении, низкой самооценки в освоении digital культуры.

С другой стороны – эмоционально-оценочное отношение к дистанционным формам обучения (второй фактор). Наличие этого фактора подтверждает опасение в применении данных технологий, низкую готовность педагогов к использованию дистанционных форм обучения, важности совладения с технофобическими реакциями и компьютерной тревогой.

Основными факторами, затрудняющими работу педагогов с дистанционными образовательными технологиями, являлись:

- беспокойство в овладении нужными компетенциями;
- немотивированный страх пользования компьютерной техникой;
- отсутствие инструментальных навыков пользователя.

Эти психологические проявления компьютерного стресса были учтены при разработке программы информатизации в образовательной организации, позволяющей снизить степень тревожности педагогов в использовании информационных технологий в обучении детей школьного возраста с умственной отсталостью и повысить уровень их профессиональной подготовки.

Результаты анкетного опроса дают право отметить низкую компетентностную и психологическую готовность педагогов школы к организации цифрового образовательного процесса с применением электронного обучения детей школьного возраста с умственной отсталостью.

Таблица 1

**Протокол исследования психологической готовности к использованию дистанционных образовательных технологий у педагогов на констатирующем и контрольном этапах эксперимента (%)**

№	Содержание утверждений	констатирующий		контрольный	
		фактор 1	фактор 2	фактор 1	фактор 2
1	Я не готов(а) включаться в работу по использованию дистанционных технологий, т.к. все равно не буду чувствовать себя уверенно в этом деле (обратный вопрос).	61	39	41	59
2	Я испытываю внутреннее сопротивление при необходимости работать с дистанционными образовательными технологиями (обратный вопрос).	77	23	53	47
3	Я не готов(а) включаться в работу по использованию дистанционных технологий, т.к. у меня все равно не получится хорошо разобраться с этими технологиями (обратный вопрос).	83	17	57	43
4	Осваивать дистанционные образовательные технологии – это сложно, лично мне это не надо (обратный вопрос).	72	28	49	51
5	Как правило, я испытываю негативные эмоции (страх, тревогу), когда вынужден(а) разбираться с дистанционными технологиями (обратный вопрос).	80	20	23	77
6	Процесс работы с дистанционными технологиями сопровождается низкой результативностью, у меня мало что	77	23	25	75

	получается (обратный вопрос).				
7	Я убежден(а), что использовать дистанционные образовательные технологии необходимо, за этими технологиями будущее.	10	90	50	50
8	Я хорошо знаю алгоритм действий при работе с дистанционными образовательными технологиями.	6	94	80	20
10	Я готов(а) тратить свое время на освоение дистанционных технологий.	10	90	45	55
11	Я вполне могу обойтись без дистанционных технологий в своей педагогической деятельности (обратный вопрос).	9	91	45	55
12	Освоение дистанционных образовательных технологий означает идти в ногу со временем.	21	79	60	40

Для профилактики компьютерной безграмотности, повышения профессиональных компетенций и улучшения психологического климата принятия информационных технологий в организации учебного процесса школы была сформирована творческая группа из педагогов, которая приступила к разработке программы «Внедрение электронного обучения и дистанционных образовательных технологий в образовательной организации». Цель данного документа: развитие цифровой среды, предоставляющей широкий спектр возможностей всем участникам образовательного процесса школы и ее социальным партнерам для получения своевременной информации, позволяющей сформировать digital культуру личного применения информационных технологий и профессионального саморазвития.

Задачи программы:

- создание школьной цифровой образовательной среды с доступом к образовательному контенту для трансляции опыта педагогов учреждений;

- участие педагогов школы дистанционно с применением цифрового контента и сервисов в различных проектах других учреждений для повышения информационной компетентности, таких как мастер-классы, вебинары, интернет-олимпиады, on-line конференции, дополнительное обучение использования Internet ресурсов, сетевые проекты и т.д.;

- повышение профессионально-информационных компетенций педагогов, создание индивидуальной траектории развития.

Основные направления реализации программы:

- применение интернет-технологий для расширения цифрового контента образовательного процесса;

- совершенствование условий формирования digital культуры педагогов;

- создание единой цифровой рамки, позволяющей оптимизировать взаимодействие администрации школы, педагогов с родителями;

- активное включение обучающихся в получение знаний с использованием предлагаемого интернет-контента, необходимого для повышения эффективности образовательного процесса.

Предложенная программа позволит создать единую информационно-образовательную среду школы интересную всем субъектам образовательного процесса (администрации, педагогам, родителям, детям).

Реализация мер, предусмотренных программой, обеспечит:

*для школы:*

- повышение качества образования с учетом особых образовательных потребностей детей;

- создание единого цифрового ресурса, объединяющего все элементы образовательного процесса;

- алгоритмизацию документооборота и отчетности;

- повышение гласности в организации обучения и воспитания посредством расширения информационно-образовательного пространства;

- совершенствование материально-технической базы учреждения;

- автоматизацию управления учебно-воспитательным процессом.

*для учителя:*

- сокращение трудозатрат рабочего времени на заполнение школьной документации;

- использование цифрового контента для реализации межпредметных связей;

- создание собственного информационного контента, позволяющего оптимизировать образовательный процесс;

- повышение компетентностно-информационно культуры как составляющей профессионального мастерства учителя.

*для ученика:*

- повышение мотивированности в освоении учебных предметов;

- расширение информационно-методических возможностей обучения;

- детерминацию качественного освоения ИКТ-технологий обучающимися.

В программе определены возможные риски и пути их преодоления, которые могут возникнуть в процессе ее реализации, к которым относятся: не стабильное состояние здоровья детей и педагогов, проблемы с финансированием, чрезмерная цифровизация в ущерб «живому» общению, не выполнение программных мероприятий.

В ходе реализации было определено, что программа информатизации является аналитическим средством, позволяющим преодолеть множество проблем, связанных с созданием организационно-методического обеспечения электронного обучения детей школьного возраста с умственной отсталостью.

Для более полного представления об эффективности или не эффективности предложенной программы организации цифровой среды в образовательном процессе обучающихся данной нозологической группы и повышения психологической готовности педагогов к использованию дистанционных образовательных технологий было проведено повторное анкетирование (методика С.А. Векилова, И.С. Клецина, Г.В. Семенова) (смотрите таблицу 1).

При анализе результатов мы установили, что существенно снизилось количество утверждений с отрицательными характеристиками: неуверенность в собственной компетентности при использовании дистанционных технологий; переживание сложности в их освоении; наличие негативных эмоций (страха, тревоги) при освоении компьютерной техники и программ; низкая оценка результативности собственной деятельности. А также снизилось количество по второму фактору – важности совладания с технофобическими реакциями и компьютерной тревогой (беспокойство; страх на фоне немотивированности; отсутствия инструментальных навыков пользователя).

Повторная диагностика психологической готовности педагогов к организации электронного обучения детей школьного возраста с умственной отсталостью, подтвердила эффективность внедренной в практику программы информатизации.

**Выводы.** Таким образом, можно говорить, что применение цифрового обучения в условиях образовательной организации возможно при создании условий: нормативно-правового обеспечения; учебно-методического обеспечения;

доступной, развивающей предметно-пространственной среды; профессиональной и психологической готовности педагогов; необходимого материально-технического обеспечения; реализации программы информатизации в образовательном учреждении.

Предложенное нами содержание программы по формированию организационно-методического обеспечения электронного обучения, охватывающей всех субъектов (детей, педагогов, родителей, администрацию) образовательного процесса, способствовало детерминации качества обучения детей школьного возраста с умственной отсталостью.

#### Литература:

1. Андрианова, Г.А. Организация творческой деятельности учащихся в системе дистанционных олимпиад, проектов, курсов / Г.А. Андрианова // Интернет. Общество. Личность: Международная конференция: Тез. докл. С.Пб.: Институт "Открытое общество", 2000. – С. 281-283
2. Векилова, С.А. Психология социальной работы / С.А. Векилова, Г.В. Семенова. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2018. – 111 с.
3. Гейн, А.Г. Информатика информационные технологии: какой союз поставить между ними? Информатика: Еженедельное приложение к газете "Первое сентября". – 1998. – № 33.
4. Густырь, А.В. Проблемы нормативного обеспечения и выбора базовой модели дистанционного образования / А.В. Густырь // Дистанционное образование в России. Постановка проблемы и опыт организации. – М.: РИЦ «Альфа» МГОПУ им. М.А. Шолохова, 2001. – 230 с.
5. Господарик, Ю.П. Дистанционное обучение и средняя школа / Ю.П. Господарик // Дистанционное образование. – 2000. – № 5. – С. 10-11
6. Краснова, Г.А. Электронное образование в эпоху цифровой трансформации / Г.А. Краснова, Г.В. Можасва. – Томск: Издательский дом Томского государственного университета, 2019. – 200 с.
7. Кукушкина, О.И. Использование информационных технологий в области развития представлений о мире / О.И. Кукушкина // Дефектология науч-метод. Журнал. – 2005. – № 5. – С. 83-92
8. Кремер, О.Б. Оригинальные компьютерные игры как средство педагогической коммуникации для реализации индивидуализированного обучения в коррекционной школе VIII вида / О.Б. Кремер // Электронный журнал Федерации интернет-образования, Московского центра интернет-образования «Вопросы интернет образования», 2004. – №20. – С. 54-58
9. Никольская, И.А. Информационные технологии в специальном образовании / И.А. Никольская // Коррекционная педагогика, 2004. – №2(4). – С. 47-50
10. Полат, Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева, А.Е. Петров. – М.: Академия, 2001. – 272 с.
11. Семенова, Г.В. Структура психологической готовности к использованию дистанционных образовательных технологий у педагогов / Г.В. Семенова, Ю.Е. Гусева, Ю.А. Поссель // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров, 2019. – №2 (39). – С. 71-79
12. Хуторской, А.В. Интернет в школе. Практикум по дистанционному обучению / А.В. Хуторской. – М.: ИОСО РАО, 2000. – 215 с.
13. Чошанов, М.А. Инженерия обучающих технологий: учебное пособие / М.А. Чошанов. – М., 2015. – 242 с.
14. Meyer, K.A. Student engagement in online learning: what works and why / K.A. Meyer // ASHE Higher Education Report. – № 40 (6). – 2014. – P. 111-114
15. Gagne, R. Principles of instructional design / R. Gagne, L. Briggs, W. Wager // 4th ed. – Harcourt Brace College Publishers, 1992. – URL: <https://www.hcs64.com/files/Principles%20of%20instructional%20design.pdf> (дата обращения: 05.12.2022)

Педагогика

УДК 802.0:378.147

**кандидат педагогических наук, доцент Буковский Станислав Леонидович**  
Институт экономики и управления АПК Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Российский государственный аграрный университет – МСХА имени К.А. Тимирязева» (г. Москва)

### КРЕАТИВНО-ОРИЕНТИРОВАННАЯ САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА В ОБУЧЕНИИ ИНОЯЗЫЧНОМУ ОБЩЕНИЮ В АГРАРНОМ ВУЗЕ

*Аннотация.* Настоящая статья посвящена анализу и разработке креативного метода обучения самостоятельной работе студентов при продуцировании иноязычного высказывания в аграрном вузе. Цель статьи заключается в создании метода обучения иноязычной диалогической речи в аграрном вузе, включающего рассмотрение развития креативного мышления в качестве средства и технологии обучения. В статье приводится детальный анализ обучения диалогической речи в неязыковом вузе. Автором статьи разработан курс обучения диалогической речи для студентов аграрных специальностей с применением креативно-ориентированного метода обучения. В статье представлен методический алгоритм приемов обучения, критерии оценивания уровня креативности учащихся и комплекс упражнений в обучении диалогической иноязычной речи с применением креативных приемов обучения. Методический алгоритм, представленный автором статьи, детально освещает возможности использования креативного мышления на практике. Комплекс упражнений представлен креативно-языковыми и креативно-речевыми упражнениями по параллельному развитию креативного мышления и умений иноязычного говорения диалогического формата в аграрном вузе, которые, в свою очередь, призваны наиболее оптимальным образом развить умения устного профессионально-ориентированного общения в аграрном вузе. Автором статьи проведено опытное обучение, результаты которого отражены в содержании статьи в виде сопоставления контрольной и экспериментальных групп исследования. В статье также приводится анализ различных точек зрения отечественных и зарубежных ученых-методистов по проблеме обучения иноязычной диалогической речи. Данная статья представляет собой попытку разработки оригинальной технологии, базирующейся на рассмотрении креативного мышления в качестве базисной методической категории и внедрении его в процесс обучения иностранным языкам неязыкового профиля. Представленная автором статьи модель обучения может быть применима в процессе обучения иноязычной речи студентов аграрного вуза.

*Ключевые слова:* креативно-ориентированное обучение, самостоятельная работа, креативное мышление, креативные упражнения, профессионально-ориентированное общение, аграрное направление, неязыковой вуз.

*Annotation.* The present article is devoted to the analysis and development of the creative method of teaching foreign-language speech in the framework of independent task in agrarian higher education institution. The aim of the article is to create a method for teaching foreign-language dialogic speech in agrarian higher education institution, including the consideration of creative thinking development as a means and technology of teaching. The article provides a detailed analysis of dialogic speech teaching in a non-language university. The author of the article has developed a course of dialogic speech training for students of agrarian specialties with the use of a creative-based method of teaching. The article presents the methodological algorithm of teaching methods, the criteria for assessing the level of creativity of students and the complex of exercises in teaching dialogic foreign language speech with the use of creative teaching methods. The methodological algorithm presented by the author of the article covers in detail the possibilities of using creative thinking in practice. The complex of exercises is presented by creative-language and creative-speech exercises on parallel development of creative thinking and skills of foreign language speaking in dialogic format in agrarian higher education institution which, in their turn, are called to develop the skills of oral communication for special purposes in agrarian higher education institution in the most optimal way. The author of the article conducted experimental training, the results of which are reflected in the content of the article as a comparison of the control and experimental groups of research. The analysis of different points of view of native and foreign scientists-methodologists on the problem of teaching foreign-language dialogic speech is also given in the article. The present article is an attempt to develop an original technology based on the consideration of creative thinking as a basic methodological category and its introduction in the process of teaching foreign languages to the non-language profile. The teaching model presented by the author of the article can be applied in the process of teaching foreign language speech to students of agrarian universities.

*Key words:* creativity-based teaching, independent task, creative thinking, creative exercises, communication for special purposes, agrarian training area, non-linguistic university.

**Введение.** Целью данного исследования является оптимизация процесса самостоятельной работы студентов в процессе обучения иностранному языку в аграрном вузе в виде разработки методической технологии обучения с позиции креативно-ориентированного обучения иностранным языкам в вузе.

Актуальность исследования обусловлена необходимостью новаторства современной лингводидактики с интегрированным использованием теоретических и практических аспектов креативного способа мышления в обучении иноязычному общению в аграрном вузе.

Научная новизна исследования заключается в создании креативно-ориентированного метода обучения на основе синтеза интеграции психолого-диагностирующих средств в методику обучения иностранным языкам, формирующих новый метод в обучении иностранным языкам в рамках вузовского профиля.

Теоретическая значимость исследования обусловлена разработкой теоретического базиса методики обучения профессиональному иноязычному общению на основе интеграции индикаторов и компонентов креативного мышления на примере самостоятельной работы студентов аграрного вуза.

Научно-прикладное значение исследования обусловлено возможностью практического использования разработанного метода обучения профессиональному иноязычному общению в рамках самостоятельной работы студентов аграрного вуза в соответствии с теоретико-практическими положениями его содержания.

**Изложение основного материала статьи.** Многие зарубежные современные ученые занимаются рассмотрением креативного мышления в процессе обучения.

Современные зарубежные ученые в области изучения креативного мышления и его использования в образовательной среде едины во мнении того, что креативность относится к способности предлагать несколько инновационных решений одной проблемы [7]. Ими делается акцент на изучения вариативности и модификации сразу нескольких различных креативных решений одной учебной проблемы.

Зарубежные ученые Р.Дж. Стернберг и С. Караме считают, что креативность в образовательном процессе демонстрирует сильную социальную особенность, важным элементом которой для результатов творчества является контекст обучения [13].

По мнению исследователей Н.Дж. Кима, Б.Р. Бэлленда и А.И. Уолкера, креативные технологии дают учащимся возможность испытать «обучение на практике» и решить реальные проблемы в рамках процесса обучения [11]; [12]. Также по мнению ученых, учебные проблемы сложны и побуждают учащихся оценивать различные риски и создавать новые идеи для их решений.

По мнению специалиста по применению креативных технологий в образовательном процессе Т.К.Ф. Чу, «когда учащиеся понимают актуальность решаемой учебной проблемы, они становятся более мотивированными и вовлеченными в учебную деятельность, поскольку удовлетворяется их основная потребность в чувстве принадлежности и связанности» [8]; [9].

Созидание в качестве средства и технологии процесса обучения рассматривается такими зарубежными современными учеными, как А.Л. Годхе, Н. Сэлвин. Данные ученые используют технологию STEM в качестве креативных условий процесса обучения. Данная технология ориентирована на учащихся и вовлекает учащихся в инновационные процессы проектирования и создания [10].

Креативно-мыслящим студентам нравится узнавать что-то новое, предлагать инновационные идеи и сотрудничать для решения учебной проблемы. В нашу цифровую эпоху и в современном обществе учащимся необходимо проявлять творческий подход, поскольку многие сложные ситуации требуют творческого подхода для совместного решения проблем [14].

Мы выделяем следующие когнитивно-поведенческие показатели психологических барьеров, связанных с дисфункциональностью мышления при выполнении речевой проблемной задачи в процессе обучения иноязычному говорению:

1. Черно-белое мышление (термин, выдвинул Аароном Беком) [6], которое также называют мышлением по схеме «все или ничего», полярным или дихотомическим мышлением [1, С. 207].

Данный тип мышления проявляется в ситуации, когда человек оценивает ситуацию всего с двух оценочных позиций, не принимая во внимания третий способ решения проблемы или более. Данная конвергентность мышления лишает человека возможности самостоятельности, концентрации и уверенности в решении проблемной задачи. Аналогичная ситуация может сложиться и в процессе обучения при выполнении студентом проблемной речевой задачи, когда студент полагает «если я не сдам экзамен (зачет) по иностранному языку, то меня отчислят», «если я сейчас не смогу пересказать этот текст, то я уже никогда не смогу этого сделать», «я не смог пересказать этот текст, значит, все это бесполезно».

2. Катастрофизация, т.е. предсказание, при котором студент полагает, что даже при более позитивном исходе будущее будет негативным. Данная ситуация связана с чрезмерной самокритичностью студента и его излишней впечатлительностью, представляющей собой препятствие, барьер при выполнении проблемной речевой задачи, а также связано с убежденностью

в неспособности выполнения речевого задания. Например, ситуация, при которой студент говорит, что никогда не сможет пересказать текст на иностранном языке, потому что я не знаю язык (или нам его практически не преподавали в школе). Или ситуация, при которой студент полагает «я не могу говорить по-английски, у нас практически не было иностранного языка в школе, все это бесполезно, даже не буду пытаться, все равно ничего не получится». Данная ситуация сопровождается отказом студента от попыток ее изменения путем поиска способов решения проблемной речевой задачи. В этой связи, мы выделяем следующие трудности катастрофизации в процессе обучения иностранным языкам, возникающие у обучаемого:

- Чрезмерная самокритичность.
- Убежденность в неспособности выполнения речевого задания.
- Отказ от возможности самостоятельного решения проблемной речевой задачи.

3. Обесценивание или игнорирование позитивного опыта, т.е. игнорирование возможности и способности решения речевой задачи, а также позитивного опыта, действий и качеств обучаемого. Может проследиваться в ситуациях, при которых студент, способный решить речевую задачу, игнорирует и принижает свои возможности, не принимая их всерьез. Данная ситуация прослеживается со студентами, успевающими по дисциплине «Иностранный язык» на уровне «хорошо» или даже «отлично». Проблема здесь заключается в:

- принижении собственных способностей (в случае с успеваемостью «хорошо»);
- (реже) комплексе неполноценности (в случае с успеваемостью «отлично»).

4. Наличие паузы, т.е. хезитация. В спонтанной речи человека важное место занимают паузы. Дж. Эйчисон обращает внимание на два вида пауз: паузы для дыхания и паузы хезитации [5, С. 220]. Первые занимают примерно пять процентов времени молчания. Эти паузы приходится в основном на границы, определяемые грамматикой. Изменения в их длительности преимущественно зависят от эмоционального состояния говорящего. Вторые – паузы хезитации дают больше оснований для размышлений. Их больше, они не имеют никакой физиологической причины, занимают от трети до половины времени говорения. Их нелегко определить, т.к. многие слова вроде «н-у-у», «в-о-о-т» тоже можно считать паузами. Паузы хезитации теснее связаны с когнитивными процессами (нахождением слов, планированием высказывания), упреждают неожиданное увеличение информации или неуверенность в содержании сообщаемого. Выделены такие типы хезитаций, как повторы, ошибочные начала, заполненные паузы и незаполненные паузы. Когда в речи появляется необычная хезитация, которую нельзя отнести ни к одной из упомянутых категорий, она проявляется в двух основных формах – необычайно долгом молчании, неестественном удлинении фонем [2, С. 254].

Принимая во внимание вышеупомянутые сложности при продуцировании иноязычной устной речи, мы рассматриваем следующий комплекс таблиц самостоятельной работы студента:

1. Таблица анализа трудностей.
2. Таблица преимуществ и недостатков генерируемой идеи.
3. Карта проверки качеств доказательств положительных аргументов студента.
4. Карта анализа когнитивного состояния студента на момент продуцирования иноязычной речи.
5. Таблица анализа и оценивания содержания задания.

1. Таблица анализа трудностей. Студент заполняет поле в виде названия проходимой темы или трудности в процессе порождения речи. В левой колонке перечисляются все понятия (аспекты языка или виды речевой деятельности), связанные с речевой деятельностью студента в процессе обучения. В средней колонке дается пояснение конкретного понятия в форме вида или классификаций задания и упражнения. В правой колонке описывается содержание сложности, возникающей у студента при выполнении данного задания (См. Таблица 1).

Таблица 1

**Таблица анализа трудностей**  
**Название темы: Classifications of field crops (классификации полевых сель-хоз. культур)**

Понятие	Определение	Возможные трудности
1) говорение	Выполнение речевого упражнения	Сложности с порождением монологической речи по теме: Classifications of crops (классификации сель-хоз. культур).
2) грамматика	Конструкция Participle I	Трудности при использовании данной конструкции в процессе иноязычной дискуссии или ролевой игры.

2. Таблица преимуществ и недостатков генерируемой идеи. При генерировании оригинальных идей в процессе иноязычного говорения в профессионально-ориентированной сфере аграрного содержания студент также может заполнять карту рефлексии в виде преимуществ и недостатков генерируемой им идеи и выставлять себе балл.

Самооценка преимуществ и недостатков оригинальной мысли (генерируемой идеи) (См. Таблица 2):

Таблица 2

**Таблица преимуществ и недостатков генерируемой идеи**  
**Название темы: Types of fertilizers (виды удобрений)**

Преимущества генерируемой идеи	Недостатки генерируемой идеи
1) при решении проблемной задачи мне удалось предложить новый, оригинальный вид удобрений, неиспользуемый в сельском хозяйстве, связанный с новым составом элементов.	2) состав элементов удобрения, который я предложил при решении проблемной задачи, немного абсурдный и не в полной мере соответствует возможности применения в сельском хозяйстве.
<b>Балл: 3</b>	

Данная карта рефлексии в виде описания преимуществ и недостатков генерируемой идеи позволяет студенту в процессе саморазвития, самоанализа и самоконтроля описать подробным образом позитивные и негативные моменты,

связанные с порождением иноязычного высказывания в аграрной сфере, позволяя более точно определить успеваемость и сложности студента, связанные с профессионально-ориентированным общением аграрного содержания.

Также обучающие могут воспользоваться заполнением карты проверки качеств доказательств. В данной карте представлена информация относительно анализа и содержания аргументов, которыми студент объясняет свои успехи при использовании креативного мышления в качестве средства и технологии порождения устного иноязычного высказывания в процессе профессионально-ориентированного общения в аграрном вузе. В карте студент дает детальное описание преимуществ и обоснования своих аргументов в пользу положительной самооценки по определению своей успеваемости в процессе обучения иностранному языку. При заполнении данной карты студент описывает и оценивает свои аргументы по категориям: свехобобщения, персонализации, перфекционизма и т.д.

3. Карта проверки качеств доказательств положительных аргументов студента. Данная карта представляет собой самооценивания и самоанализа студентом выполнения задания. Здесь может присутствовать как самокритика, так и самоанализ положительных качеств выполнения (См. Таблица 3).

Таблица 3

Карта качеств доказательств положительных аргументов студента

Аргумент	Описание положительных и (или) негативных качеств	Оценка
1) У меня получается генерирование оригинальной идеи при выполнении креативного задания.	Мне требуется менее 5 минут на подготовку к выполнению задания, связанного с порождение оригинальных идей. При выполнении данного задания я быстро перехожу от одной подтемы обсуждения в другую, продолжая генерирование оригинальной идеи.	Отлично
2) Я без затруднений могу спонтанно порождать иноязычное высказывание при решении коммуникативной задачи.	Я могу порождать устное иноязычное высказывание с использованием аграрной терминологии при решении коммуникативной задачи, однако, на подготовку мне требуется больше времени, чем обычно выделяется, в зависимости от определенной темы, например: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Seedbed Preparation (подготовка пашни);</li> <li>• Types of Soil (виды почвы);</li> <li>• Cultural Practices (агротехнические приемы).</li> </ul>	Хорошо
<b>Выводы:</b> Генерирование оригинальной идеи оцениваю как высоко положительно; порождение устного иноязычного высказывания рассматривают хорошо, учитывая некоторые трудности, связанные с определенными аграрными темами.		

Студент в данной карте дает описание положительных и отрицательных аргументов относительно своей успеваемости, также дает оценку и делает выводы.

**Выводы.** В работе получила подтверждение гипотеза, согласно которой обучение устному профессиональному общению на занятиях по иностранным языкам в аграрном вузе будет более эффективным при соблюдении следующих условий:

- а) переход от логического (конвергентного) мышления к креативному (дивергентному) мышлению обучающихся;
- б) использование в процессе обучения креативно-ориентированных упражнений, а также методов и приемов по развитию креативного (дивергентного) мышления обучающихся.

Исходя из вышеперечисленных условий, можно рассматривать эффективность гипотезы, согласно которой развитие креативного мышления в качестве средства и технологии обучения устному иноязычному общению в аграрном вузе может быть более эффективным способом развития умений иноязычного говорения в процессе профессионально-ориентированного общения в неязыковом вузе.

#### Литература:

1. Бек, Дж. Когнитивно-поведенческая терапия. От основ к направлениям / Дж. Бек. – СПб.: Питер, 2022. – 416 с.
2. Ерчак, Н.Т. Иностранные языки: психология усвоения: учебное пособие / Н.Т. Ерчак. – Минск: Новое значение; М.: ИНФРА-М, 2021. – 336 с.
3. Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность / Под ред. А.А. Миролубова. – Обнинск: Титул, 2010. – 464 с.
4. Основы теории речевой деятельности / Под ред. А.А. Леонтьева. – М., 1974.
5. Aitchison, J. The articulate mammal: An introduction to psycholinguistics. 3rd edition / J. Aitchison. – London: Routledge, 1989.
6. Beck, A.T. Cognitive therapy and the emotional disorders / A.T. Beck. – New York: International Universities Press. – 1976.
7. Carbonell-Carrera, C. Enhancing creative thinking in STEM with 3D CAD modelling / C. Carbonell-Carrera, J.L. Saorin, D. Melian-Diaz, J. De la Torre-Cantero // Sustainability, 6036. – 2019. – Volume 11 (21). – <https://doi.org/10.3390/sul1216036>
8. Chiu, T.K.F. Applying the Self-determination Theory (SDT) to explain student engagement in online learning during the COVID-19 pandemic / T.K.F. Chiu // Journal of Research on Technology in Education. – P. 14-30. – 2022. – Volume 54 (1). – <https://doi.org/10.1080/15391523.2021.1891998>
9. Chiu, T.K.F. Digital support for student engagement in blended learning based on Self-determination Theory / T.K.F. Chiu // Computers in Human Behavior, 124, 106909. – 2021. – Volume 124. – <https://doi.org/10.1016/j.chb.2021.106909>
10. Godhe, A.L. Making sense of making: critical issues in the integration of maker education into schools / A.L. Godhe, P. Lilja, N. Selwyn // Technology, Pedagogy and Education. – P. 317-328. – 2019. – Volume 28(3). – <https://doi.org/10.1080/1475939x.2019.1610040>
11. Kim, N.J. Effectiveness of computer-based scaffolding in the context of problem-based learning for STEM education / N.J. Kim, B.R. Belland, A.E. Walker // Bayesian meta-analysis. – P. 397-429. – 2018. – Volume 30 (2). – <https://doi.org/10.1007/s10648-017-9419-1>
12. Kuo, H.C. Promoting college student's learning motivation and creativity through a STEM interdisciplinary PBL human-computer interaction system design and development course / H.C. Kuo, Y.C. Tseng, Y.T.C. Yang // Thinking Skills and Creativity, – 2019. – Volume 31. – <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2018.09.001>

13. Sternberg, R.J. An 8P theoretical framework for understanding creativity and theories of creativity / R.J. Sternberg, S. Karami // The Journal of Creative Behavior. – 2021. – <https://doi.org/10.1002/jocb.516>

14. Tang, T. Developing critical thinking, collective creativity skills and problem solving through playful design jams / T. Tang, V. Vezzani, V. Eriksson // Thinking Skills and Creativity, Article 100696. – 2020. – Volume 37. – <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2020.100696>

Педагогика

УДК 37.013

**кандидат педагогических наук, доцент Булаева Марина Николаевна**

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

**магистрант, преподаватель Ершов Вадим Юрьевич**

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

Нижегородский техникум отраслевых технологий (г. Нижний Новгород);

**студент Багдасарян Роберт Валерьевич**

Первый Московский государственный медицинский университет имени И.М. Сеченова (г. Москва)

## ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ СТУДЕНТОВ

*Аннотация.* Период студенчества сопровождается процессами формирования личности, определением основных интересов, которые в основном проявляются в профессиональной области. В процессе личностного развития студенты преодолевают большое количество кризисов, связанных с возрастными особенностями, личной жизнью, фактом нереализованности, проблемами в профессиональном обучении. В процессе преодоления указанных кризисов студенты формируют жизнестойкость и способность совладения со стрессами. Проблема проявления жизнестойкости студентов вызвана противоречиями между требованиями к сформированным компетенциям современных выпускников и поиском ресурсов личности по преодолению стрессовых ситуаций, а также преобразования их в ситуации раскрытия личностного и профессионального потенциала. Жизнестойкость личности представляет собой положительное отношение не только к окружающим, но и к самому себе. Следовательно, можно утверждать, что жизнестойкость человека непосредственно связана с самооценкой. В рамках исследования была проанализирована самооценка юношей. Полученные результаты свидетельствуют о том, что юноши как из полных, так и не из полных семей нацелены на достижение высоких результатов, как в личной, так и профессиональной сфере.

*Ключевые слова:* личность, профессиональные компетенции, мотивация, самооценка, притязания, вовлеченность, жизнестойкость.

*Annotation.* The student period is accompanied by the processes of personality formation, the definition of the main interests, which are mainly manifested in the professional field. In the process of personal development, students overcome a large number of crises related to age characteristics, personal life, the fact of unrealisation, problems in professional training. In the process of overcoming these crises, students form resilience and the ability to cope with stress. The problem of students' resilience is caused by contradictions between the requirements for the formed competencies of modern graduates and the search for personal resources to overcome stressful situations, as well as their transformation into situations of personal and professional potential disclosure. The resilience of a person is a positive attitude not only to others, but also to himself. Therefore, it can be argued that a person's resilience is directly related to self-esteem. The study analyzed the self-esteem of young men. The results obtained indicate that young men from both full and incomplete families are aimed at achieving high results, both in the personal and professional spheres.

*Key words:* personality, professional competencies, motivation, self-esteem, claims, involvement, resilience.

**Введение.** Реализация образовательной деятельности в высшем учебном заведении зачастую сопровождается болезненным переходом в новую систему образования. Студенты вынуждены использовать различные способы адаптации к познавательному процессу с целью дальнейшего качественного взаимодействия со сверстниками и педагогами [9, С. 132]. Для получения профессиональных компетенций, развития личностных способностей необходимо не только принимать новую информацию, но и учиться систематизировать, контролировать её содержание и объем [8]. С целью выстраивания системы межличностных отношений необходим повышенный уровень сосредоточенности и готовности к изменяющимся условиям в современном мире [13, С. 156].

Студенческий период проявляется в критическом отношении обучающихся к окружающим явлениям. Студенты совершенствуют прежние формы общения, учатся выстраивать диалог, взаимодействовать с представителями различных возрастных групп. В связи с этим, молодое поколение ориентировано на получение навыков продуктивного функционирования в социальной среде, умений адекватно ориентироваться в динамичных условиях [2, С. 2351]. В соответствии с требованиями к уровню компетентности современных выпускников, рассмотренные критерии являются показателями формирования общей социально-коммуникативной компетенции. Развитие профессиональных компетенций в коммуникативной сфере ориентировано на превращение стрессовых ситуаций в ситуацию демонстрации собственных возможностей [7, С. 110].

Период студенчества сопровождается процессами формирования личности в целом, определением мировоззрения и основных интересов, которые в основном проявляются в профессиональной области [1, С. 381]. В процессе личностного развития студенты преодолевают большое количество кризисов, связанных с возрастными особенностями, личной жизнью, фактом нереализованности, проблемами в профессиональном обучении [14, С. 118]. Внешние кризисы сопровождаются нестабильностью настоящего и туманностью будущего. В процессе преодоления указанных кризисов студенты формируют жизнестойкость и способность совладения со стрессами [11, С. 305].

Жизнестойкость представляет собой личностную характеристику, проявляющуюся в уровне психологического здоровья человека и выраженную в трех жизненных установках: вовлеченность, уверенность в осуществлении контроля, готовность к риску. К числу важнейших компонентов жизнестойкости относится доверие, креативность и сотрудничество [5, С. 72].

Проблема проявления жизнестойкости студентов вызвана противоречиями между требованиями к сформированным компетенциям современных выпускников и поиском ресурсов личности по преодолению стрессовых ситуаций, а также преобразования их в ситуации раскрытия личностного и профессионального потенциала [4, С. 174].



Высшее учебное заведение играет важную роль в развитии потенциала личности, способности проявлять свои навыки в стрессовых ситуациях. Уровень жизнестойкости, готовности к активным действиям и степень вовлеченности в познавательную деятельность зависят от освоения студентом профессиональной деятельности [6, С. 383].

**Изложение основного материала статьи.** Вопросам жизнестойкости посвящены работы современных исследователей. В своих трудах они проводят сравнительные анализы жизнестойкости студентов различных специальностей, рассматривают жизнестойкость личности как фактор успешной адаптации к условиям обучения, описывают гендерные особенности проявления жизнестойкости в современной образовательной среде.

Н.В. Пожиткина, Е.В. Кухаренко, К.О. Куценко описывают содержание компонентов жизнестойкости. Вовлеченность авторы понимают как поддержание чувства сопричастности, личностной значимости в процессе реализации сотрудничества, мотивацию к осуществлению поставленных задач. В качестве противоположного проявления вовлеченности выступает отчужденность, отверженность личности. Контроль проявляется во внутренней уверенности того, что осуществляемые действия направлены на изменение ситуации, не гарантируя достижения сто процентного результата. Незрелый уровень контроля выражается в том, что личность неспособна самостоятельно определять дальнейшие шаги для достижения цели. Принятие риска представляет собой способность человека оставаться открытым по отношению к окружающему миру, воспринимать жизненные ситуации как источник нового опыта. Низкий уровень рассматриваемого компонента свидетельствует о неготовности личности рисковать ради достижения собственных целей, что проявляется в бездействии в стрессовых ситуациях. Все компоненты в своей совокупности составляют общую систему, ориентированную на способности студентов справляться с трудностями, извлекать жизненный опыт из кризисных ситуаций.

Н.А. Ран, Е.В. Городничева, Ж.В. Николаева описывают процесс моделирования развития жизнестойкости студентов. Особое внимание авторы акцентируют на содержательном блоке. Внеаудиторная деятельность, направленная на развитие жизнестойкости, предполагает включение студентов в творческую деятельность, реализацию физического воспитания, преобладание принципов здорового образа жизни, ориентацию на реализацию потребностей постоянного совершенствования. Авторы разработали требования для организации образовательного процесса, ориентированного на развитие жизнестойкости. Во-первых, особое внимание должно уделяться физкультурно-спортивной деятельности, способствующей здоровому образу жизни студентов. Во-вторых, организация трудового воспитания будет способствовать развитию самостоятельности и ответственности. В-третьих, участие в деятельности секций, кружков направлено на воспитание личностных качеств. В-четвертых, организация тренинговых занятий способствует получению соответствующей поддержки в стрессовых ситуациях [10, С. 158].

А.А. Старостина проводит диагностику уровня жизнестойкости среди студентов с помощью теста жизнестойкости С. Мадди и адаптации Д.А. Леонтьева. В исследовании приняло участие 40 студентов, из которых 20 девушек и 20 юношей. В результате исследования было установлено, что средний показатель жизнестойкости у юношей несколько выше, чем у девушек (77,42 и 74,57 соответственно). При определении уровня вовлеченности установлено, что и юноши, и девушки практически одинаково вовлечены в решение стрессовых ситуаций (36,02 и 36,03 соответственно). Средний показатель контроля у юношей выше, чем у девушек (29,96 и 26,95 соответственно). В отношении показателя принятия риска результаты юношей также выше, чем у девушек (14,44 и 11,61 соответственно). В ходе анализа результатов был сделан вывод о том, что уровень жизнестойкости обладает гендерными различиями. Полученные результаты могут быть обусловлены тем, что юноши в большей степени адаптированы к недолгой нагрузке в режиме высокой интенсивности, а для девушек характерны относительно легкие, но продолжительные нагрузки [12, С. 160].

Жизнестойкость личности представляет собой положительное отношение не только к окружающим, но и к самому себе. Следовательно, можно утверждать, что жизнестойкость человека непосредственно связана с самооценкой. Формирование самооценки происходит в ходе взаимодействия с окружающей средой и другими участниками социальных отношений. Самооценка может быть адекватной и неадекватной, в зависимости от уровня согласования достижений человека с его возможностями [3, С. 23-60]. В отношении самооценки подростков исследователи выделяют её неустойчивый и ситуативный характер. От уровня самооценки зависят показатели образовательной деятельности студентов, способность выполнять определенные задания. Подростки с низкой самооценкой дольше выполняют задания, поскольку боятся брать ответственность и принимать решения. Педагоги должны ориентировать свою деятельность на развитие самооценки у подростков, которая является составляющей жизнестойкости.

С целью изучения самооценки было проведено исследование среди юношей из полных и неполных семей. Всего в исследовании участвовало 73 юноши, возраст которых составляет 16-19 лет. Исследование проводилось в сентябре – декабре 2022 года. Каждый испытуемый получил готовый бланк, на котором было изображено 7 линий, высота каждой 100 мм. Задача юношей состоит в том, чтобы отметить свое расположение на шкале и желаемый уровень развития качества. Обработка результатов проводится в баллах, где 1 мм равен 1 баллу. Шкала «здоровье» не учитывается, она является тренировочной. Для каждой шкалы необходимо определить следующие параметры: уровень самооценки, уровень притязаний, уровень расхождения между самооценкой и притязанием, определить среднюю величину по всем шкалам.

Уровень притязаний определяется по количеству баллов. Реалистичный уровень составляет от 60 до 89 баллов. Оптимальный уровень от 75 до 69 баллов. Уровень самооценки определяется следующим образом: адекватная самооценка складывается от 45 до 74 баллов, где оптимальным показателем будет значение от 60 до 74 баллов. В отношении расхождений показателей оптимальным вариантом будет являться от 8 до 22 баллов.

В результате исследования было установлено, что у юношей из полных семей преобладает высокий уровень самооценки и высокий уровень притязаний. Высокая самооценка может свидетельствовать о том, что по различным основаниям подросток закрыт от внешнего мира, не реагирует на замечания окружающих. Высокий уровень притязаний свидетельствует о высоких амбициях обучающихся, однако не всегда указывает на их готовность к активности. Результаты исследования говорят о том, что юноши из полных семей отличаются высоким уровнем целеполагания. Результаты представлены в таблице 1.

Результаты исследования самооценки и притязаний у юношей из полных семей (%)

Шкалы	Самооценка			Притязания		
	низкий	средний	высокий	низкий	средний	высокий
Способный	4,4	15,8	79,8	0	14,8	85,2
Признаваемый другими	14,2	5,7	80,1	3,6	11,9	84,5
Уверенный	7,9	22,4	69,7	2,4	9,5	88,1
Волевой	8,1	12,2	79,7	1,9	7,4	90,7
Уровень достижений	9,6	11,8	78,6	3,4	6,8	89,8
Счастливый	3,7	18,3	78	2,9	13,4	83,7

У юношей из неполных семей несколько отличаются результаты, однако, есть показатели, аналогичные юношам из полных семей (результаты представлены в таблице 2).

Таблица 2

Результаты исследования самооценки и притязаний у юношей из неполных семей (%)

Шкалы	Самооценка			Притязания		
	низкий	средний	высокий	низкий	средний	высокий
Способный	6,8	28,7	64,5	0	25,4	74,6
Признаваемый другими	14,7	47,2	38,1	2,4	18,7	78,9
Уверенный	6,7	23,5	69,8	0	26,3	73,7
Волевой	14,6	12,8	72,6	0	19,4	80,6
Уровень достижений	10,1	12,3	77,6	0	18,7	81,3
Счастливый	14,4	15,8	69,8	0	21,1	78,9

У юношей из неполных семей также преобладает высокий уровень самооценки и притязаний. Однако данная группа испытуемых в большей степени ориентирована на желание быть признаваемыми другими. Схожие показатели у обеих групп в отношении уверенности, однако, это может быть связано с гендерным предназначением испытуемых. Еще одна шкала, по которой отмечены похожие результаты – это уровень достижений. Испытуемые из полных и неполных семей в одинаковой степени ориентированы на достижение целей.

**Выводы.** Полученные результаты свидетельствуют о том, что юноши из полных и неполных семей по-разному оценивают себя и свои возможности. Расхождение между уровнем самооценки и притязаний говорит о том, что юноши как из полных, так и не из полных семей нацелены на достижение высоких результатов, как в личной, так и профессиональной сфере.

Жизнестойкость является важным личностным качеством преодоления различных критических ситуаций в образовательном процессе. Внешние обстоятельства зачастую не поддаются контролю, развитие жизнестойкости позволит смягчить их последствия и грамотно справиться с трудностями.

В ходе исследования было установлено, что юноши из полных и неполных семей примерно в равной мере обладают жизнестойкостью. Стремления юношей быть способными, уверенными, счастливыми, иметь высокий уровень достижений и признания другими способствует развитию ценностно-смысловой сферы личности, формирует навыки ответственности за принятые решения. Деятельность студентов направлена на раскрытие собственного потенциала, формирование навыков осознанного управления своей жизнью.

#### Литература:

1. Взаимосвязь личностных особенностей и жизнестойкости у студентов педагогического вуза / С.Б. Пашкин, Е.П. Кораблина, Н.Б. Лисовская [и др.] // Перспективы науки и образования. – 2021. – № 6(54). – С. 374-388. – DOI 10.32744/pse.2021.6.25. – EDN KSFCEBM
2. Иванова, А.Д. Жизнестойкость и жизненная позиция у студентов-психологов: теоретический анализ / А.Д. Иванова // Инновации. Наука. Образование. – 2021. – № 36. – С. 2351-2356. – EDN VOOVAE
3. Иванова, А.Д. Особенности жизнестойкости у студентов-психологов / А.Д. Иванова // Инновации. Наука. Образование. – 2021. – № 36. – С. 2357-2360. – EDN LZKJGO
4. Лабзина, П.Г. Междисциплинарное взаимодействие как условие развития гибких навыков студентов вуза / П.Г. Лабзина, С.Г. Меньшина // Вестник Мининского университета. – 2021. – Т. 9. – № 2(35). – DOI 10.26795/2307-1281-2021-9-2-2. – EDN SNAFCM
5. Мазурчук, Е.О. Качества личности студентов как субъектов образовательных отношений: взаимосвязь жизнестойкости и тревожности / Е.О. Мазурчук, Н.И. Мазурчук, Е.В. Даутова // Вестник социально-гуманитарного образования и науки. – 2020. – № 1. – С. 69-74. – EDN PCRRCW
6. Михалкина, С.А. Исследование взаимосвязи эмпатии и жизнестойкости студентов педагогического вуза / С.А. Михалкина, К.С. Анисимова // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 75-2. – С. 382-385. – EDN PFUUSY
7. Петрищева, В.С. Изучение жизнестойкости и стрессоустойчивости студентов в период юности / В.С. Петрищева // Научное и образовательное пространство: перспективы развития: Сборник материалов VII Международной научно-практической конференции, Чебоксары, 15 января 2018 года / Редколлегия: О.Н. Широков [и др.]. – Чебоксары: Общество с ограниченной ответственностью "Центр научного сотрудничества "Интерактив плюс", 2018. – С. 110-111. – EDN YRQUOQ
8. Перевощикова, Е.Н. Образовательные результаты в подготовке будущего педагога и средства оценки их достижения / Е.Н. Перевощикова // Вестник Мининского университета. – 2022. – Т. 10. – № 1(38). – DOI 10.26795/2307-1281-2022-10-3. – EDN EVGVQB

9. Развадовская, А.В. Жизнестойкость как ресурс адаптации студентов первого курса / А.В. Развадовская // Международный научный студенческий журнал. – 2020. – № 11. – С. 131-134. – EDN MKKKIW
10. Ран, Н.А. Особенности проявления и развития жизнестойкости у студентов технического вуза / Н.А. Ран, Е.В. Городничева, Ж.В. Николаева // Современные проблемы науки и образования. – 2018. – № 5. – С. 158. – EDN YMRLXF
11. Самаль, Е.В. Жизнестойкость и удовлетворенность жизнью у студентов с разным локусом контроля / Е.В. Самаль, К.Ю. Плятинская // Научные труды Республиканского института высшей школы. Исторические и психолого-педагогические науки. – 2022. – № 22-3. – С. 302-309. – EDN VBWRGK
12. Старостина, А.А. Гендерные особенности проявления жизнестойкости у студентов в процессе обучения / А.А. Старостина, В.А. Лактанова // Актуальные проблемы современных гуманитарных наук: материалы Международной конференции молодых ученых, Москва, 16-17 ноября 2016 года / Российский университет дружбы народов. – Москва: Российский университет дружбы народов (РУДН), 2016. – С. 159-161. – EDN YKAULT
13. Утиашвили, М.Г. Психологические факторы жизнестойкости студентов / М.Г. Утиашвили, Д.Ю. Крупнов // Педагогика и психология в современном мире: теоретические и практические исследования: сборник статей по материалам VI международной научно-практической конференции: Общество с ограниченной ответственностью "Интернаука", 2017. – С. 154-160. – EDN YBDTLR
14. Шевелева, О.Е. Представление о жизнестойкости у студентов педагогического вуза / О.Е. Шевелева, М.Э. Захарова // Международный студенческий научный вестник. – 2016. – № 5-1. – С. 118-119. – EDN WACFGT

Педагогика

УДК 378.14

**кандидат педагогических наук, доцент Быстрова Наталья Васильевна**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);

**кандидат педагогических наук, доцент Зиновьева Светлана Анатольевна**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);

**кандидат педагогических наук, доцент Коняева Елена Александровна**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

«Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет» (г. Челябинск)

#### ОРГАНИЗАЦИЯ ПРАВОВОГО ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ В СИСТЕМЕ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*Аннотация.* В процессе исследования авторами определено, что правовое воспитание в широком значении является процессом формирования правовой культуры у определённых групп людей. Правовое воспитание в узком значении представляет собой педагогический процесс, который направлен на формирование у студентов правовой культуры и правосознания, что непосредственным образом выражается в таких качествах, как правовая грамотность, правомерное поведение, уверенность в соблюдении нравственно-правового поведения. Выявлено, что в рамках воспитательного процесса основное внимание должно уделяться правовому воспитанию студентов и молодежи в целом. Задачей такого воспитания является формирование в сознании учащихся понимания важности соблюдения требований правовых норм, чтобы тем самым эти требования приобрели статус не только внешнего, но и внутреннего закона, стали руководящей установкой в повседневном поведении.

*Ключевые слова:* правовое воспитание, профессиональное обучение, профессиональное образование.

*Annotation.* In the course of the study, the authors determined that legal education in a broad sense is the process of forming a legal culture among certain groups of people. Legal education in the narrow sense is a pedagogical process that is aimed at forming students' legal culture and legal awareness, which is directly expressed in such qualities as legal literacy, lawful behavior, confidence in the observance of moral and legal behavior. It was revealed that within the framework of the educational process, the main attention should be paid to the legal education of students and young people in general. The task of such education is to form in the minds of students an understanding of the importance of complying with the requirements of legal norms, so that these requirements acquire the status of not only an external, but also an internal law, and become a guiding attitude in everyday behavior.

*Key words:* legal education, professional training, professional education.

**Введение.** Согласно Федеральному закону «Об образовании в Российской Федерации» важнейшей задачей государственной политики в сфере образования является воспитание правосознания у учащейся молодежи, что актуализирует процесс формирования высокого уровня правового воспитания у современных студентов. Выпускник колледжа должен быть компетентным и конкурентоспособным специалистом, а также законопослушным гражданином с высоким уровнем правового воспитания. Современный выпускник для достижения успеха в будущей деятельности должен обладать глубокими профессиональными знаниями, сформированным лидерским потенциалом, качествами воспитанного человеком с высоким уровнем правовой культуры. Высокий уровень правового воспитания является непременным компонентом общекультурной и профессиональной компетентности и конкурентоспособности каждого студента.

В ряде исследований отмечается наличие у личности с высоким уровнем правового воспитания таких компонентов, как глубокое знание законов своего государства, их строгое и добросовестное соблюдение, умение применять в повседневной жизнедеятельности и на работе, сформированное правосознание.

Многие авторы отмечают, что для российской молодежи характерен недостаточный уровень правового воспитания, индифферентность к знанию своих прав и обязанностей, неуважительное отношение к правопорядку. По мнению многих исследователей, личность, обладающая низким уровнем правового воспитания, не может быть законопослушной в правовом государстве.

На основе изучения работ ученых по данной тематике, мы можем заключить, что общими структурными элементами правового воспитания являются:

- знание системы федеральных законов, конституционных прав и обязанностей;
- соблюдение законов и норм общественной морали;
- уважение законов.

Следовательно, формирование высокого уровня правового воспитания у студентов является актуальной и важнейшей проблемой в системе среднего профессионального образования.

**Изложение основного материала статьи.** Правовое воспитание – это целенаправленная деятельность государства, образовательных организаций, общественных организаций, отдельных лиц по передаче правовой культуры, правового опыта, правовых идеалов и механизмов разрешения конфликтов в обществе от одного поколения другому; систематическое воздействие на сознание и поведение человека в целях формирования определённых позитивных представлений, взглядов, ценностных ориентаций, установок, обеспечивающих соблюдение, исполнение и использование юридических норм.

Воспитательный процесс в стенах профессиональных учебных заведений способствует социализации, адаптации человека в обществе и его резко изменяющимся условиям. Приоритетным направлением работы преподавателей является прежде всего выпуск образованных специалистов с достойными личностными и профессиональными показателями. Профессиональное образование формирует индивида, способствует его жизненной, личностно-профессиональной ориентации. Именно в это время человеку особенно необходим наставник, который будет сопровождать его образовательно-воспитательный процесс и способствовать становлению его как личности. Перед преподавателями стоит важная задача – сформировать личность, воспитанную в рамках духовности, нравственности и культуры, которая продолжит реализацию государственной политики.

Современная воспитательная практика все больше становится личностно-ориентированной и стремится помочь студенту быть собой и добиваться таким образом жизненных успехов. На данный момент острой становится проблема определения сущности, качества и эффективности данной модели, направленной на развитие индивидуальности воспитанника. Основой личностно-ориентированного подхода является нацеленность на индивидуальность, при этом его сторонники не отказываются от социальной детерминации. Они признают факт включения современной педагогической поддержки и ее действие в совокупности с саморазвитием. Образование ставит перед собой целью не только передачу студентам знаний, а предполагает целенаправленное формирование личности, наделенную высокими человеческими, морально-нравственными качествами.

Г.В. Иванченко утверждала, что вырастить ответственного и высоконравственного человека крайне сложно – гораздо легче дать ему просто определенный набор знаний. В этой связи она говорила, что процесс обучения «должен быть ориентирован не только на профессиональное, но и на всестороннее личностное, духовное и творческое развитие будущих специалистов».

Воспитание в профессиональных учебных заведениях, несомненно, должно быть личностно-ориентированным. Должна проводиться соответствующая научно-исследовательская работа, повышающая компетентность и развивающая навыки студента, формирующая научное миропонимание, позволяющая осознать гуманистические принципы и фундаментальные общечеловеческие ценности.

В.А. Сластенин определяет понятие «воспитание» как процесс, результатом которого, является формирование у студентов базовой культуры личности. Она складывается из ряда компонентов, которые, выступают в качестве направлений воспитательной работы в образовательной организации. В.А. Сластенин делает акцент на формирование, в процессе воспитания, компонентов культуры личности, которые, обеспечивают успешность интеграции их в существующую общественную структуру.

По мнению ряда ученых, воспитательный процесс способствует социализации, адаптации человека в обществе и его резко изменяющимся условиям. Посредством воспитания происходит формирование личности индивида, развитие его жизненной, личностно-профессиональной ориентации. Перед педагогами стоит важная задача – сформировать личность, воспитанную в рамках духовности, нравственности и культуры, которая продолжит реализацию государственной политики. Формирование нравственной компетентности обучающихся невозможно без опоры на менталитет народа. Без нее воспитание личности обречено на провал. Это условие и фактор успешного педагогического процесса.

Парадигма образования сменилась, тем самым воспитательная направленность сменилась профессиональной. Таким образом, мы столкнулись с проблемой – правовые знания у обучающихся присутствуют, но они ничем не подкреплены – ни морально-нравственными качествами, ни этическими нормами. Однако ситуация постепенно начала меняться и правовому воспитанию стало уделяться значительно больше внимания.

Говоря о правовом воспитании современной молодежи, наиболее значимым является метод самомотивации, который заключается в побуждении себя к действию на основе мотивации самого себя. Человек приходит к этому не сразу, а через определенные этапы достижения цели. Самовоспитание – еще одна из составляющих развития личности, включающая в себя множество средств и методов – самоубеждение, самопринуждение, самокритика и пр. Эффективен и метод самонаказания. Запреты заставляют делать работу лучше, качественнее, быстрее. За несоблюдение правил человек налагает наказание на самого себя, а впоследствии прилагает силу воли, чтобы не допустить этих же ошибок в будущем.

Формирование правового воспитания студентов возложено на метод эмпатии, когда человек ставит себя на место другого. Таким образом, у студента формируется сопереживание, он начинает видеть себя с другого ракурса, начинает понимать, как воспринимают его в обществе – его поведение и поступки. Таким образом, положительные качества формируются и укрепляются. Студент более детально начинает понимать сущность законопорядка, соблюдения норм конституции. Происходит формирование образа законопослушного гражданина, который не преступит черту вседозволенности и не нарушит административные законы.

В рамках воспитательного процесса основное внимание должно уделяться правовому воспитанию студентов и молодежи в целом. Задачей такого воспитания является формирование в сознании учащихся понимания важности соблюдения требований правовых норм, чтобы тем самым эти требования приобрели статус не только внешнего, но и внутреннего закона, стали руководящей установкой в повседневном поведении.

Исследователи (В.А. Байденко, И.А. Зимняя), выделяют ряд направлений воспитания. Одним из них является гуманистическое воспитание. Обучаясь в колледже, обучающиеся осуществляют различные формы общения и создают определенный круг интересов, в котором решают разнообразные задачи. Эмоциональные переживания, моральное сочувствие и соучастие определяют гуманное отношение к людям. Тем самым формируется комфортная психологическая среда.

Гуманистическое отношение играет огромную роль в правовом воспитании молодежи. Правовое воспитание в колледже затрагивает такие важные темы как:

- виды юридической ответственности несовершеннолетних;
- насилие в семье;
- право и мораль;
- административная ответственность;
- дискриминация;
- право на медицинское обслуживание;
- молодежи о трудовом праве;
- введение в права человека;

- права при задержании;
- права человека;
- право на жизнь;
- право на труд;
- право на образование;
- преступление и наказание;
- зачем нам нужно право;
- бизнес: право и возможность;
- секты и неформальные молодежные объединения.

Многие из представленных тем формирует правосознание у студента, учат выражать свою точку зрения. Во многих сложившихся юридических ситуациях нужно проявлять гуманность. И адекватно оценивать отношения разных сторон.

Важно воспитывать психологическую готовность. Именно это является залогом успешных межличностных отношений. Общение с позиций гуманизма способствует осознанию ценности обучающимся своей роли, его места в образовательном процессе и межличностных отношениях.

По мнению З.И. Васильевой, гуманистические мотивы отражают положение обучающегося в социуме и в целом в системе социальных и правовых отношений. Развитость мотивационной сферы обуславливает устойчивость и стабильность личности. В этой связи важно обратиться и к мнению Г.С. Сухобской, которая считала, что межличностные отношения на социальном и педагогическом уровне просто необходимы. Именно они обеспечивают устойчивое развитие личности молодежи в правовом поле.

Правовое воспитание в широком значении является процессом формирования правовой культуры у определённых групп людей. Правовое воспитание в узком значении представляет собой педагогический процесс, который направлен на формирование у студентов правовой культуры и правосознания, что непосредственным образом выражается в таких качествах, как правовая грамотность, правомерное поведение, уверенность в соблюдении нравственно-правового поведения.

Характеризуя правовое воспитание студентов, следует отметить, что ключевыми направлениями и формами их, приемлемыми для колледжа, выступают:

- правовая агитация;
- педагогическое сопровождение;
- правовая пропаганда;
- правовое просвещение;
- участие в обеспечении правопорядка.

Сущность воспитательной деятельности как педагогического феномена проявляется в организации и использовании оптимальных условий для развития студентов, их способностей и потребностей в запланированном направлении. Ее содержание основано на совокупности моральных и духовных ценностей, накопленных человечеством, таких как честность, равенство, гуманизм, ответственность и др. Сущностными признаками воспитательной деятельности как педагогического феномена, которые описывают его закономерности и проявления в педагогической деятельности, выступают:

- целенаправленность всех элементов воспитательного процесса и его целиком. Это означает, что воспитание осуществляется через постановку воспитателем цели (как предполагаемого окончательного результата педагогических воздействий), последовательную разработку стратегических и тактических задач воспитания, осуществление перевода целей и задач воспитания во внутренний план учеников; разработку плана дальнейших воспитательных действий и их реализацию. При этом проявляется двуединая сущность воспитательных целей: это сочетание освоения социально-культурных ценностей с развитием индивидуальности воспитанников, их самоактуализацией;

- проявление сущности воспитательной деятельности как средства, процесса и результата, и проявление этих свойств воспитания в единстве. Это означает, что воспитание выступает как стимулирующий фактор достижения педагогических целей. Воспитание протекает непрерывно, в условиях постоянных изменений условий среды, а также личностей воспитанника и воспитателя, следовательно, воспитание можно характеризовать как процесс. В то же самое время воспитание является результатом, который представляет собой количественное и качественное накопление важных, необходимых для развития воспитанника качеств личности;

- активность воспитательной деятельности, которая проявляется на всех этапах воспитательного процесса. Для процесса воспитания характерна следующая закономерность: в процессе развития и взросления воспитанника он все больше приобретает свойства субъекта воспитания, т.е. усиливается его субъектная позиция, воспитания преобразовывается в самовоспитание и саморазвитие на основе тех норм и ценностей, которые были усвоены воспитанником в начале этого процесса. Трансформируется и функция преподавателя: он все больше выполняет функции наставника, консультанта, старшего товарища, который владеет необходимыми знаниями, умениями, компетенциями, опытом, и это позволяет студенту более качественно осуществлять самопознание и саморазвитие.

Обучение должно нести интеллектуальную, духовно-нравственную сущность, формировать личность как физически, так и нравственно. Все это необходимо для последующей адаптации личности. В этой связи основополагающим фактором является влияние педагога как специалиста, обладающего определенной компетенцией и набором умений, которые он обязан передать. Именно его портрет перенимают студенты и формируют свой собственный. Это процесс, несомненно, является определяющим в формировании личности студента. Ошибки здесь недопустимы.

Сущностными признаками воспитательной деятельности правового воспитания, выступают:

- целенаправленность всех элементов воспитательного процесса и его целиком. Это означает, что воспитание осуществляется через постановку преподавателем цели (как предполагаемого окончательного результата педагогических воздействий), последовательную разработку стратегических и тактических задач воспитания, осуществление перевода целей и задач воспитания во внутренний план студентов; разработку плана дальнейших воспитательных действий и их реализацию. При этом проявляется двуединая сущность воспитательных целей: это сочетание освоения социально-культурных ценностей с развитием индивидуальности воспитанников, их самоактуализацией;

- проявление сущности воспитательной деятельности как средства, процесса и результата, и проявление этих свойств воспитания в единстве. Это означает, что воспитание выступает как стимулирующий фактор развития личности воспитанника, т.е. является средством достижения педагогических целей;

- активность воспитательной деятельности, которая проявляется на всех этапах воспитательного процесса. Для процесса воспитания характерна следующая закономерность: в процессе развития и взросления воспитанника он все больше приобретает свойства субъекта воспитания, т.е. усиливается его субъектная позиция, воспитания преобразовывается в самовоспитание и саморазвитие на основе тех норм и ценностей, которые были усвоены воспитанником в начале этого процесса. Трансформируется и функция воспитателя: он все больше выполняет функции наставника, консультанта,

старшего товарища, который владеет необходимыми знаниями, умениями, компетенциями, опытом, и это позволяет воспитаннику более качественно осуществлять самопознание и саморазвитие.

Правовое воспитание имеет определенную педагогическую цель – сознательное управление процессом развития студента, качеств и свойств характера, в идеале человека который соблюдает и почитает правовые установки общества.

Термин «воспитательная деятельность» употребляется по отношению к деятельности работников разнообразных образовательных организаций, требует целенаправленного планирования, специальной подготовки, четкой организации. Воспитательная деятельность как организованная форма воспитания характеризуется системностью, последовательностью, управляемостью, большей целенаправленностью и регулярностью. Кроме того, воспитательная деятельность осуществляется как профессиональная обязанность. В основе ее лежит система разнообразных задач, форм, методов, приемов, средств воспитания.

Таким образом, можно сформулировать следующее определение воспитательной деятельности – это деятельность, которая характеризуется системностью, целенаправленностью, регулярностью, планомерностью и осуществляется в условиях образовательных организаций.

В процессе воспитательной деятельности у воспитуемого формируются ряд личностных функций, например критичность мышления как способность генерировать собственную субъективную оценку фактам как относительно внешних регуляторов (ценностей, норм, морали), так и относительно внутренних структур (ценностей, убеждений, эмоциональных состояний и т.д.). Критичность мышления характеризуется возникновением сомнений в процессе мышления и деятельности, включает способности к переосмыслению имеющегося опыта и выступает основой формирования нового, творческого решения проблемы, при этом не сводится к необоснованной критике.

**Выводы.** Таким образом, правовое воспитание студентов – это комплексная работа, осуществляемая образовательной организацией и, в первую очередь, педагогами. Правовое воспитание необходимо, потому что оно стимулирует к правопослушности и непосредственным образом взаимосвязано с обеспечением законности и развитием правового государства. Правовое воспитание осуществляется при помощи различных методов и средств, к примеру, осуществлению правового воспитания способствует проведение учебных деловых игр, различных акций и мероприятий. Правовое воспитание студентов основывается на различных принципах педагогической теории и осуществляется на основе профессионализма педагогов.

#### **Литература:**

1. Фролова, С.В. Профессиональное воспитание будущего учителя: дискуссия о концептуальных положениях / С.В. Фролова // Вестник Мининского университета. – 2021. – Т. 9. № 2 (35). – С. 4.
2. Наумова, Л.Ю. Педагогическое стимулирование формирования готовности будущих юристов к правотворческой деятельности: подходы, этапы, средства / Л.Ю. Наумова // Вестник Мининского университета. – 2020. – Т. 8. – № 3 (32). – С. 4.
3. Ваганова, О.И. Правовая компетентность студентов: сущность, подходы к формированию и оцениванию / О.И. Ваганова, М.Н. Булаева, Д.В. Седых // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 58-2. – С. 53-56

**Педагогика**

#### **УДК 378.14**

**кандидат педагогических наук, доцент Быстрова Наталья Васильевна**

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

**кандидат педагогических наук, доцент Зиновьева Светлана Анатольевна**

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

### **ФОРМИРОВАНИЕ ПРАВОВОГО СОЗНАНИЯ СТУДЕНТОВ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ**

*Аннотация.* В процессе исследования авторами определено, право как наука напрямую оказывает влияние на общество и государство, и формирует правосознание его членов. Под правосознанием мы понимаем совокупность чувств проявляемых человеком к системе права и тем явлениям жизни, которые регулируются его нормами. Правосознание проявляется через знания человека о системе права, сформированности положительного отношения к данной системе, и умение использовать навыки правового поведения в повседневной жизни. Правовое сознание занимает важное место в подготовке будущих специалистов. Вне зависимости от направления подготовки, в рамках которого обучается студент, изучение различных отраслей права помогают будущим выпускникам ориентироваться в Российском законодательстве. В частности в области гражданского, административного и трудового права.

*Ключевые слова:* правовое сознание, профессиональное обучение, профессиональное образование.

*Annotation.* In the course of the study, the authors determined that law as a science directly affects society and the state, and forms the legal consciousness of its members. By legal consciousness, we understand the totality of feelings shown by a person to the system of law and those phenomena of life that are regulated by its norms. Legal awareness is manifested through a person's knowledge of the system of law, the formation of a positive attitude towards this system, and the ability to use the skills of legal behavior in everyday life. Legal consciousness occupies an important place in the training of future specialists. Regardless of the field of study in which the student is studying, studying various branches of law helps future graduates navigate Russian legislation. In particular in the field of civil, administrative and labor law.

*Key words:* legal consciousness, professional training, professional education.

**Введение.** Формирование правовой культуры студентов в системе профессионального образования напрямую зависит от уровня сформированности правового сознания. Воздействие на правосознание студенческой молодежи должно происходить грамотно и быть подкреплено правовыми механизмами. Молодое поколение должно не только знать о существовании закона, но и понимать важность его соблюдения, владеть информацией не только о правах человека, но и об его обязанностях, которые он должен соблюдать перед государством и обществом в целом.

Для изучения правового сознания необходимо дать определение понятия правовое воспитание. Проанализировав ряд определений понятия «правовое воспитания», мы определили, что это система мер, направленных не только на образование современной молодежи, но и на ее просвещение, а также формирование у нее установок к соблюдению закона, мирному

урегулировании споров в области гражданско-правового и административного законодательства, и профилактики правонарушений.

К основным показателям сформированности правового воспитания можно отнести правовую активность, понимание норм права, толкование закона.

Под правовым воспитанием также понимается наличие знаний, умений и опыта использования законодательных и иных нормативно-правовых актов в конкретной области деятельности, а также принятие решений в рамках существующего законодательства.

**Изложение основного материала статьи.** Исследуя характеристику правового воспитания студентов в системе профессионального образования можно выделить ряд принципов, на основе которых осуществляется его формирование.

Во-первых, это принцип единства, так как основные нормы права и морали имеют единоначальный характер, и проникают во всех сферы жизни современного человека.

Во-вторых, это принцип сочетания убеждения и принуждения. Очень часто в образовательных организациях данный принцип проявляется в реализации метода «кнута и пряника». Но в данном случае принцип убеждения должен играть главенствующую роль.

В третьих, принцип своевременности правового воспитания. Сущность данного принципа будет проявляться в проведение комплекса мероприятий направленных на просветительскую деятельность в условиях воспитательных мероприятий профессиональной образовательной организации. В условиях реализации данного принципа заключена необходимость осуществления просветительской работы, выявление правонарушений со стороны студентов и их пресечение.

Повышение правовой грамотности и формирование правового сознания возможно только через формирование чувства права и законности, освоение логико-правового мышления, повышение уровня правовой деятельности, улучшение качества правопослушного поведения, совершенствования правоприменительной деятельности, разделение полномочий между исполнительной и судебной властью, изучение правоприменительной практики.

Структурными элементами правового воспитания являются:

- право;
- правосознания;
- правовые отношения;
- законность и правопорядок;
- правовая активность;
- нормативно-правовые акты;
- правомерная деятельность субъектов;
- государственные правовые институты;
- юридическая наука.

Право как наука напрямую оказывает влияние на общество и государство, и формирует правосознание его членов. Под правосознанием мы понимаем совокупность чувств проявляемых человеком к системе права и тем явлениям жизни, которые регулируются его нормами. Правосознание проявляется через знания человека о системе права, сформированности положительного отношения к данной системе, и умение использовать навыки правового поведения в повседневной жизни.

Законность и правопорядок проявляются через соблюдение гражданами норм права, которые закреплены в нормативно-правовых актах и регламентируют деятельность и жизнь общества.

Правопорядок означает не противоречие Конституции и неукоснительное выполнение законов всеми членами общества, физическими и юридическими лицами. Законность предполагает точное исполнение и соблюдение требований законов, а также принятие их в строго установленном законном порядке в соответствии с Конституцией.

Также все граждане общества должны активны с правовой точки зрения, т.е. быть ответственными за свои действия, иметь солидарность в соблюдении правовых норма, быть справедливыми по отношению к другим членам общества, осознавать правовой долг и его последствия, уважать права других членов общества.

К нормативно-правовым актам относятся официальные документы которые издаются государственными органами в целях упорядочивания общественных отношений, возникающих в между людьми, либо в деятельности физических и юридических лиц.

Становление правового воспитания явление многогранное. Успех зависит от взаимного уважения и ответственности государства и общества. Общество должно быть заинтересованным в участии в создании правовой культуры высокого уровня, отвечающей всем требованиям законодательства.

Подготовка студентов в системе профессионального образования осуществляется на базе компетентностного подхода, дающий необходимый методологический инструментарий, необходимый для оценки характера системы образования и ее дидактических положений. Исследуя компетентностный подход к развитию личности студента, мы анализируем ведущие положения, идеи и теории, составляющие методологическую базу воспитания и личностного роста студента, при этом мы опираемся на его индивидуальность и мировоззренческие установки.

Компетентностный подход ориентирован на формирование компетенций студента, его социально-нравственной ориентации и востребованности на рынке труда. Особенность этого подхода в том, что он подобен философской направленности, при которой формируется методологическая база исследования. Данный подход создает условия для самоопределения и самовоспитания студента.

Сущность механизма формирования правового сознания студентов в системе среднего профессионального образования включает комплекс основных положений:

- внутренняя мотивация преподавателя, его стремление постоянно реализовываться и совершенствоваться в области юридических знаний;
- внутренняя мотивация студента, его подготовка к самореализации, самосовершенствованию и самообразованию;
- уровень образования, отвечающий требованиям федеральных государственных образовательных стандартов.

Правовое сознание занимает важное место в подготовке будущих специалистов. Вне зависимости от направления подготовки, в рамках которого обучается студент, изучение различных отраслей права помогают будущим выпускникам ориентироваться в Российском законодательстве. В частности в области гражданского, административного и трудового права.

С целью формирования правовых компетенций у студентов не юридических направлений подготовки в учебных планах предусмотрены циклы правовой подготовки, в качестве вариативных или факультативных дисциплин.

С.А. Хасанова считает, формирование правосознания студентов проходит через следующие этапы:

- 1 этап – является информационно-познавательным (основная цель данного этапа - дать студентам знания о законе);

2 этап – является ценностно-ориентированным (направлен на приобретение студентами основ правомерного поведения);

3 этап – является регуляторно-поведенческим (на данном этапе – студентов призывают следовать правовым нормам в обыденной жизни).

Правосознание студентов формируется в процессе правового обучения и правового воспитания.

В своих работах, И.А. Зимняя выделяет структуру формирования правовых компетенций, в которую входит: мотивационный компонент, сущность которого заключается в готовности выпускника к проявлению данной компетентности; поведенческий компонент – проявляется через приобретение опыта проявления сформированной компетентности в различных ситуациях; когнитивный компонент, который включает себя совокупность знаний содержания данной компетенции; ценностно-смысловой компонент – проявляющийся в формировании положительного отношения к данной компетенции.

В процессе исследования был проведен анализ федеральных государственных образовательных стандартов среднего профессионального образования и учебные планы ГБПОУ «Нижегородский техникум городского хозяйства и предпринимательства», ГБПОУ «Нижегородский индустриальный колледж», ГБПОУ «Нижегородский строительный техникум». В результате анализа было определено, что дисциплины, в процессе изучения которых формируется правосознание обучающихся есть во всех образовательных организация системы профессионального образования, путем изучения курсов «Обществознание», «Право» и «Правовое обеспечение профессиональной деятельности».

Рассматривая цели и задачи данных дисциплин, прописанные в рабочих программах, можно говорить о том, что после изучения указанных курсов обучающиеся имеют представления о системе права в Российской Федерации, могут описать содержание Конституции, владеют информацией об основных нормативно-правовых актах, действующих на территории нашей страны, и владеют знаниями об основных правах и обязанностях гражданина.

Дисциплина «Обществознание» в системе среднего профессионального образования изучается на младших курсах, и включает в себя программу старшей школы. Проведя анкетирование студентов первого курса вышеуказанных техникумов был сделан вывод, что для формирования правового сознания этого курса не достаточно. А следующая правовая дисциплина по учебному плану будет только на последнем курсе. Данная дисциплина называется «Правовое обеспечение профессиональной деятельности».

Содержание дисциплины «Правовое обеспечение профессиональной деятельности» разрабатывается исходя из основных требования федерального государственного образовательного стандарта по конкретному направлению подготовки. Студенты изучают те нормативно-правовые акты, которые регулируются правоотношения в рамках их будущей профессии.

В идеале отбор содержания учебного материала осуществляется на основе следующих принципов:

- учет возрастных особенностей обучающихся;
- практическая направленность обучения;
- формирование компетенций, которые обеспечат студентам успешную адаптацию к профессиональной деятельности.

**Выводы.** На сегодняшний день, в колледжах правосознание обучающихся к основывается на следующих аспектах:

- образовательный процесс должен иметь своей составной частью возможность формирования профессиональных компетенций, которые необходимы для практического применения в будущей трудовой деятельности;
- процесс обучения должен включать в себя возможность формирования общекультурных компетенций, с помощью развития у обучающихся индивидуальных и общечеловеческих ценностей, благоприятствующих удачной профессиональной реализации в дальнейшем будущем.

Центральное место в правосознании студентов занимает коммуникативная составляющая, которая, прежде всего, предполагает словесный контакт с людьми в сфере правовых отношений. Так же можно говорить о наделении студентов определенными правами и обязанностями, что накладывает свой отпечаток на данную профессию.

Вдобавок к коммуникативной стороне, правосознания выделяют еще и социальную, конструктивную, достоверительную деятельность, а также организационную, которая заключается в выполнении наиболее активной работы по вопросам правовой сферы.

Студентам с сформированным правосознанием присущи следующие качества:

- владеет полным представлением о своём социальном предназначении, имеет положительное отношение к профессии, а также обладает профессиональными способами и приемами, которые непрерывно развивает и совершенствует;
- в полной мере сосредоточен на решении встающих перед ним профессиональных задач;
- имеет ценностное отношение к независимости, свободе собственного выбора и собственных решений. При принятии наиболее важных решений он опирается на свои личностные принципы, демонстрирующие социально-общественную ответственность и принадлежность к профессиональной деятельности;
- предпочитает создавать возможности, а не потреблять их.

**Литература:**

1. Фролова, С.В. Профессиональное воспитание будущего учителя: дискуссия о концептуальных положениях / С.В. Фролова // Вестник Мининского университета. – 2021. – Т. 9. – № 2 (35). – С. 7.
2. Наумова, Л.Ю. Педагогическое стимулирование формирования готовности будущих юристов к правотворческой деятельности: подходы, этапы, средства / Л.Ю. Наумова // Вестник Мининского университета. – 2020. – Т. 8. – № 3 (32). – С. 4.
3. Ваганова, О.И. Правовая компетентность студентов: сущность, подходы к формированию и оцениванию / О.И. Ваганова, М.Н. Булаева, Д.В. Седых // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 58-2. – С. 53-56



## УДК 378.1

кандидат педагогических наук, доцент Быстрова Наталья Васильевна

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

преподаватель Уракова Екатерина Андреевна

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

студент Глазова Виктория Олеговна

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

## ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ ПЕДАГОГА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

*Аннотация.* В статье рассматривается система дополнительного образования как фактор непрерывного формирования и развития личности педагога профессионального обучения. Обучение педагога профессионального обучения по дополнительные образовательные программы необходимо для поддержания эффективной и качественной его профессиональной деятельности. В процессе обучения в системе дополнительного профессионального образования происходит целенаправленное формирование профессиональных компетенций специалиста с учетом специфики его профессиональной подготовки, а также требований профессионально-ориентированной деятельности к личности. Формирование профессионально-значимых качеств педагога профессионального обучения является основой процесса профессионального развития его личности. Профессионально-значимые качества личности педагога выражаются через целостную и лаконичную структуру его профессиональной деятельности.

*Ключевые слова:* дополнительное профессиональное образование, личность педагога, профессиональное обучение, образовательный процесс, образование.

*Annotation.* The article considers the system of additional education as a factor in the continuous formation and development of the personality of a teacher of vocational training. Training a vocational teacher in additional educational programs is necessary to maintain effective and high-quality professional activities. In the process of learning in the system of additional professional education, the purposeful formation of professional competencies of a specialist takes place, taking into account the specifics of his professional training, as well as the requirements of professionally oriented activities for the individual. The formation of professionally significant qualities of a teacher of vocational training is the basis of the process of professional development of his personality. Professionally significant qualities of a teacher's personality are expressed through a holistic and concise structure of his professional activity.

*Key words:* additional professional education, the personality of the teacher, vocational training, educational process, education.

**Введение.** Профессиональное развитие личности педагога становится возможным благодаря планомерной организации процессов формирования профессионально значимых качеств. Причем последние формируют цельную и емкую структуру, отражающую будущую направленность профессиональной деятельности. Формирование личности педагога – это достаточно сложный процесс, основанный на комплексном влиянии социальной среды на внутренние личностные установки. Вместе с тем, базовыми качествами педагога профессионального обучения становятся:

- способность к самоконтролю и ориентации на непрерывное самосовершенствование;
- аналитический склад ума, готовность постоянно анализировать поставленные цели и задачи;
- коммуникативная готовность в рамках профессиональной деятельности;
- прогностический характер построения индивидуальной траектории развития.

Цель статьи – рассмотреть систему дополнительного профессионального образования как фактор, влияющий на развитие личности педагога профессионального обучения.

**Изложение основного материала статьи.** Дополнительное профессиональное образование - это один из уровней образовательной системы России, являющийся дополнительным звеном в системе как высшего, так и среднего профессионального образования. Дополнительное профессиональное образование направлено на удовлетворение профессиональных и образовательных потребностей. Требования к получению педагогами дополнительного профессионального образования обусловлены [4]:

- непрерывным взаимодействием педагога с обучающимися в образовательном процессе;
- требованиями профессиональных стандартов и иными НПА;
- требованиями руководства и т.д.

Дополнительное профессиональное образование нацелено на решение следующих задач:

- повышение уровня компетентности педагога профессионального обучения. Компетентность педагога профессионального обучения влияет на подачу материала обучающимся, применение им каких-либо методов и средств в процессе обучения, поэтому образовательной организации необходимо содействовать повышению уровня компетентности своим педагогам;

- актуализацию профессионально-личностного потенциала. Профессионально-личностный потенциал педагога познается в процессе обучения, и за его пределами. Сферы, которым педагог уделяет внимание обусловлены его интересами, и выражением своих желаний;

- профессиональное развитие личности. Развитие личности – непрерывный процесс, требующий особого внимания. Развитая личность всегда находится в движении и нацелена на достижение поставленных целей и задач;

- развитие компетенций и метапрофессиональных качеств. Развитие компетенций и метапрофессиональных качеств – процесс долгий, но полезный для всех педагогов, они способны пригодиться не только в сфере образования, но и во всех сферах жизни педагога. Иными словами, такое развитие меняет мировоззрение педагога и улучшает его внутреннее состояние, налаживает гармонию с самим собой, что является необходимым фактором при получении дополнительного профессионального образования.

На современном этапе обучение в системе дополнительного профессионального образования реализуется в процессе освоения обучающимися дополнительных профессиональных программ, среди которых выделяются программы повышения квалификации и программы профессиональной переподготовки. Изучение дополнительных профессиональных программ становится возможным для ограниченного числа лиц, среди которых:

1. Абитуриенты с окончанным средним и/или высшим профессиональным образованием.

2. Лица в настоящий момент проходящие обучение по программам среднего и/или высшего профессионального образования.

Подчернем, что программа повышения квалификации ориентирована на расширение профессиональных компетенций специалиста или повышение уровня компетентности в рамках текущей квалификации обучающегося.

Характерной отличительной чертой профессиональной переподготовки становится освоение нового направления обучения, приобретение нового вида деятельности и/или квалификации.

Содержание дополнительной профессиональной программы проектируется с учетом самой программы обучения и ее специфических особенностей, а также на основании прочих аспектов, например, запросов работодателя, потребностей самого обучающегося, исходя из инициативы которых осуществляется реализация ДПО.

Возможными становятся также два формата обучения по ДПО: непрерывное единовременное и дискретное поэтапное. В случае первого программа осваивается непрерывно. В случае второго, строится в системе отдельных предметов, курсов, дисциплин и модулей, практик, сетевых форм и многих других, совокупно образующих основы реализации ДПО в соответствии с установленной программой и заключённым договором об образовании.

Деятельность педагога профессионального обучения направлена на получение знаний обучающимися, а также овладению ими умений и навыков и формирование у них компетенций [3].

Развитие личности педагога является обязательным процессом для него как человека в целом. Любому человеку необходимо саморазвитие для того, чтобы не стоять на месте, двигаться в направлении достижения своих целей. Для педагога развитие личности особенно важно, поскольку его духовная составляющая должна быть полностью в гармонии самим с собой.

Придавая значимость дополнительному профессиональному развитию личности в процессе развития личности педагога, также стоит отметить, что выявление изменений изначально приходят на обучающихся, педагог лишь опираясь в дальнейшем на свой проведенный учебный процесс, замечает разницу и констатирует в себе что-то новое. Видение в себе изменений дает мотивацию двигаться дальше.

В системе дополнительного профессионального образования формируется позиция преподавателя как субъекта, а именно через своё личностное восприятие, профессиональный опыт и т.д. [6].

Дополнительное профессиональное образование действительно способно раскрыть педагога, при этом нет точной уверенности в том, что человек развивает себя как личность педагога, иногда дополнительное профессиональное образование помогает осознать свое призвание к нечто иному [5].

Для педагога развитие его профессиональной личности является основополагающим фактором и имеет особое значение, поскольку происходит регулярное развитие профессионального образования, его цифровизация, интеграция и т.д.

Итак, основными достоинствами дополнительного профессионального образования как фактора развития личности педагога являются:

1. Обретение педагогом заинтересованности и мотивации в образовательном процессе.
2. Получение опыта.
3. Достижение поставленных педагогом целей перед началом учебного процесса.
4. Актуализация теоретических и практических основ в системе профессиональной деятельности.
5. Понимание и верное установление характерных тенденций развития профессиональной деятельности.

Таким образом, можно подчеркнуть, что система дополнительного профессионального образования оказывает важнейшее влияние на формирование личности педагога. ДПО предоставляет возможность участия в системе непрерывного образования, что делает более эффективным профессиональное продвижение и саморазвитие педагога на пути к профессиональному успеху.

Вместе с тем, стоит понимать, что педагогическая деятельность сама по себе является сложной и комплексной, требует достаточно широких знаний, наличия профессиональной готовности и соответствующих умений, совокупно нацеленных на обеспечение максимальной эффективности образовательного процесса. Результатом обучения педагога в системе ДПО становится качественная профессионализация, саморазвитие, творческая готовность. Кроме того, особую значимость в системе ДПО приобретают вопросы актуализации профессиональных знаний, умений и навыков, формирование тех компетенций, которые способствуют развитию не только на профессиональном, но и на личностном уровне [1].

Дополнительное профессиональное образование как фактор развития личности педагога профессионального обучения нацелено на [8]:

- создание оптимальных условий для качественного усвоения материала;
- формирования интереса обучающихся к процессу обучения;
- повышение учебной активности обучающихся;
- развитие личностного творческого потенциала, способности к нестандартным подходам и решениям;
- активизация исследовательского направления деятельности обучающихся;
- освоение инновационных технологий обучения;
- формирование личности, способной успешно адаптироваться в обществе и т.д.

Личностно-ориентированное обучение – это обучение, способствующее формированию гражданской позиции, ответственности, самостоятельности, целеустремленности через кооперацию, коммуникацию, организацию и самовыражение [7].

Развитие личности педагога – это непрерывный процесс, который обусловлен его внутренним состоянием и ощущением себя, как педагога, прежде всего.

**Выводы.** Таким образом, система дополнительного образования рассматривается как фактор непрерывного формирования и развития личности педагога профессионального обучения. Обучение педагога профессионального обучения по дополнительные образовательные программы необходимо для поддержания эффективной и качественной его профессиональной деятельности. В процессе обучения в системе дополнительного профессионального образования происходит целенаправленное формирование профессиональных компетенций специалиста с учетом специфики его профессиональной подготовки, а также требований профессионально-ориентированной деятельности к личности. Через систему дополнительного профессионального образования у а профессионального обучения формируется мотивационная деятельность, актуализируются его знания, умения и навыки в профессиональной сфере, происходит определение тенденций развития его профессиональной деятельности и т.д.

#### Литература:

1. Александров, Е.П. Дополнительное профессиональное образование как фактор развития личности и профессиональной компетентности специалиста / Е.П. Александров, Т.Б. Бабаева // Вестник Таганрогского института управления и экономики. – 2018. – № 2(28). – С. 104-109

2. Гусинский, Э.Н. Построение теории образования на основе междисциплинарного системного подхода / Э.Н. Гусинский. – М.: Школа, 1994. – С. 115.
3. Маркова, А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – М.: Знание, 1996. – С. 217.
4. Маркова, С.М. Технология повышения квалификации педагогов профессионального обучения / С.М. Маркова, М.Н. Уракова // Евразийский образовательный диалог. Материалы международного форума. – Ярославль: Государственное автономное учреждение дополнительного профессионального образования Ярославской области "Институт развития образования", 2021. – С. 418-422
5. Михайлов, Ф.Т. Самоопределение культуры. Философский поиск / Ф.Т. Михайлов. – М.: ИНДРИК, 2003. – С. 272.
6. Морозова, О.П. Система дополнительного профессионального образования как фактор личностно-профессионального развития вузовского педагога / О.П. Морозова // Экономика Профессия Бизнес. – 2016. – С. 106-111
7. Перевощикова, Е.Н. Образовательные результаты в подготовке будущего педагога и средства оценки их достижения / Е.Н. Перевощикова // Вестник Мининского университета. – 2022. – Т. 10. – № 1(38). – DOI 10.26795/2307-1281-2022-10-3
8. Уракова, Е.А. Методическая деятельность педагога профессионального обучения / Е.А. Уракова, П.А. Грашина, А.Н. Сидоров // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 70-2. – С. 261-264

**Педагогика**

**УДК 378.1**

**кандидат педагогических наук, доцент Быстрова Наталья Васильевна**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования  
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);  
**преподаватель Уракова Екатерина Андреевна**

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

### **ТЕХНОЛОГИЯ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК ВЕДУЩАЯ ФОРМА ОБУЧЕНИЯ**

*Аннотация.* В статье рассматривается проектная технология неразрывно связанная с практической подготовкой, стимулированием самостоятельной познавательной активности, воспроизводством деятельностью. Под проектной технологией стоит понимать взаимоорганизованную деятельность педагога и обучающегося, построенную на личностно-ориентированном подходе к обучению, предполагающую развитие самостоятельности, инициативности, креативности и исследовательской активности обучающихся в процессе последовательного выполнения проектов и соответствующих им задач. В процессе реализации проектной технологии обучения, обучающиеся воспроизводят конкретный продукт, который становится наглядной демонстрацией труда обучающихся, их умственной деятельности, нацеленный на удовлетворение потребностей в получении чувства успеха. В основу проекта закладывается конкретизированная и направленная, конкретно сформулированная, социально значимая и практико-ориентированная проблема, которая должна быть исследуемой, практической и информационной.

*Ключевые слова:* проектная деятельность, проектная технология, проектное обучение, педагогическая деятельность.

*Annotation.* The article deals with the design technology, which is inextricably linked with practical training, stimulation of independent cognitive activity, reproduction by activity. Project technology should be understood as the mutually organized activities of a teacher and a student, built on a student-centered approach to learning, involving the development of independence, initiative, creativity and research activity of students in the process of sequential implementation of projects and their corresponding tasks. In the process of implementing the project learning technology, students reproduce a specific product, which becomes a clear demonstration of the work of students, their mental activity, aimed at satisfying the needs for obtaining a sense of success. The project is based on a concretized and directed, specifically formulated, socially significant and practice-oriented problem, which should be researched, practical and informational.

*Key words:* project activity, project technology, project training, pedagogical activity.

**Введение.** Развитие института образования – это сложный многоаспектный и комплексный процесс, предусматривающий постановку многоуровневой системы целей. В рамках концепции модернизации российского образования, в качестве основополагающих и определяющих качество целевых ориентаций выступают такие подзадачи, как развитие аспектов самостоятельной работы, самоорганизации обучающихся, непрерывной и сознательной деятельности, содействию и сотрудничеству. Достижение данных предполагаемых результатов обучения неразрывно связано с внедрением в педагогический процесс технологий обучения; в качестве одной из числа ведущих и системообразующих сегодня выступает технология проектного обучения.

Целью статьи является теоретическое обоснование проектной технологии и определение её целевых векторов и этапов.

**Изложение основного материала статьи.** Актуальность проектировочной деятельности будущего специалиста неразрывно связана с тем, что её формирование становится возможной за счет внедрения технологии проектного обучения, позволяющей создать условия самоорганизации обучающегося в рамках каждого из уровней системы образования. Наряду с этим, проектирование в качестве одного из компонентов рассматривает аспекты социокультурного проектирование, которое непосредственно связано с развитием аналитических и организационно-управленческих способностей, ведущих к систематическому и эффективному их воспроизводству в деятельности, при выполнении профессиональных функций и задач. Проектные технологии с этой позиции в целом являются способом подготовки высоко конкурентного и способного специалиста.

Целевые ориентации проектной технологии неразрывно связаны с практической подготовкой, стимулированием самостоятельной познавательной активности, воспроизводством деятельности. Кроме того, проектная технология строится на достижении качественных личностных результатов, в лице главенствующего среди которых выступает овладение обучающимися алгоритмическими формами и представлениями в области выполнения проектных работ. Причем последние тесно соотносятся с возможностями стимулирования познавательного интереса, а также развития самостоятельности, социализации, привития умений выступать и отстаивать собственную точку зрения, самоорганизовываться при выполнении подзадач, формирующих проектную деятельность, творчески подходит к реализации исследовательских и предметно-продуктивных задач.

Проектная технология обучения ориентируется на достижение целой системы целей:

Во-первых, предполагает повышение личной уверенности каждого из участников проектной деятельности, что предполагает:

- возможность рассмотрения каждого участника проекта как способного и компетентного, в том числе на уровне выполнения конкретизированных задач;
- развитие у каждого участника проектной деятельности позитивный образ деятельности, себя и окружающих;
- развитие у каждого обучающегося умений критической самооценки и рефлексии.

Во-вторых, ориентируется на развитие важнейших социальных навыков, в числе которых главенствующее значение приобретает коммуникабельность и готовность к сотрудничеству.

В-третьих, способствовать развитию и становлению механизмов, образующих систему критического мышления, умений по поиску оптимальных путей разрешения проблемных ситуаций, решения поставленных задач как на уровне обучения, так и профессиональной деятельности.

В-четвертых, способствовать становлению исследовательских умений (выявление и постановка актуальных проблем, подбор информации о проблеме и др.), привитию ценностей практического наблюдения, выстраивания гипотез, обобщения, а также развитию аналитического склада мыслительных операций.

В процессе реализации технологии проектного обучения педагог реализует инновационную консультационно-ориентированную и мотивирующе-направляющую, поддерживающую функции, которые гармонично сочетаются с аналитической, проектной, творческой деятельностью самого обучающегося. В таком случае, обучающийся самостоятельно выстраивает индивидуальный образовательный маршрут, направленный на решение поставленных проблем и задач из целой системы возможных вариантов развития событий, опираясь на статистические данные, открытые информационные источники, материалы, формы и способы деятельности.

Реализация проектной технологии обучения строит на целой системе отличительных признаков, в конечном счете влияющих на состояние воспроизводства данной технологии в образовательном процессе. Среди таких:

1. Ограниченность во времени. Данный признак представляется как особая специфическая основа проектного обучения, предполагающая разделение и классификацию проектов на кратко- средне- и долгосрочные. Вместе с тем, в представленный на проект период времени необходимо осуществить все этапы предполагаемой проектной деятельности, воплотить поставленные цели в жизнь. Ограничение во времени становится первичным условием для развития проекта, поскольку устанавливает некоторые рамки образовательного процесса.

2. Уникальность. Представляется как отличительная особенность, новизна и актуальность конкретного проекта на фоне других. Как правило, уникальность представляется как система подходов к процессу исследования, полученному результату, продуктов проектной деятельности.

3. Поэтапная реализация. Принцип поэтапности является важной основой проектной деятельности, предполагает продвижение в ходе проектной деятельности от одной ступени к другой в целях достижения поставленных целей и задач. Данная основа достаточно тесно коррелирует с другими, в том числе временным ограничением, что представляется как постановка этапов в соответствие с выделенным временем на проект. Успешная реализация каждого из запланированных мероприятий ведет к успешному достижению результатов проектной деятельности.

В целом, затрагивая вопросы успешности проектов можно уточнить следующие обязательные компоненты проекта: целевая ориентация; формирование стратегии достижения задач, а точнее разрешения установленных проблем; реальность идеи; сроки выполнения проекта (подготовка) и его воспроизводства; показатели уникальности, новизны; поэтапность реализации; обязательная рефлексия и контроль за каждым из этапов, выполняемых действий.

С позиции классификации, проекты могут быть разделены на микро, малые и мегапроекты. В случае первых, микропроектов, проект строится в качестве идеи одного человека, направленной на получение признания и одобрения со стороны других. Предполагает, как правило, отсутствие финансирования и специализированного оборудования. Является эффективно масштабируемым. В случае малых проектов, не предполагается большой охват, поскольку проекты не требуют больших затрат или временно-финансовых вложений. В случае третьих, мегапроектов, предполагается реализация целой системы масштабных мероприятий, каждое из которых также является проектом. В данном случае предъявляются особые требования к контролю и выполняемым действиям.

В основе современной практики образования лежит деятельностный подход, предполагающий применение проектной технологии обучения в качестве основополагающей ценностной системы. В данном случае проектное обучение рассматривается как способ активизации познавательной активности обучающихся, элемент, стимулирующий развитие творчества, самостоятельности, исследовательской направленности (поисковой активности). В процессе реализации проектной технологии обучения, особую значимость приобретают вопросы познавательной деятельности, получения конкретизированного продукта – он является одной из частей результатов проектной деятельности. В связи с этим, у обучающихся формируются особые ценности в реализации проекта, достижения поставленных целей; в случае, если продукт имеет практическую направленность и полезность, каждый из участников проекта будет стараться вносить свой вклад в те задачи, в которых у конкретного участника есть развитые умения, способности. Таким образом, проектное обучение нацелено на достижение конкретизированного результата в ходе учебно-познавательной деятельности обучающегося, что выстраивает особую систему решения поставленных проблем.

Резюмируя вышеизложенное, сформируем собственное определение проектной технологии. Под проектной технологией стоит понимать взаимоорганизованную деятельность педагога и обучающегося, построенную на личностно-ориентированном подходе к обучению, предполагающую развитие самостоятельности, инициативности, креативности и исследовательской активности обучающихся в процессе последовательного выполнения проектов и соответствующих им задач. В процессе реализации проектной технологии обучения, обучающиеся воспроизводят конкретный продукт, который становится наглядной демонстрацией труда обучающихся, их умственной деятельности, нацеленный на удовлетворение потребностей в получении чувства успеха.

В основу проекта закладывается конкретизированная и направленная, конкретно сформулированная, социально значимая и практико-ориентированная проблема, которая должна быть исследуемой, практической и информационной. В идеальных условиях, проблема формируется внешним заказчиком, заинтересованным в её разрешении.

Реализации проекта обязательно предшествует этап проектирования, предполагающий определение видовой характеристики продукта, формы презентации. Вместе с тем, творчески-нацеленные проекты не могут быть в полной мере спроектированы на первоначальных этапах. В рамках каждого проекта предполагается реализация исследовательской работы – это является не только обязательным условием, но и характерной чертой технологии проектного обучения, предполагающего постоянный поиск, обработку, осмысление, актуализацию, формализацию и представление информации.

Результат проведенной работы (проект) – это теоретический продукт, созданный в процессе группового взаимодействия участников проектной группы в процессе решения поставленной проблемы.

Процесс конечной реализации проекта предполагает презентацию продукта и защиту проекта, что будет демонстрировать готовность обучающихся к активному продвижению собственной деятельности.

В рамках проектной технологии обучения предполагается:

- создание определенной интегрированной проблемы, сочетающей аспекты различных предметных областей, требующей применения исследовательских методов для её разрешения;

- практико-ориентированная, теоретико-исследовательская и познавательная значимость поставленных целей;

- самостоятельную активность и деятельность обучающихся;

- структурирование, обобщение и формализацию содержания проекта с уточнением полученных результатов на каждом из этапов;

- использование системы исследовательских методов, предполагающих постановку гипотезы, целей, задач, проблемы. Также предполагается проведение обсуждения методов исследования, формализованное оформление полученных результатов обучения, анализ полученных данных и подведение итогов, корректирование, формулирование выводов.

Результат применения технологии проектного обучения – это различные как теоретические, так и практико-ориентированные материалы, например, доклады, выступления, конкурсные работы, газеты, рефераты, отчеты и т.п. В течение последних лет ввиду активного развития ИКТ-технологий, особую значимость приобретают мультимедиа презентации, которые позволяют ярко и достаточно наглядно отобразить полученные результаты деятельности, подойти творчески к решению поставленных задач. В таком случае проекты презентуются с использованием различных видов: научный доклад, деловая игра, видеофильм и т.д.

В случае достижения целей проекта, мы получаем качественный и актуальный новый результат, способствующий развитию познавательных способностей обучающегося, стимулирующий его самостоятельность.

В связи с этим, проектная технология обучения равно, как и метод проектов, предоставляет педагогу широкие инструментальные возможности для создания инновационно-ориентированной образовательной среды, повышая качество образования.

**Выводы.** Таким образом, технология проектного обучения – это самостоятельное выполнение обучающимися в групповой форме (индивидуальной, парной, бригадной и др.) проектов, ограниченных во времени. Технология обучения эффективно сочетается с групповыми формами работы, ориентируется на достижение практически значимых результатов. В таком случае, решение проблемы – это использование системы методов обучения и воспитания с перспективой задействования знаний из различных предметных областей. Результат проекта – осознание, представляется как практический способ решения теоретической проблемы. В связи с этим, проектная технология – это совокупность использования исследовательских, поисковых, проблемный и творческих методов.

#### **Литература:**

1. Быстрова, Н.В. Технология формирования проектного обучения в высшем образовательном учреждении / Н.В. Быстрова, Е.А. Уракова, А.Н. Сидоров // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 74-3. – С. 43-46

2. Козырева, О.А. Теоретизация и моделирование педагогических условий в профессиональной деятельности научно-педагогического работника / О.А. Козырева // Вестник Мининского университета. – 2021. – Т. 9. – № 1(34). – С. 3. – DOI 10.26795/2307-1281-2021-9-1-3

3. Маркова, С.М. Исследование проектной деятельности в профессиональном образовании / С.М. Маркова, С.А. Зиновьева; Мининский университет. – Нижний Новгород: федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования "Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина", 2021. – 170 с. – ISBN 978-5-85219-755-9

4. Маркова, С.М. Системный подход к технологии профессионального обучения / С.М. Маркова, Е.А. Уракова // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 72-2. – С. 155-158

5. Маркова, С.М. Профессионально-образовательное проектирование / С.М. Маркова, С.А. Цыплакова; Мининский университет. – Нижний Новгород: федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования "Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина", 2019. – 208 с.

6. Мурыгина, К.Д. Проектирование учебного занятия в вузе на основе компетентного подхода / К.Д. Мурыгина, С.А. Цыплакова // Психология и педагогика XXI века: актуальные вопросы, достижения и инновации. Сборник статей Всероссийской студенческой научно-практической конференции. Отв. редакторы И.А. Ахметшина, О.А. Галстян. – Орехово-Зуево: Государственный гуманитарно-технологический университет, 2019. – С. 323-328

**Педагогика**

**УДК 377**

**кандидат экономических наук, доцент Винникова Ирина Сергеевна**

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

**старший преподаватель Кузнецова Екатерина Андреевна**

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

**студент Видяйкина Полина Михайловна**

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

## **ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ И ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ ФИНАНСОВОЙ ГРАМОТНОСТИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ**

*Аннотация.* Статья посвящена вопросам выявления педагогических условий, содействующих эффективному обучению финансовой образованности, а также вопросам обоснования обучающих технологий у дошкольников. Представлены особенности и перспективы применения обучающих игровых технологий у дошкольников. Знакомство дошкольников с миром экономики предполагается в логической последовательности – от простейших экономических категорий (потребность, труд, профессия, деньги) к более сложным экономическим явлениям (товарно-денежные отношения, купля-продажа, бюджет, реклама). Результаты развития финансового воспитания дошкольников обязательно проявятся в осознанном отношении к своей работе и уважении к труду других людей.

*Ключевые слова:* финансовая грамотность дошкольников, педагогические условия, обучающие технологии, дидактические игры, сказки.

*Annotation.* The article is devoted to the issues of identifying pedagogical conditions that contribute to the effective teaching of financial education, as well as to the issues of substantiating teaching technologies for preschoolers. The features and prospects for the use of educational gaming technologies for preschoolers are presented. The acquaintance of preschoolers with the world of economics is assumed in a logical sequence – from the simplest economic categories (need, labor, profession, money) to more complex economic phenomena (commodity-money relations, purchase and sale, budget, advertising). The results of the development of financial education of preschoolers will necessarily manifest themselves in a conscious attitude to their work and respect for the work of other people.

*Key words:* financial literacy of preschool children, pedagogical conditions, teaching technologies, didactic games, fairy tales.

**Введение.** В соответствии со стандартом и политикой в сфере дошкольного образования главной целью и результатом считается качественное образование дошкольников и развитие личности ребенка. Качественное образование в России на данный момент немислимо без финансового образования и воспитания. Развитие финансовой образованности в раннем возрасте позволяет ребенку старшего дошкольного возраста на начальном уровне сформировать финансовое мировоззрение, закладывает основу финансового поведения, позволяет развивать качества, присущие финансово грамотному человеку, а в перспективе на будущее дает возможность безболезненно использовать возможности финансовой сферы. В период дошкольного обучения закладываются не только основы финансово -грамотного воспитания, но и формируются познавательные и мотивирующие качества личности, позволяющие не только проявлять интерес к окружающему миру, но и изучать его углубленно самостоятельно, следуя своим интересам в финансовой среде. Таким образом, можно считать, что занятия по программам финансовой грамотности должны реализовываться не только в программе школьного и высшего образования, но и для детей старшего дошкольного возраста, в адаптированном и приемлемом для восприятия под возраст формате [6].

Необходимо иметь в виду, что при несформированности правильного понятия у дошкольника о денежных средствах, возникает неверное восприятие и построение модели финансового поведения в более взрослом возрасте. В этом аспекте ключевой целью педагогов и семьи представляется формирование осознанности факта получения денег исключительно как блага, являющегося следствием труда. Это доказывает актуальность элементарного финансово-экономического образования детей. Именно поэтому в современной системе образования делаются значительные акценты на финансовое образование на различных ступенях системы обучения. А в рамках обозначенных тенденций развития финансового образования данный вопрос должен входить в предмет целенаправленных исследований сферы дошкольной педагогики. Тем самым актуальным видится рассмотрение педагогических условий и технологий формирования базовых финансовых знаний у детей старшего дошкольного возраста.

**Изложение основного материала статьи.** Анализ авторами трудов педагогов дошкольного образования в области внедрения азов экономики и финансов в ДОУ началось сравнительно недавно. Однако, многие из них придают ей большое значение, рассматривая процесс финансового воспитания через игровую активность. Так, например, А.А. Смоленицева считает, что в ходе игры дошкольники легко познают мир социальной действительности и приобщаются к миру экономики. Все дошкольники и дети младшего школьного возраста очень любят играть. Важной особенностью и безусловным преимуществом игровой активности дошкольников можно считать то, что она быстро принимает образовательную форму. Применение игровой практики в процессе дошкольного воспитания позволяет наблюдать среди детей лучшую адаптацию к школьной деятельности в будущем, самостоятельность в образовательной и жизненной среде. Игровая активность позволяет дошкольникам копировать действия взрослых, реализовывать потребность быть похожими на них. Эти поступки еще не реализуемы пока в жизни детей, но имеются в их мечтах, фантазиях, потребностях. Игра позволяет их осуществить в сценках, общениях, ярмарках. Применительно к финансовому воспитанию игру следует взять за важную составляющую развития детей [7].

Изучение дошкольниками финансовых терминов невозможно представить вне игровой формы работы, которая позволит не только с ними ознакомиться, но и постоянно закреплять. Игровая активность предполагает комплексное использование различных дидактических игр на занятиях в группе и вне их.

Разработка дидактических игр, сопровождающего занятия материала – самостоятельная работа педагога. Вместе с этим стоит отметить необходимость подбора материала в соответствии с возрастом и психико-возрастными особенностями дошкольников, формируя задания в дидактических играх в виде картинок, с применением предметов, словесных финансовых игр. Как сопряженный материал могут быть использованы игры в форме или имитирующие путешествия, загадки, сопровождающиеся беседой, предположениями и гипотезами и т.д. [6]. Хорошим примером подобных дидактических игр в трудах И.В. Барыниной предложены: «Конфетки и монетки», «Хорошо – плохо», «Узнай профессию по трудовым действиям», «Можно – нельзя», «Кто что производит», «Где что следует купить» [2], где дошкольниками осваиваются, закрепляются понятия о финансовых явлениях, терминах, приобретаются новые экономические умения и навыки.

Дошкольники, совершая разные поступки в процессе игровой деятельности, обучаются тому, как их можно использовать при различных условиях, с разнообразными объектами, что позволяет увеличить прочность и осмысленность развития и закрепления финансовых понятий.

Применение в воспитательной практике настольно-печатных и сюжетно-ролевых игр имеет большой эффект при грамотной организации процесса педагогами. Игровую деятельность дошкольника можно считать своего рода «школой жизни» в миниатюре. Здесь дошкольник управляет финансами, инвестирует, строит стратегии – без урона для кошелька.

Правильно организованная экономическая игра способствует развитию познавательной деятельности, формированию деловых качеств, активности в целом у детей старшего дошкольного возраста. Ни для кого не секрет, что интересная игра способна даже ленивого сделать трудолюбивым, неумелого – умельцем. Коллективная познавательная активность содействует раскрытию творческого потенциала дошкольников и самореализации их как личности. Использование игр – успешное начало в ориентации в мире базовых финансовых понятий.

Теоретический анализ и практический опыт позволил определить педагогические условия, содействующие эффективному обучению финансовой образованности у воспитанников ДОУ (рис. 1) [3].

1. Использование финансового контекста в качестве содержательной основы в игровых ситуациях.
2. Работа педагога по повышению интереса детей и их родителей к получению финансовых знаний, умений, навыков через активное участие в мероприятиях.
3. Предварительная подготовка педагога и полноценное методическое обеспечение процесса формирования финансовой грамотности.

**Рисунок 1. Педагогические условия, содействующие эффективному обучению финансовой образованности у дошкольников**

Следует отметить, что для детей старшего дошкольного возраста не понятийный аппарат экономики как таковой, а именно, игровая активность содействует восприятию, познанию и пониманию явлений в финансовой среде, развитию познавательной заинтересованности в экономике, способствует формированию положительной направленности и самомотивации к ее изучению.

Отмеченные формы деятельности направлены на достижение одной цели: изучение азов экономики, развитие у детей восприятия финансовых понятий и финансового познания. Поиск решений финансовых заданий должен сопровождаться совместно с трудовым воспитанием и формированием нравственных установок, которые корректируются и создаются через усвоение финансовых познаний на ступени дошкольного периода [8].

Игровая форма при формировании экономической грамотности позволяет достичь множество целей, а именно [4]:

- заложить начало формирования у детей экономических понятий доступным языком;
- воспитание с раннего возраста сознательного использования всех благ, которые окружают их в детстве;
- формирование морально-нравственных основ и уважительного отношения к родителям и близким, проявляющим заботу к ним;
- воспитание уважения природным благам и тому, что они ему дают.

В итоге, построение основ экономического воспитания у детей старшего дошкольного возраста зависит от методов обучения, которые коррелируются с возрастными особенностями и целями, которые планируется достичь на определенном этапе. Поскольку в дошкольном возрасте игровая форма занятий с детьми является основной, то при проведении занятий по финансовому воспитанию, не стоит выбирать альтернативные методы. В рамках проведенной работы авторами определено что, игровая активность представляет собой, наиболее эффективное средство по формированию финансового мировоззрения и шаблона поведения детей старшего дошкольного возраста, вместе с этим способствующее усвоению дошкольниками ценности денег, а также определяет путь изучения и отработки навыков управления домашним бюджетом и формирования сбережений [3].

В ряде некоторых парциальных образовательных программ – «Введение в мир экономики, или как мы играем в экономику» А.А. Смоленцевой, «Экономическое воспитание детей в семье» И.А. Сасовой, «Экономика для малышей» А.Ю. Селезневой, «Дошкольник и экономика» А.Д. Шатовой и др. – предложено примерное содержание финансовых познаний, которые должны быть у детей старшего дошкольного возраста, определены главные пути реализации программ.

Обеспечению финансового образования старших дошкольников сейчас уделяется достаточное время в дошкольных учреждениях с применением разнообразных мероприятий и привлечением родителей.

Всевозможные мероприятия, игры, ярмарки в ДОУ способны заинтересовать, увлечь и детей и взрослых, кроме того направлены на формирование азов финансового воспитания. Практика, однако, показала, что большинство воспитанников плохо ориентируются в простейших финансово-экономических терминах, не знают профессии родителей и близких, не понимают значения денег и тем более не улавливают взаимосвязи между ними и трудом взрослых.

Существующее разнообразие способов и методов организации финансового образования дошкольников требует организации обучения в доступном, творческом формате по средством единой образовательной технологии – развитие азов финансово-экономической образованности старших дошкольников.

Педагог дошкольного обучения И.В. Барынина в своей работе предложила следующую технологию по развитию экономической образованности у воспитанников [1].

Содержание этой технологии включает в себя следующее (см. рис. 2).

- 1) формирование представлений о труде взрослых как о способе зарабатывания денег и его необходимости в жизни общества;
- 2) формирование представлений о деньгах, семейном бюджете;
- 3) знакомство с товарами, услугами, рекламой;
- 4) формирование полезных привычек и навыков в быту.

**Рисунок 2. Содержание обучающей технологии**

Цель обучающей технологии: помочь воспитанникам старшего дошкольного периода войти в социально-экономическую жизнь, содействовать развитию азов экономической образованности у дошкольников этой возрастной группы.

Технология развития азов финансового воспитания старших дошкольников предполагает, по мнению теоретиков и практиков, использование системного подхода в развитии ребенка. Системность включает взаимосвязь нравственного и гражданского, трудового и финансового воспитания.

Процесс формирования финансовой грамотности дошкольников может быть организован с помощью различных вариантов, одним из действенных способов, учитывая возраст обучаемых, считается игровая активность. Основным принципом игры следует взять тематический подход в планировании деятельности с детьми. Развивая направление тематического обоснования финансового воспитания, предлагаются различные варианты дидактических игр в основе. Дидактические игры правомерно включать в содержание занятий в ДОО и проводить также во время свободной активности дошкольников.

Чтобы исключить риск надоедания, поддерживать постоянный интерес у детей педагог использует в своей практике с дошкольниками различные игры, примеры которых представлены в таблице 1.

Таблица 1

#### Примеры дидактических игр

Виды игр	Примеры
Игры с предметами	«Маршруты товаров», «Магазин игрушек», «На необитаемом острове», «Копилка», «Супермаркет»
Игры с картинками	«Кто что делает?», «Назови профессии», «Товарный поезд», «Денежное домино», «Угадай, где продается?», «Что быстрее купят»
Словесные экономические игры	«Какое слово лишнее?», «Скажи наоборот», «Закончи предложение», «Какая профессия у человека», «Что можно купить, что нельзя», «Товары – услуги»
Игры-путешествия	«Путешествие Незнайки в город мастеров», игра-эстафета «Хорошо – плохо», настольно-печатные, игры-загадки и т.д.

Огромное значение в практике экономического воспитания имеют сюжетно-ролевые игры. Они позволяют ясно и в доступной для детей форме изложить экономические понятия дошкольникам. Посредство игрового формата дети, обыгрывая профессии и профессиональную деятельность, например, копируют трудовые поступки взрослых, учатся экономить, выбирать, сохранять и, как ключевой момент, определяют для себя содержание труда и его смысловое содержание.

Применение игры «Супермаркет» при формировании финансового поведения детей изучаемой возрастной группы позволит ознакомиться с ассортиментом продукции магазинов. И это не только продукты питания, но и игрушки, одежда, канцелярские и спортивные принадлежности. Продавцу может быть предложено, рассказать об акциях, раскрыть достоинства того или иного товара, прорекламировав его.

Одним из подходов реализации технологий можно считать путь поиска решения ситуационных задач через разыгрывание сюжетов финансового характера из сказок. Через моделирование и реализацию технологий проблемного обучения педагог показывает дошкольникам плюсы и минусы, последствия финансово-экономического поведения. Неприемлемость мошенничества и обмана, воровства и лени должна быть четко сформулирована для детей. Важно уважительное отношение к людям, ценность окружающих товаров и вещей и т.д.

Внедряя проблемные ситуации в работу с дошкольниками, можно использовать различные их варианты. Например, И.В. Барынина приводит такие: «Что значит хорошая работа?; Если бы все было бесплатно; Дешевые товары – это хорошо или плохо?; Если мама не работает; Ненужные покупки; Как накопить на любимую игрушку; Хочу и надо» [2].

Изучая финансово-экономические понятия различного содержания, стоит активно использовать беседы с дошкольниками, обсуждения, проблемные ситуации. Это позволит закрепить и осознать различные темы финансового воспитания. Беседы с детьми позволяют привить дошкольникам уважение к различным профессиям, а также понять ценность труда человека. С дошкольного возраста ребята мечтают стать летчиками, врачами, космонавтами, учителями и т.д. Важно вопросами и подсказками попросить обосновать тот или иной выбор детей, показав положительные стороны профессий.

Помимо этого, следует рассказывать дошкольникам об успешных людях различных профессий. Обращать внимание детей стоит на такие примеры, которые позволяют убедиться в том, что только собственным трудом возможно достичь данных успехов. Немаловажным фактом, который следует озвучивать, является старание в учебе. Именно это позволит добиться поставленных целей.

С большим удовольствием дошкольники, принося пользу окружающим людям, могут участвовать в благотворительных акциях. Также следует отметить, что работа по финансовому обучению детей старшего дошкольного возраста невозможна без активного развития сотрудничества педагогических кадров и родителей, заинтересованности, понимания важности проблемы всеми участниками учебно-воспитательного процесса. Успешному развитию данного направления будут способствовать встречи с родителями по вопросам финансово-экономического образования, проведение выставок-ярмарок, экономических праздников с участием родителей.

Современные требования образования позволяют применять различные способы и приемы, а также способствуют погружению в развивающую среду ребенка. Важным моментом, способствующим достижению целей финансового образования, является создание финансовой зоны в учреждении детского сада, а именно включение в нее разнообразных финансово-дидактических игр, карты города с обозначением крупных предприятий, альбомов «Финансово-экономическая азбука».

Описанная выше технология развития финансовой образованности у детей старшего дошкольного возраста приводит к следующим результатам:



1. Дети правильно употребляют на занятиях, в играх, общении со сверстниками и взрослыми знакомые экономические понятия;
2. Знают и называют учреждения торговли: супермаркет, рынок, магазин, ярмарка, интернет-магазин;
3. Знают российские деньги, некоторые названия валют других стран;
4. Получают информацию о нескольких современных профессиях и содержании их деятельности (например, предприниматель, фермер, программист и др.);
5. Знают и называют разные виды рекламы, ее назначение, способы воздействия;
6. Имеют представления об экономической деятельности взрослых (кем работают родители, как ведут домашнее хозяйство и т. д.);
7. Любят трудиться, проявляют желание самим изготавливать полезные предметы для себя и подарки для других;
8. Рационально и бережно используют расходные материалы для занятий (бумага, карандаши, краски, клей, материя и др.);
9. В случаях поломки вещей, игрушек, игр проявляют заботу, бережливость, стараются исправить свою или чужую оплошность;

**Рисунок 3. Результаты формирования финансово грамотного поведения**

**Выводы.** В итоге, следует с достаточной определенностью сказать, что ознакомление ребенка дошкольного возраста с окружающим материальным миром позволит с детства ценить и уважать труд родителей и других людей, осознавать ценность профессий и их результатов, бережно относиться к продуктам труда. Важным результатом ведения финансового образования и воспитания с дошкольного возраста считаем будущее проявление их отношения к своей работе и уважению к труду других людей.

**Литература:**

1. Барынина, И.В. Формирование основ финансовой грамотности у дошкольников / И.В. Барынина // Конференциум АСОУ: сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций. – 2020. – № 2-2. – С. 11-20
2. Винникова, И.С. Применение современных педагогических технологий при изучении основ финансовой грамотности в школе / И.С. Винникова, Е.А. Кузнецова // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 65-2. – С. 90-93. EDN: APOFFF
3. Зиновьева, Т.А. Педагогические условия формирования финансового воспитания у старших дошкольников / Т.А. Зиновьева // Научный потенциал. – 2020. – № 1 (28). – С. 36-38
4. Играем в экономику: комплексные занятия, сюжетно-ролевые и дидактические / авт.-сост. Л.Г. Киреева. – Волгоград: Учитель. – 2008. – 169 с.
5. Самарханова, Э.К. Подготовка руководителей профессиональных образовательных программ к работе в условиях цифровой среды вуза / Э.К. Самарханова, М.А. Балакин // Вестник Мининского университета. – 2020. – №2. – Том 8. – URL: <https://doi.org/10.26795/2307-1281-2020-8-2-4>. (дата обращения 30.11.22). DOI: 10.26795/2307-1281-2020-8-2-4/
6. Старченко, Т.С. Формирование финансовой грамотности у детей старшего дошкольного возраста через игровую деятельность / Т.С. Старченко, И.В. Кошелькова, С.И. Доронина // Актуальные исследования. – 2021. – № 51 (78). – С. 113-116
7. Смоленцева, А.А. Введение в мир экономики или как мы играем в экономику / А.А. Смоленцева // Учебно-методическое пособие «Детство». – 2008.
8. Шатова, А.Д. Финансовая грамотность детей старшего дошкольного возраста: две стороны проблемы / А.Д. Шатова // Дошкольное воспитание. – 2018. – №2. – С. 26.

УДК 377

**кандидат экономических наук, доцент Винникова Ирина Сергеевна**

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

**старший преподаватель Кузнецова Екатерина Андреевна**

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

**студент Винников Кирилл Дмитриевич**

Дзержинский филиал федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации» (г. Дзержинск)

**ФОРМИРОВАНИЕ ПРОГРАММЫ «ОСНОВЫ ФИНАНСОВОЙ ГРАМОТНОСТИ» У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ**

*Аннотация.* Статья посвящена вопросам разработки и обоснования содержания программы по формированию финансовой грамотности для старших дошкольников. Воспитанники различных образовательных учреждений должны быть готовы к реальной самостоятельной жизнедеятельности в условиях современного рынка. Они должны научиться сопоставлять собственные потребности и свои практические возможности; рационально применять и совершенствовать человеческий потенциал; анализировать и распределять собственные материальные и рабочие ресурсы; нести ответственность за принятые решения и их потенциальные последствия для самих себя, ближайшего окружения и социума в целом. В работе разработана и обоснована структура курса по финансовой грамотности для детей старшего дошкольного возраста, построенная на основе модульности, предполагающей её разделение на отдельные блоки. Разработанная структура обусловлена требованиями единой рамки компетенций по финансовой грамотности, послужившей основой проектирования содержания.

*Ключевые слова:* финансовая грамотность, программа, повышение финансовой грамотности, дошкольники, содержание, структура.

*Annotation.* The article is devoted to the development and substantiation of the content of the program for the formation of financial literacy for older preschoolers. Pupils of various educational institutions should be ready for real independent life in the conditions of the modern market. They must learn to balance their own needs and their practical possibilities; rationally apply and improve human potential; analyze and distribute own material and labor resources; be responsible for the decisions made and their potential consequences for themselves, their immediate environment and society as a whole. The paper developed and substantiated the structure of the course on financial literacy for children of senior preschool age, built on the basis of modularity, which implies its division into separate blocks. The developed structure is conditioned by the requirements of a unified framework of competencies in financial literacy, which served as the basis for designing the content.

*Key words:* financial literacy, program, increasing financial literacy, preschoolers, content, structure.

**Введение.** В последние годы вопросы повышения финансовой образованности различных слоев населения подвержены активным обсуждениям. Кроме того государственная поддержка финансовой грамотности в нашей стране реализуется в проектах и грантах различного уровня. Тем не менее, очевидно, что пройдут годы, прежде чем высокий уровень финансовой образованности среднестатистического гражданина станет заметным драйвером социально-экономического роста страны.

Активные современные изменения в стране государственно-политического и экономического характера расставляют особые акценты на вопросы финансовой грамотности. Отдельное внимание при этом заслуживает финансовое воспитание среди дошкольников. Именно данный возраст позволяет формировать финансовую самостоятельность и ответственность, трудолюбие и готовность принимать решения. Дошкольники старшего возраста готовы к активному взаимодействию и развитию, восприятию финансового мира, способны в игре повторять (копировать) поступки жизнедеятельности взрослых. Становление и совершенствование этих качеств начинается на этапе обучения в ДОУ, как наиболее сенситивного периода формирования и социализации личности.

**Изложение основного материала статьи.** Актуальность исследования формирования финансовой грамотности детей, в частности, старших дошкольников посредством системы обучения заключается в том, что эта сфера выполняет конкретную общественную роль по выравниванию возможностей дошкольников вне зависимости от их социальной группы и благосостояния семьи. Безусловно, все аспекты жизнедеятельности населения в настоящее время связаны с экономическими взаимоотношениями.

Дети становятся участниками финансовых отношений в семье еще в ранний период, тем самым на бытовом уровне овладевая такими финансовыми терминами, как «труд», «деньги», «бизнес», «зарабатывать», «покупать», «продавать» и т.д. Эти понятия дошкольниками не должны изучаться самостоятельно, без системы, т.к. предполагается грамотный вектор финансового развития каждого ребенка. Педагогическая направленность данного развития основной потенциал будущего успеха. Предлагаемая программа по формированию финансовой грамотности у дошкольников сформировала 5 основных блоков.

1 блок «Потребности»: по данному направлению предполагается два занятия «Юные финансисты» и «Приключения Умника и Торопыжки». В процессе данных занятий дошкольники получают знания и понятия о том, что человеку, как любому другому живому существу, как и остальным животным и растениям необходима вода, воздух, тепло, свет, пища, одежда, жилье, то есть существуют потребности, без удовлетворения которых человек не способен существовать. И в то же время детям в игровой форме объясняется, что бывают и другие, тоже очень важные, своего рода потребности социума: потребность в безопасности, любви, дружбе, защите, общении и др.

2 блок «Труд и продукт (товар)»: по теме данного блока выделим два занятия «Путешествие в сказочную страну». Дошкольникам представляют мир профессий; обучают уважать людей, способных трудиться и честно зарабатывать денежные средства; поддерживают желание и старание ребят заниматься полезной активностью, оказывать помощь взрослым.

В игровой форме дошкольники узнают о том, что взрослые трудятся, для того чтобы прокормить себя и собственную семью, чтобы образовать запасы на будущее время, приносить пользу другим людям. В ходе трудовой деятельности взрослые создают, производят разные изделия, результаты труда. Производство не бывает без средств производства, посредством которых выполняется процесс производства результатов труда.

Значительное место в работе по введению детей старшей дошкольной группы в мир экономики отведено сказке. Сказка – это произведение с громадными педагогическими возможностями обучения. Из русских народных сказок и из новых современных дошкольники узнают о новых для них экономических качествах человека, таких как трудолюбие, экономность, рациональность, практичность и др.

Дошкольниками слушаются сказки и рассказы финансового содержания о потребностях и возможностях: «Муха-цокотуха», «Три поросенка», «Сказка о трёх братьях» Г. Злобенко, «Сказка о рыбаке и рыбке» и др. В ходе подобных занятий совершенствуется умение находить финансовую составляющую из сказочного рассказа. Воспитывается настойчивость, честность, целеустремленность, отрицательное отношение к жадности.

Освоить детям на первый взгляд сложные финансовые понятия способствуют увлекательные стихотворные рифмы, в частности: И врачу и акробату отдают за труд (зарплату), люди ездят на базар, там дешевле есть (товар), за сметану, хлеб и сыр в кассе чек пробьёт (кассир).

3 блок «Деньги и бюджет семьи» включает два занятия «Деньги всякие нужны» и «Вместе за покупками». Во время занятий дошкольники узнают понятие «деньги» как всеобщий эквивалент обмена, а также то, что они считаются также товаром, но своеобразным, поскольку количество его всегда оказывается равным другому изделию, которое может быть на них заменено. Помимо этого, денежные средства – это инструмент платежа при осуществлении купли-продажи. В процессе занятий детей необходимо подводить к тому, что каждый товар имеет собственную цену. Некоторые товары – более дорогие, остальные оцениваются несколько меньше (дешевле).

Познавательное занятие «Деньги всякие нужны» знакомит детей с историей появления денег, их назначением, с монетами, денежными купюрами РФ. Во время занятия детям предложить поиграть в игру «Для чего нам нужны деньги?».

Во время занятия на тему: «Вместе за покупками» – вводим в активный словарь понятия: «Супермаркет», «Рынок». Детей поделить на команды и каждой команде предложить по списку купить продукты в разных магазинах (супермаркете, рынке, магазин «Лучший» и «Всегда рядом»). На таких занятиях особенно нужна наглядность – яркие картинки и фото.

4 блок «Реклама: правда и ложь, разум и чувства, желания и возможности»: «Путешествие в мир рекламы» и «Реклама для трех поросят».

Реклама – это некоторая информация, которая уложена в интересную форму. Помимо информации реклама дает некоторое эмоциональное настроение. Именно из-за этого детям она так нравится, дошкольники играют в нее. Передать максимум информации при минимуме слов, подчеркнуть главные, особенные черты описываемого товара, выделить его отличие от прочих и показать преимущества бренда.

На занятиях детям в игровой форме показать, что такое реклама, зачем ее создают, а кроме того, пояснить, что приобрести все подряд не только невозможно (не хватит ни дохода, ни сбережений), но и не нужно; обучить различать действительные потребности от навязанных. Также в процессе занятий дети могут выполнять творческое задание, создавать рекламные объявления.

5 блок «Полезные экономические навыки и привычки в быту»: «Азбука юного финансиста» и «Экономия тепла, света, воды».

В ходе знакомства с этой темой у дошкольников вырабатывать знания и привычки правильного поведения в повседневной среде при работе с окружающим «предметным» миром; создавать понимание того, что «вещный» мир – сделан человеком, т.к. в любой предмет вложено много людского труда, который нужно уважать.

На занятиях решать сразу несколько задач: подчеркнуть необходимость бережного отношения к вещам и показать дошкольнику способ такого отношения. Это вселяет в него уверенность в своих силах, внушает, что трудом можно исправить случившееся.

В процессе обучения с воспитанниками изучить суть терминов «бережливость», «экономность» и «практичность» в отношении особенностей людей (детей, родителей), имеющих склонность к финансово рациональному поведению.

Особенно следует отметить, что сделать финансы более понятными для старших дошкольников может помочь сюжетно-ролевая игра. Например, старшие дошкольники с увлечением играют в магазин, кафе, отражая увиденные поступки родителей, – пробуют освоиться в роли продавца, официанта и клиента.

Кроме того, финансовую направленность могут нести и игры в парикмахерскую (оказание услуг, кафетерий). Все эти активности включаются в работу с детьми. При этом следует проговаривать все действия, пополняя словарный запас дошкольников финансовыми понятиями. Также можно применять условные денежные средства – билеты, открытки, игрушечные купюры.

Детям были предложены новые интересные игры – «Аптека», «Сбербанк», «Почта».

Традиционная игра «Магазин» усложняется: ассортимент продуктов расширяется, их уже нужно взвешивать, вводится роль не просто продавца, а кассира, выдающего чеки, к бумажным купюрам присоединяются монетки. Детям увлекательно поиграть и в супермаркет, где продавец рассказывает покупателям о выгодных акциях. Магазин предлагает не только продукты, но и одежду, игрушки, спортивные и канцелярские товары и пр. Чтобы сюжетно-ролевая игра максимально была приближена к реальности, вместе с детьми изготовить ценники для товаров.

В процессе подобной игры иногда создать для дошкольников специальные проблемные ситуации, когда необходимо выбрать: или истратить в магазине все накопленные денежные средства или сберечь их часть и постепенно накопить на более серьезную покупку? Потратить имеющуюся сумму средств на лекарства или на новый гардероб?

В занятия также можно активно включать дидактические игры. Это различные учебные пособия на составление правильной последовательности поступков для производства определенного продукта «Лото», «Магазин», лото «Сказки», «Что следует купить за денежные средства, чего нельзя», «От чего же зависят потребности», «Для чего нам нужны деньги?».

Прочие игры состоят в том, чтобы выбирать реквизит для разных профессий («Кому, что нужно для работы», «Четвертый лишний»). С различной степенью сложности их можно применять для воспитанников различных групп.

Игра «Профессии» знакомит детей старшего дошкольного возраста с разными видами трудовой деятельности и ее атрибутами.

Особенную заинтересованность дети проявляют к интеллектуальным играм, играм на эрудицию, практическим, игровым заданиям и проблемным ситуациям, когда все вместе родители и дошкольники выполняют познавательные, практические, игровые задания, посредством которых дошкольники самостоятельно ищут выход из ситуации. Такие задачи содержат в себе черты проблематичности и увлекательности, заставляют мыслить, но кроме того, приносят радость дошкольникам, активизируют их фантазию, творческое воображение и логику. В процессе интеллектуальных игр с

дошкольниками растет общий интерес детей к современным финансовым понятиям и познаниям, позволяет при решении логических задач видеть уже не игру, а настоящий мир.

Различные пословицы и поговорки в расширенной форме включают в себя идеи финансовой рациональности, моральных ценностей, уважение к труду.

Следует отметить работу с родителями. С ними необходима также активная работа-беседа «Финансовая грамотность детей», а также деловая игра «Азбука финансов».

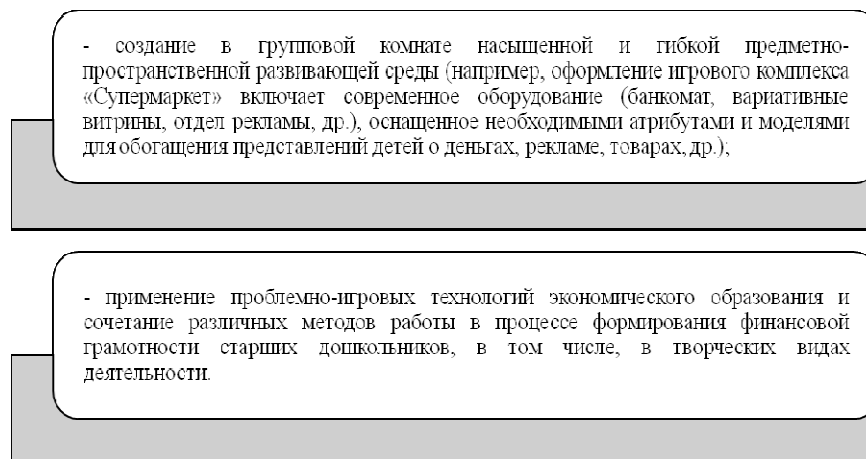
Консультация для родителей «Финансовая грамотность дошкольников» проводится для обогащения педагогических познаний родителей по финансовому обучению ребят, привлечения к обмену опытом. Работа с родителями направлена на то, чтобы убедить родителей в важности экономического воспитания. Совместная деятельность с родителями поможет повысить уровень финансовых познаний и понять взрослыми необходимость экономического воспитания детей старшего дошкольного возраста, использовать полученные детьми познания и умения на практике, в кругу семьи.

Таким образом, анализ разработанной программы позволил выделить ряд принципов в образовании старших воспитанников детского сада азбуке экономической грамотности:

- от более простого к самому сложному, где заложен постепенный переход от легких задач к трудным;
- принцип наглядности состоит в том, что у воспитанников более активна наглядно-образная память, по сравнению со словесно-логической, поэтому мыслительные процессы основываются на восприятии или образном представлении;
- принцип индивидуальности способствует вовлечению каждого дошкольника в учебный процесс.

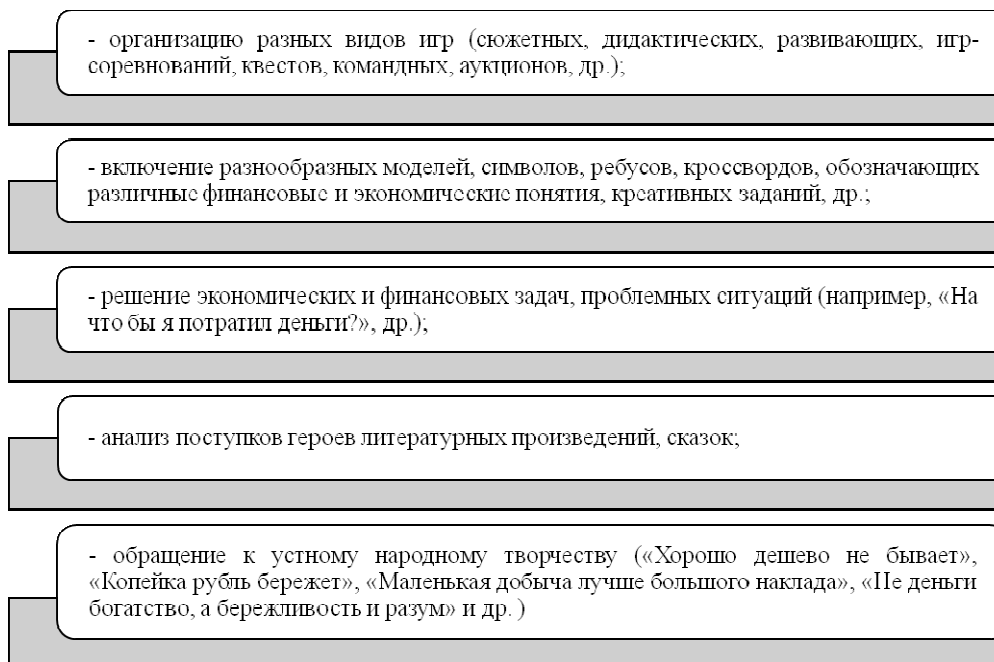
Необходимо отметить, что суть рекомендуемых направлений усваивается в разных образовательных направлениях согласно требованиям ФГОС дошкольного образования, организуя комплексное исследование экономических вопросов в тандеме с финансовыми, этическими и моральными категориями, а кроме того, единство процесса образования на основе принципа объединения. Изучение финансово-экономических понятий дошкольниками сопровождается со свойственным для этого возраста любопытством, активностью в познании и мышлении, подражанием поступкам взрослых.

Данный вывод позволит использовать следующие результаты (рис. 1).



**Рисунок 1. Основные результаты исследования**

Наиболее целесообразными приемами можно считать:



**Рисунок 2. Наиболее целесообразные приемы**

Особенное значение в данных условиях имеют информационно-коммуникационные технологии (ИКТ), повышающие возможности дошкольника в освоении экономических понятий и категорий. Технологии в достаточном формате приводят к успеху в формировании финансовой позиции.

Поэтому в ходе деятельности особое внимание уделяют активным играм: «Бюджет нашей семьи», «Хочу и нужно», «Что следует приобрести за деньги», «Что вначале, что потом?».

**Выводы.** В итоге, возрастной этап развития дошкольника позволяет посредством необходимых условий, созданных педагогом, постепенно знакомить ребенка с миром экономики и финансов. Процесс изучения финансово-экономических процессов и явлений, понятий и категорий сопровождается у детей дошкольного возраста:

- пополнением собственного словаря простейших финансовых терминов;
- воспитанием чувства достоинства и уважения людей различных профессий;
- формированием навыка положительного финансового поведения в будущем;
- осознанным отношением к окружающим явлениям социально-экономической действительности.

Все это показывает высокую значимость проведенного исследования. Перспектива развития заявленной темы строится на разработке профиля компетенций и модели образовательного курса, закладывающих в основу представленной тематической структуры содержания финансового воспитания дошкольников.

#### **Литература:**

1. Барынина, И.В. Формирование основ финансовой грамотности у дошкольников / И.В. Барынина // Конференциум АСОУ: сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций. – 2020. – № 2-2. – С. 11-20
2. Винникова, И.С. Применение современных педагогических технологий при изучении основ финансовой грамотности в школе / И.С. Винникова, Е.А. Кузнецова // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 65-2. – С. 90-93. EDN: APOFFF
3. Зиновьева, Т.А. Педагогические условия формирования финансового воспитания у старших дошкольников / Т.А. Зиновьева // Научный потенциал. – 2020. – № 1 (28). – С. 36-38
4. Играем в экономику: комплексные занятия, сюжетно-ролевые и дидактические / авт.-сост. Л.Г. Киреева. – Волгоград: Учитель. – 2008. – 169 с.
5. Самарханова, Э.К. Подготовка руководителей профессиональных образовательных программ к работе в условиях цифровой среды / Э.К. Самарханова, М.А. Балакин // Вестник Мининского университета. – 2020. – №2. – Том 8. – URL: <https://doi.org/10.26795/2307-1281-2020-8-2-4>. (дата обращения 30.11.22). DOI: 10.26795/2307-1281-2020-8-2-4/
6. Старченко, Т.С. Формирование финансовой грамотности у детей старшего дошкольного возраста через игровую деятельность / Т.С. Старченко, И.В. Кошелькова, С.И. Доронина // Актуальные исследования. – 2021. – № 51 (78). – С. 113-116
7. Смоленцева, А.А. Введение в мир экономики или как мы играем в экономику / А.А. Смоленцева // Учебно-методическое пособие «Детство». – 2008.
8. Шатова, А.Д. Финансовая грамотность детей старшего дошкольного возраста: две стороны проблемы / А.Д. Шатова // Дошкольное воспитание. – 2018. – №2. – С. 26.

**Педагогика**

**УДК 372.891**

**доктор педагогических наук, профессор Винокурова Наталья Федоровна**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);  
**магистрант направления «Геоэкологическое образование» Гушина Юлия Сергеевна**  
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

### **МЕТОДОЛОГИЯ И МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ ПРИРОДОПОЛЬЗОВАНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

*Аннотация.* В статье раскрыта актуальность темы, определены философские основания, связанные с ценностными коэволюционными установками, составляющие основы аксиологического компонента культуры природопользования. Рассмотрены научные методологические основания культуры природопользования, а также выявлен психолого-педагогический методологический базис в контексте культурноцентрической парадигмы современного образования. Раскрыта сущность культуры природопользования, её структурные компоненты, система методологических подходов, которые положены в основу настоящего исследования. Раскрыты особенности авторской программы курса внеурочной деятельности «Друзья природы родного края», которая реализует методологические основания формирования культуры природопользования применительно к учащимся начальной школы. Рассмотрены принципы отбора и структурирования содержания программы, отмечена ключевая роль культурно-краеведческого принципа, который направлен на использование при изучении материала программы курса различных «языков культуры», способов познания окружающей среды. Материал может быть использован педагогами при разработке вопросов, связанными с экологическим образованием младших школьников.

*Ключевые слова:* культура природопользования, методологические основы, коэволюционные ценности, программа курса «Друзья природы родного края».

*Annotation.* The article reveals the relevance of the topic, defines the philosophical foundations associated with value coevolutionary attitudes that form the basis of the axiological component of the culture of nature management. The scientific methodological foundations of the culture of nature management are considered, as well as the psychological and pedagogical methodological basis in the context of the cultural-centric paradigm of modern education is revealed. The essence of the nature management culture, its structural components, the system of methodological approaches that are the basis of this study are revealed. The features of the author's program of the extracurricular activity course "Friends of Nature of the native land", which implements the methodological foundations for the formation of a culture of nature management in relation to primary school students, are revealed. The principles of selection and structuring of the content of the program are considered, the key role of the cultural and local history principle, which is aimed at using in the study of the material about course programs of various "languages of culture", ways of cognition of the environment. The material can be used by teachers in the development of issues related to environmental education of younger schoolchildren.

*Key words:* culture of nature management, methodological foundations, coevolutionary values, course program "Friends of nature of the native land".

**Введение.** Современная разрушительная система природопользования является результатом катастрофического отставания воспитания культуры природопользования от неизмеримо возросших технических возможностей человечества. Для окружающей среды главную опасность представляют цели и методы природопользования, ориентированного на всемерное удовлетворение разнообразных потребностей. Адекватным ответом на эти вызовы является разработка образовательных аспектов рационального природопользования связанных с формированием культуры природопользования. Идея взаимосвязи качеств личности и результатов его природопользовательской деятельности была сформулирована ещё в XX веке, актуальна она и сегодня [1, 2, 3, 6, 7, 8].

Формирование культуры природопользования рассматривается как необходимое условие обеспечения экологической безопасности страны и перехода к устойчивому развитию. Между тем, очевидно, что понятие «культура природопользования», рассмотренное как эколого-ориентированное качество личности, предполагает уточнения методологических основ и методики её формирования. Особую значимость в формировании культуры природопользования имеет школьное образование в целом и начальная школа, в частности. Именно в младшем школьном возрасте закладываются основы научно-экологических представлений о рациональном природопользовании, эмоционально-ценностном и нравственно-нормативном отношении к природе, умений осуществлять природосообразную созидательную деятельность.

Вместе с тем, данная задача в начальной школе решается фрагментарно, не всегда задействован воспитательный потенциал внеурочной деятельности. В этой связи возникает необходимость рассмотрения методологических оснований и методики формирования культуры природопользования у младших школьников во внеурочной деятельности.

Цель исследования: раскрыть методологические основания и методику формирования культуры природопользования у младших школьников средствами внеурочной деятельности.

Для достижения данной цели были поставлены задачи:

- 1) Выявить методологические основания формирования культуры природопользования и методику её формирования у младших школьников во внеурочной деятельности.
- 2) Разработать программу геоэкологического кружка как формы эффективной внеурочной деятельности для формирования культуры природопользования у младших школьников.

**Изложение основного материала статьи.** Методологическим базисом формирования культуры природопользования являются: философские исследования по проблеме взаимодействия человека и природы, научные исследования по рациональному природопользованию, психолого-педагогические исследования, связанные с культурно-центрической образовательной парадигмой, которая предполагает, что культура находится в эпицентре всех образовательных систем.

Философские исследования раскрывают специфику типов культур в контексте различных способов жизнедеятельности человека в природной среде. В исследованиях В.С. Стёпина отмечается, что изменение человеком себя и изменение среды – два взаимосвязанных вектора человеческой активности [9]. Для сегодняшнего этапа важны коэволюционные отношения человека и природы, обеспечивающие переход от общества потребления и хищнического отношения к природе к гармонизации отношений, идеологии устойчивого развития [2, 6]. Идея коэволюции является приоритетной мировоззренческой стратегией устойчивого развития цивилизации, составляет методологический базис современной культуры природопользования, способствуя преобразованию системы ценностей современного мира на новых основаниях – основаниях диалога и сотрудничества (Р.С. Карпинская, И.К. Лисеев, А.П. Огурцов) [5].

Научную основу культуры природопользования составляет учение о рациональном природопользовании (Д.Л. Арманд, Н.С. Касимов, Б.И. Кочуров и др.), включающее систему знаний о направлениях рационального природопользования, нормативно-нравственный аспект, отражающий нормы и ценности рационального природопользования, а также методы и способы ресурсосберегающего природопользования, обеспечивающего конструктивное взаимодействие с окружающей средой в контексте идей эффективного (рационального) природопользования и устойчивого развития [1, 5, 6, 10]. Именно культура природопользования как своеобразный фильтр становится определяющей в гармоничном взаимодействии человека и природы, обеспечивая переход общества на путь устойчивого развития на основе коэволюционных ценностей. Культура природопользования выполняет ряд функций, обеспечивая переход человечества на путь устойчивого развития: мотивационно-ориентировочная, познавательная-смысловая, духовно-нравственная, нормативно-регулирующая, проектно-прогностическая, конструктивно-творческая, коммуникативно-созидательная. Данные функции должны быть положены в основу уточнения компонентов культуры природопользования, разработки содержания, педагогических технологий, этапов формирования и диагностики [1, 2, 3, 6, 1].

Психолого-педагогическая основа формирования культуры природопользования связана с культурологической моделью современного образования, в которой культура рассматривается как эпицентр модернизации всех компонентов педагогической образовательной системы: целевого, содержательного, процессуального, технологического, результативно-оценочного компоненты [8, 9]. Формирование культуры как интегрированного качества личности, в русле психолого-педагогических исследований, предполагает комплексное воздействие на все сферы личности: познавательную, ценностную и волевою. В контексте единства всех сфер сознания личности, культура природопользования включает взаимосвязанные когерентные компоненты:

– система знаний естественнонаучного, экологического, социально-экономического, ценностно-нормативного и праксиологического характера о природопользовании, видах природопользования, рациональном и нерациональном природопользовании, экологических проблемах и путях их решения в русле идеи устойчивого развития;

– культура чувств: «эмоционально-нормативно-нравственный резонанс», нравственные ценности, нормативные требования, коэволюционные отношения, переживания, нравственно-экологический императив, этические нормы, правила, экологические традиции;

– культура природосообразного поведения, характеризующийся степенью превращения знаний, коэволюционных ценностей, нормативных требований по рациональному природопользованию в повседневную норму поступка (Винокурова Н.Ф.) [2].

Значительный вклад в разработку психолого-педагогических основ формирования культуры природопользования внесли ученые нижегородской научной школы по геоэкологическому образованию (руководитель Н.Ф. Винокурова), обосновав систему методологических подходов, которые реализуются при решении этой задачи. К подобным подходам отнесены: коэволюционный, субъектно-деятельностный, трансдисциплинарный, интегрированный и интегративно-ситуативный, культурно-экологический когерентно-творческий, ландшафтно-средовый, пространственно-временной, культурно-исторический, аксиологический [3, 6]. В нашей статье мы опираемся на эти исследования и реализуем их применительно к формированию культуры природопользования младших школьников во внеурочной деятельности.

Значительный потенциал для формирования культуры природопользования у младших школьников имеет краеведческий геоэкологический курс. Нами разработана программа курса внеурочной деятельности «Друзья природы родного края». В рамках геоэкологического курса обеспечивается расширение и углубление представлений об экологии родного края, универсальной ценности и красоте его природы, видах природопользовательской деятельности населения края и их экологических последствиях, природоохранных нормах и народных традициях.

Внеурочная деятельность в рамках геоэкологического кружка организуется с учетом ряда документов федерального уровня, содержащих нормативные предписания и методические рекомендации отражающие особенности организации внеурочной деятельности в рамках реализации обновленных федеральных государственных образовательных стандартов начального общего и основного общего образования [11, 12].

Особо отметим большой культурно-экологический воспитательный потенциал краеведческих курсов. Родной край «питает и возвращает личность» не только материальными, но и духовными ценностями, что позволяет изучать её мыслью и сердцем, наполняя не только разум, но и чувства подрастающего поколения. Это способствует развитию коэволюционного, гармоничного отношения учащихся к природе своей местности, осознанию ее значимости для собственной жизнедеятельности и, как следствие, необходимости рачительного, бережного отношения к её природным ресурсам. Это обеспечивает формирование нравственно-экологических норм поведения в природе и экологически оправданного поведения, становления личности обучающего как ответственного субъекта природопользовательской деятельности. Особенно важно развивать данные качества в начальной школе.

Отмеченные особенности способствуют достижению цели геоэкологического краеведческого курса «Друзья природы родного края» – формирования основ культуры природопользования. Задачи курса ориентированы на развитие всех сфер сознания личности и соотносятся с компонентами структуры культуры природопользования:

1. Создание и расширение научных представлений об универсальной ценности природы своего края, истории освоении природных богатств населением родного края, экологических проблемах, рациональном и нерациональном использовании ресурсов родного края.

2. Формирование бережного, эмоционально-нравственного отношения к разнообразной природе родного края, его ресурсам.

3. Развитие экологически оправданной деятельности во взаимодействии с природой и ресурсами родного края.

Программа курса рассчитана 34 ч. для младших школьников 8-10 лет. В основу разработки программы курса «Друзья природы родного края» положены ряд принципов: принцип целостности окружающей среды, взаимосвязи познания, переживания и действия, межпредметности, аксиологизации и нравственной направленности, сотрудничества. Системообразующая роль принадлежит культурно-краеведческому принципу, который предполагает изучение материала в контексте культурологичности, используя разные «языки культуры», способы познания – ассоциативно-образный, логический и практический. Он предполагает сочетание научности с образностью, личным социальным опытом, конкретностью и наглядностью в изучении ближайшего природного окружения. Реализация данного принципа способствует развитию личности в условиях культурных традиций и личной сопричастности к освоению, изменению и сохранению природных ресурсов своего края [2, 3].

Содержание программы.

1. Введение. Общение с природой.

Осознание места человека как части природы. Человек и природа родного края: вспоминая историю – движемся в будущее. Разностороннее значение природы края в моей жизни. Красота природы. Природа моего края в произведениях художников, литературных произведениях. Представление об окружающей природе и окружающей среде. Наблюдение за жизнью природы. Календарь природы. Народные приметы. Умение прогнозировать природные изменения по народным приметам. Что такое культура природопользования и зачем она нужна современному человеку? Правила поведения в природе.

2. Богатство родной природы в творчестве русского народа.

Изучение и подбор материалов о народных художественных промыслах. Экология и фольклор. Экология, искусство, культура.

3. Мой ориентир – охрана атмосферы.

Солнце – источник тепла и света. Влияние солнца на жизнь на Земле. Воздух – условие жизни. Значение атмосферы в природном комплексе. Воздух чистый и загрязненный: в чем причина? В чем опасность загрязнения атмосферы? Изменение климата – следствие нерационального природопользования.

4. Изучаем каменную кладовую и почвы моего родного края.

Каменная летопись родной земли. Полезные ископаемые моего края. Истощение минеральных ресурсов: безответственное отношение или закономерность? Святая, родная кормилица – почва. Как сохранить природную кладовую родного края?

5. Голубые «артерии» малой земли.

Воды моего родного края: состояние и значение. Качество внутренних вод – результат культуры природопользования. Наши водные богатства – наша ответственность. Малым рекам – наша защита. Экскурсия к любому из ближайших родников. Проведение мини-исследования качества воды в роднике: расположение, благоустройство, запах и прозрачность воды. Разработка мер по обустройству родника. Создание информационного стенда с экологически-целесообразными правилами для посетителей родника.

6. Живая природа родного края.

Значение живой природы родного края в жизни человека. Распознавание встречающихся в нашей местности растений и животных. Что такое промысловые виды животных? Правила промысла. Лекарственные растения. Правила сбора. Охраняемые виды животных и растений родного края. Виды, занесенные в Красную книгу. Виртуальное путешествие по заповедным уголкам родного края.

Животные в городе: многообразие. Формирование потребности и практических умений заботиться о птицах. Наблюдение за поведением птиц на улице во время экскурсии. Создание своими руками кормушки для птиц, ответственность за ее наполняемость.

7. Леса моего родного края.

Значение лесов. Краски леса. Звуки леса. Лесная кладовая. Лесная аптека. Использование лесных богатств человеком. Почему сокращаются площади лесов? Лесные пожары. Правила поведения в лесу. Школьные лесничества.

8. Природа и человек в родном городе.

Мой родной город, его история, моя улица и дом. Зоны города. Природа города. Экологическая ситуация в городе. Выясняем, откуда берется и куда девается мусор. Знакомство с промышленными отходами и их реализацией.

Бытовые отходы. Какая должна быть экологическая культура жителей города будущего? Мини-проект: «Город будущего, в котором мне хотелось бы жить».

9. Досуговые мероприятия (4 ч.).

Обобщение экологической деятельности детей, развитие в потребности в экологически сообразном поведении. Подготовка и проведение праздника.

В курсе «Друзья природы родного края» происходит «означивание» учащимися различных аспектов социально-природного окружения края в целом, его природных богатств и деятельности человека в природе, активизация своей «причастности» к родному краю и проблемам, связанным с использованием его ресурсов.

Программа курса предполагает использование игровых методов, экскурсий «погружения» в природу и культуру своей местности, системы заданий на сотрудничество. Программа курса направлена на «пробуждение» у учащихся интереса к изучению экологического краеведения, развитие мотивации от внешне заданной учителем к внутренним мотивам учащихся.

**Выводы.** В ходе изучения понятия «культура природопользования» был раскрыт философский базис, который составляет коэволюционные основы аксиологического компонента культуры природопользования. Рассмотрены научные методологические основания культуры природопользования, связанные с учением о рациональном природопользовании. Выявлено, что культуроцентрическая парадигма современного образования с коэволюционной системой ценностей составляет психолого-педагогический методологический базис формирования культуры природопользования. Раскрыта сущность культуры природопользования и её взаимосвязанные когерентные компоненты, целостно отражающие все сферы сознания личности. Представлена система методологических подходов, которые положены в основу настоящего исследования и реализуются при решении задачи формирования культуры природопользования у младших школьников во внеурочной деятельности.

Представлена программа курса внеурочной деятельности «Друзья природы родного края», которая реализует методологические основания формирования культуры природопользования применительно к учащимся начальной школы. Сформулирована актуальность, цель и задачи курса. Системообразующая роль в отборе и структурировании содержания принадлежит культурно-краеведческому принципу, который предполагает изучение материала в контексте культурологичности, используя разные «языки культуры», способы познания – ассоциативно-образный, логический и практический. Программа курса внеурочной деятельности «Друзья природы родного края», предполагает использование игровых методов, экскурсий «погружения» в природу и культуру своей местности, системы заданий на сотрудничество.

#### **Литература:**

1. Арманд, Д.Л. Нам и внукам / Д.Л. Арманд. – М.: Наука, 1964. – 324 с.
2. Винокурова, Н.Ф. Формирование культуры природопользования при изучении городского ландшафта. Учебное пособие / Н.Ф. Винокурова, О.В. Глебова, И.А. Шевченко, О.Е. Ефимова / Под ред. Н.Ф. Винокуровой, И.А. Шевченко. – Н. Новгород: ООО «Типография «Поволжье», 2015. – 240 с.
3. Винокурова, Н.Ф. Коэволюционная парадигма экологического образования для устойчивого развития: методологические основы / Н.Ф. Винокурова // Ученые записки Забайкальского государственного университета. – 2021. – Т. 16. – № 4. – С. 65-74
4. Карпинская, Р.С. Философия природы: коэволюционная стратегия / Р.С. Карпинская, И.К. Лисеев, А.П. Огурцов. – М.: Интерпракс, 1995. – 352 с.
5. Касимов, Н.С. Концепция устойчивого развития: восприятие в России / Н.С. Касимов, Ю.Л. Мазуров, В.С. Тикунов // Вестник Российской академии наук. – 2004. – Т. 74. – № 1. – С. 28-36
6. Культура природопользования: научный и образовательный аспект / Б.И. Кочуров, Н.Ф. Винокурова, В.М. Смирнова, О.В. Глебова, В.А. Лобковский // Проблемы региональной экологии. – 2014. – № 4. – С. 159-168
7. Лескова, И.А. Идея образования: структура и содержание в контексте смены философских оснований / И.А. Лескова // Вестник Мининского университета. – 2021. – Т. 9. – №3. – С. 10.
8. Малинин, В.А. Формирование духовно-нравственных качеств личности обучающихся в условиях современного образования / В.А. Малинин, Ф.В. Повshedная, А.В. Пугачев // Вестник Мининского университета. – 2022. – Т. 10. – №1.
9. Степин, В.С. Проблема аксиологического базиса современного образования / В.С. Степин // Материалы "круглого стола" "Философия, культура и образование" // Вопросы философии. – 2009. – № 3. – С. 5-15
10. Vinokurova, N.F. Formation of schoolchildren eco-oriented life when studying a cultural landscape / N. Vinokurova, A. Loshchilova, N. Demidova, A. Zulkharnaeva // В сборнике: European Proceedings of Social and Behavioural Sciences EpSBS. Krasnoyarsk Science and Technology City Hall. – Krasnoyarsk, 2020. – С. 967-981

**Педагогика**

**УДК 372.891**

**доктор педагогических наук, профессор Винокурова Наталья Фёдоровна**

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

**кандидат педагогических наук Коршунов Михаил Юрьевич**

Государственное автономное образовательное учреждение высшего образования Ленинградской области «Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина» (г. Санкт-Петербург)

## **ГЕОЭКОЛОГИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ШКОЛЬНИКОВ: ОСОБЕННОСТИ, ОСНОВНЫЕ СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ ЛИНИИ РЕАЛИЗАЦИИ**

*Аннотация.* В статье раскрыты актуальность темы, научно-методологические особенности геоэкологического воспитания школьников и содержательные линии его реализации. Философские основания базируются на мировоззренческих идеях коэволюции и устойчивого развития территорий. Раскрыто, что геоэкологическое воспитание отражает научные, ценностные и праксиологические особенности геоэкологии, связанные с путями решения экологических проблем на различных территориальных уровнях, экологическим и этнокультурным ландшафтоведением, рациональным природопользованием. Коэволюционный субъектно-деятельностный подход и культура природопользования составили психолого-педагогические особенности геоэкологического воспитания. С учётом выявленных особенностей разработана система содержательных линий реализации геоэкологического воспитания и их познавательное, ценностное и праксиологическое наполнение в контексте цели и особенностей структуры геоэкологии. Особое внимание уделено преемственности в усвоении обучающимися сущности экологических проблем, включающей пять этапов. Сформулированы



и раскрыты методические условия эффективной реализации школьного геоэкологического воспитания. Материал может быть использован педагогами при разработке вопросов, связанных с экологизацией и геоэкологическим воспитанием.

*Ключевые слова:* геоэкологическое воспитание, геоэкология, коэволюционный субъектно-деятельностный подход, культура природопользования, содержательные линии.

*Annotation.* The article reveals the relevance of the topic, scientific and methodological features of geoeological education of schoolchildren and the content lines of its implementation. The philosophical foundations are based on the ideological ideas of coevolution and sustainable development of territories. It is revealed that geoeological education reflects the scientific, value and praxiological features of geoeology associated with ways to solve environmental problems at various territorial levels, ecological and ethno-cultural landscape studies, rational nature management. The coevolutionary subject-activity approach and the culture of nature management made up the psychological and pedagogical features of geoeological education. Taking into account the identified features, a system of content lines for the implementation of geoeological education and their cognitive, value and praxiological content in the context of the purpose and features of the structure of geoeology has been developed. Special attention is paid to continuity in the assimilation of the essence by students ways of solving environmental problems at various territorial levels, ecological and ethno-cultural landscape studies, rational nature management. The coevolutionary subject-activity approach and the culture of nature management made up the psychological and pedagogical features of geoeological education. Taking into account the identified features, a system of content lines for the implementation of geoeological education and their cognitive, value and praxiological content in the context of the purpose and features of the structure of geoeology has been developed. Special attention is paid to continuity in the assimilation of the essence of environmental problems by students, which includes five stages. The methodological conditions for the effective implementation of school geoeological education are formulated and disclosed. The material can be used by teachers in the development of issues related to ecologization and geoeological education.

*Key words:* geoeological education, geoeology, coevolutionary subject-activity approach, culture of nature management, content lines.

**Введение.** Экологизация, в условиях резкого обострения экологических проблем, рассматривается как стратегическая тенденция развития всех сфер функционирования современной цивилизации. Существенное влияние эта тенденция оказывает на науку и образование [1, 2, 9, 10]. Объединение научного потенциала географии и экологии в изучении пространственно-временных особенностей взаимодействия человека со средой, решении экологических проблем и сохранении окружающей природной среды, как среды жизни человека и всего живого на Земле, вызвало появление принципиально новой междисциплинарной научной области знаний – геоэкологии и соответствующего ей – геоэкологического образования и воспитания [5, 8].

За последние десятилетия геоэкология стала рассматриваться как гармонизированная научная область, способствующая решению экологических проблем, охране окружающей среды и рациональному природопользованию на территориях различного пространственного ранга. В современных исследованиях по геоэкологии отмечается, что это наука XXI века, реализующая мировоззренческие идеи экоразвития [5, 8].

В этом контексте очевидно, что геоэкологическое воспитание, которое отражает научно-мировоззренческий потенциал соответствующей науки, имеет абсолютный приоритет в контексте идей опережающего образования и воспитания в решении экологических проблем современности и рационального природопользования. Геоэкологическое воспитание школьников имеет особую значимость в формировании облика человека будущего, патриота своей страны и ответственного субъекта природопользовательской деятельности [1, 3, 4].

Вместе с тем, теоретические и методические проблемы реализации геоэкологического воспитания в школьной практике решаются фрагментарно, не определены основные содержательные линии его реализации в школьной практике. Поэтому возникает необходимость рассмотрения особенностей геоэкологического воспитания и системных оснований реализации его содержания.

Цель исследования: раскрыть научно-методологические особенности школьного геоэкологического воспитания и содержательные линии его реализации.

Для достижения данной цели были поставлены задачи:

1) Раскрыть научно-методические особенности геоэкологического воспитания как научно-педагогического базиса выявления содержательных линий школьного геоэкологического воспитания.

2) Разработать методические рекомендации реализации содержательных линий школьного геоэкологического воспитания и методические условия их осуществления.

**Изложение основного материала статьи.** Анализ философских, научно-геоэкологических, психолого-педагогических работ [5, 9, 10, 11] и собственных исследования по данной проблеме [2, 3, 4] позволил сделать вывод, что современная модель геоэкологического воспитания базируется и реализует методологические основания универсального характера, ядро которых составляют смыслообразующие универсалии культуры постиндустриального общества. Они отражают как универсалии объективного ряда (коэволюционные ценности и нормы, идеи экоразвития, экологическую культуру, культуру природопользования, ориентиры и понятия геоэкологии как постнеклассической науки, современную методологию образования и воспитания), так и субъективного ряда, связанные с проявлением самости (личность как субъект познания, переживания, деятельности и, в целом, как субъект культуры).

Методологическое основание современного геоэкологического воспитания представляет мировоззренческая идея коэволюции [3], коэволюционная парадигма образования и воспитания, методологические подходы и принципы её реализации в образовательно-воспитательной практике. Важным методологическим ориентиром мировоззренческого характера в развитии геоэкологического воспитания служит коэволюционный субъектно-деятельностный подход [3]. Геоэкологическое воспитание отражает специфику экологического воспитания в географии. Научно-методологическим основанием реализации геоэкологического воспитания выступает геоэкология как эколого-ориентированная география, возникшая в результате экологизации географии, и соответствующий этой научной области знания геоэкологический подход [8, 12].

Раскрытие методологических оснований позволяет уточнить цели, содержательные линии, методические условия реализации геоэкологического воспитания. Конкретизированные цели геоэкологического воспитания ориентированы на требования ФГОС среднего и общего образования и предполагают развитие всех сфер сознания личности, что обеспечивает формирование у школьников экологической культуры и её прикладного геоэкологического аспекта – культуры природопользования. Содержательные линии геоэкологического воспитания реализуется с учётом особенностей структуры и содержательного наполнения соответствующей научной области – геоэкологии.

Особо отметим, что содержание геоэкологии трансдисциплинарно. Она развивается в русле экологизации географии с учётом культурологических идей. Поэтому в её содержание входит не только естественно-научный, но и аксиологический и прикладной аспекты. В рамках геоэкологического знания выделяют экологическое и этнокультурное ландшафтоведение,

прикладную геоэкологию – природопользование, глобальную и региональную геоэкологию. Эти направления, будучи познавательно-ценностно-деятельностными ядрами реализации геоэкологического воспитания, образуют три взаимосвязанных содержательных линии такого воспитания.

Первая содержательная линия связана с использованием воспитательного потенциала природного и культурного ландшафта в русле экологического и этнокультурного ландшафтоведения. Экологическое и этнокультурное ландшафтоведение изучает природные и рукотворные ландшафты как среду жизни человека. Такой коэволюционный потенциал экологического и этнокультурного ландшафтоведения используется в геоэкологическом воспитании.

Воспитательную функцию ландшафта, связь между его свойствами и личностными качествами подчёркивали философы (Н.А. Бердяев, Л.Н. Гумилёв, Д.С. Лихачёв, Н.Н. Лавринова и др.) и географы (В.П. Семёнов-Тян-Шанский, Б.Б. Родоман и др.). Особую значимость в формировании культурной личности в геоэкологическом воспитании имеет культурный ландшафт.

Подчеркнём полифункциональность культурного ландшафта в геоэкологическом воспитании учащихся. Культурный ландшафт представляет собой территорию гармоничного сотворчества человека с природой. Он оказывает значительное воспитательное влияние на человека, являясь образцом устойчивого природопользования, «островом спасения» (С.М. Мягков), хранилищем индивидуальной и коллективной исторической памяти (М.В. Рагулина), своеобразной «эстафетой поколений» (Н.Н. Николаев). Особо отметим, что такая полифункциональность воспитательного потенциала позволяет использовать ландшафтоведение в разных направлениях воспитания средствами школьной географии.

Вторая содержательная линия связана с использованием воспитательного потенциала прикладного направления геоэкологии – природопользования. Такая интегрированная прикладная научная область знания как природопользование может стать ценностно-смысловым интегративным познавательным ядром геоэкологического воспитания. Отметим, что эта идея взаимосвязи качеств личности и результатов его природопользовательской деятельности была сформулирована ещё в XX веке, актуальна она и сегодня [1, 8].

По мнению Б.И. Кочурова, например, культура природопользования рассматривается как своеобразная мембрана и регулятор цивилизационного перехода от общества потребления с хищнической эксплуатацией природы к оптимизации и гармонизации отношений человека и природы в постиндустриальном обществе [8]. Эти мысли специалистов удивительно созвучны нашему времени.

Исходя из сказанного, содержание геоэкологического воспитания должно включать познавательные, ценностно-нормативные и практические аспекты природопользования. Овладение знаниями о природопользовании в рамках второй содержательной линии, позволяет использовать проектные, проектно-модульные технологии, технологии сотрудничества, кей-технологии, технологии педагогических ситуаций.

Третья содержательная линия геоэкологического воспитания связана с реализацией экологического принципа «Мыслить глобально, действовать локально», который отражает глобальный, региональный и локальный уровни геоэкологических исследований.

Один из наиболее эффективных путей геоэкологического воспитания – это воплощение нестареющего педагогического принципа движения в познании «от близкого к далёкому». Особая роль в решении этой задачи принадлежит геоэкологическому краеведению, которое по образному выражению «позволяет увидеть мир в капле воды, переключиться с книжных рельсов на реальную жизнь». Именно изучение экологического краеведения обеспечивает комплексное влияние на все сферы сознания личности: развитие эмоций, интеллекта и реальной деятельности социально-значимого характера [6, 7].

Содержательное ядро геоэкологического краеведения должно быть интегративным и включать не только природные объекты и их изменения человеком, но и различные виды и способы деятельности человека, а также культурно-исторические, гуманистические, прогностические, пространственно-временные аспекты. На краеведческом уровне учащиеся могут наблюдать изменения, происходящие в результате вмешательства человека в окружающую среду, проследить восстановление нарушенных человеком социоприродных комплексов в результате природоохранной деятельности и эффективных управленческих мер, что позволяет им успешнее постигать конкретность и практическую значимость геоэкологии.

Геоэкологическое воспитание на основе изучения геоэкологических ситуаций, процессов и проблем России имеет важное значение для становления ценностного отношения школьников к природе своей страны, ответственности за сохранения её природного и культурного наследия. Структурная модель содержания геоэкологического воспитания на основе изучения геоэкологических ситуаций, процессов и проблем России, отражает логику познания природного и социокультурного пространства страны.

Глобальный уровень изучения геоэкологических ситуаций и проблем в геоэкологическом воспитании направлен на осознание школьниками идей глобалистики, становления у них такой черты географического мышления как глобальность, осознание каждым школьником себя как части человечества. При этом важно не только вооружить школьников системой лично и социально значимых знаний по глобалистике, но и развить ценностно-смысловое отношение на основе глобальной этики к причинам, сущности, экологическим последствиям глобальных экологических проблем, которые создают планетарную угрозу существованию жизни.

Главная задача геоэкологического воспитания при знакомстве с проблемами глобалистики – сделать каждого школьника причастным к решению проблем существования, выживания и будущего развития цивилизации. Содержательной единицей геоэкологического воспитания при изучении глобальной геоэкологии служит понятие «глобальная экологическая проблема». Это понятие предполагает переход от объектно-предметного знания к проблемно-ориентированному знанию. Такой переход происходит на основе принципов проблемной интеграции и пространственно-временной панорамности, которые соответственно отражают диалектику саморазвития глобальных экологических проблем и их пространственную иерархичность [4].

Содержание геоэкологического воспитания в формальном, неформальном, информальном форматах реализуется на основе спирального его построения в соответствии с принципом «игры масштабами», в контексте с основным предметным содержанием. Этапы включения геоэкологического содержания об экологических проблемах должны отвечать психолого-педагогическим идеям развития пространственного мышления, системной дифференциации, согласно которой знания, имеющие обобщающий характер, развиваются из нерасчлennых (синкретических) структур путём их постепенной дифференциации. Усвоение сущности содержания экологических проблем обучающимися в геоэкологическом воспитании осуществляется преимущественно и включает пять этапов: создание синкретических геоэкологических представлений; идентификация экологических проблем и ситуаций на локальном и индивидуально-личностном уровнях; осознание обучающимися смыслового содержания региональных геоэкологических проблем и ситуаций; создание целостной системы взглядов на глобальные экологические проблемы и пути их решения на основе коэволюционных идей геоэкологии;

рефлексивно-творческая деятельность интеллектуально-познавательного, духовно-нравственного, практико-ориентированного характера в контексте экологической целесообразности и рациональности [4].

Эффективность реализации геоэкологического воспитания зависит от ряда методических условий, в том числе:

– применение педагогических технологий коэволюционного взаимодействия субъектов, интерактивных, исследовательских методов обучения, основанных на диалоге, которые реализуют идею «сотворчества» человека и природы, способствуют утверждению установок толерантного сознания, выработку эмпатии и терпимости к проявлению различных взглядов, любви и бережного отношения к природному и культурному окружению;

– использование проблемных, проектных и исследовательских технологий, экскурсий, путешествий, кейс-методов, практикумов в природе и на производственных объектах, взаимосвязь учебной и внеучебной деятельности, участие в экологических движениях, олимпиадах, экологических лагерях, обогащающих духовно-экологическую жизнь ученика;

– активизация детских экологических объединений школьников, увлечённых единым делом – изучением геоэкологических проблем и охраной природы по типу школьных лесничеств, которые ориентированы на интересы и потребности школьников, обеспечивают «погружение» их в реальное социоприродное окружение и экологические проблемы родного края.

**Выводы.** В ходе изучения философских, научно-геоэкологических, психолого-педагогических работ были раскрыты научно-методологические особенности школьного геоэкологического воспитания и содержательные линии его реализации. Выявлено, что геоэкологическое воспитание отражает научные, ценностные и праксиологические особенности геоэкологии как гармонизированной научной области, способствующей решению экологических проблем, сохранению природных и культурных ландшафтов как среды жизни человека, обеспечивающей рациональное природопользование на территориях различного пространственного ранга. С точки зрения психолого-педагогических исследований геоэкологическое воспитание реализует инновационную воспитательную модель постиндустриального общества коэволюционного характера, осуществляя опережающую функцию воспитания в достижении устойчивого будущего. Это придаёт геоэкологическому воспитанию приоритетную роль и значение в образовании XXI века. Отмечается, что базовым психолого-педагогическим ориентиром геоэкологического воспитания служит коэволюционный субъектно-деятельностный подход.

В контексте научно-геоэкологических, психолого-педагогических работ раскрыта цель геоэкологического воспитания – формирование культуры природопользования. В контексте особенностей цели и структуры геоэкологии как научной области знания разработана система содержательных линий реализации геоэкологического воспитания и их познавательное, ценностное и праксиологическое наполнение. Раскрыты научно-геоэкологические, психолого-педагогические, методические аспекты следующих содержательных линий: экологическое и этнокультурное ландшафтоведение, природопользование, глобальная и региональная геоэкология. Особое внимание уделено преемственности в усвоении обучающимися сущности экологических проблем, включающей пять последовательных этапов.

Сформулированы и раскрыты методические условия эффективной реализации школьного геоэкологического воспитания.

#### **Литература:**

1. Арманд, Д.Л. Нам и внукам / Д.Л. Арманд. – М.: Наука, 1964. – 324 с.
2. Винокурова, Н.Ф. Формирование культуры природопользования при изучении городского ландшафта: Учебное пособие / Н.Ф. Винокурова, О.В. Глебова, И.А. Шевченко, О.Е. Ефимова / Под ред. Н.Ф. Винокуровой, И.А. Шевченко. – Н. Новгород: ООО «Типография «Поволжье», 2015. – 240 с.
3. Винокурова, Н.Ф. Коэволюционная парадигма экологического образования для устойчивого развития: методологические основы / Н.Ф. Винокурова // Учёные записки Забайкальского государственного университета. – 2021. – Т. 16. – № 4. – С. 65-74
4. Винокурова, Н.Ф. Теория и методика изучения глобальных экологических проблем на основе геоэкологического подхода в школьной географии: автореферат дисс. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / Винокурова Наталья Фёдоровна. – Москва, 2000. – 41 с.
5. Карпинская, Р.С. Философия природы: коэволюционная стратегия / Р.С. Карпинская, И.К. Лисеев, А.П. Огурцов. – М.: Интерпракс, 1995. – 352 с.
6. Касимов, Н.С. Концепция устойчивого развития: восприятие в России / Н.С. Касимов, Ю.Л. Мазуров, В.С. Тикунов // Вестник Российской академии наук. – 2004. – Т. 74. – № 1. – С. 28-36
7. Коршунов, М.Ю. Изучение географического краеведения учащимися 6-го класса во внеклассной работе / М.Ю. Коршунов // Нижегородское образование. – 2008. – № 1. – С. 178-186
8. Культура природопользования: научный и образовательный аспект / Б.И. Кочуров, Н.Ф. Винокурова, В.М. Смирнова, О.В. Глебова [и др.] // Проблемы региональной экологии. – 2014. – № 4. – С. 159-168
9. Лескова, И.А. Идея образования: структура и содержание в контексте смены философских оснований / И.А. Лескова // Вестник Мининского университета. – 2021. – Т. 9. – № 3. – С. 10.
10. Малинин, В.А. Формирование духовно-нравственных качеств личности обучающихся в условиях современного образования / В.А. Малинин, Ф.В. Повshedная, А.В. Пугачев // Вестник Мининского университета. – 2022. – Т. 10. – № 1.
11. Степин, В.С. Проблема аксиологического базиса современного образования / В.С. Степин // Материалы «круглого стола» «Философия, культура и образование» // Вопросы философии. – 2009. – № 3. – С. 5-15
12. Vinokurova, N. Formation of schoolchildren eco-oriented life when studying a cultural landscape / N. Vinokurova, A. Loshchilova, N. Demidova, A. Zulkharnaeva // В сборнике: European Proceedings of Social and Behavioural Sciences EpSBS. Krasnoyarsk Science and Technology City Hall. – 2020. – Т. 90. – С. 967-981

УДК 811.161.1

соискатель степени кандидата педагогических наук,

преподаватель Габдрахманова Айгуль Нурулловна

Казанская государственная консерватория имени Н.Г. Жиганова (г. Казань);

доктор педагогических наук, профессор Галимзянова Ильхамия Исаковна

Казанская государственная консерватория имени Н.Г. Жиганова (г. Казань)

### РЕЧЕВЫЕ УПРАЖНЕНИЯ КАК ИНСТРУМЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В МУЗЫКАЛЬНОМ ВУЗЕ

*Аннотация.* Формирование профессионально ориентированной коммуникативной компетенции иностранных студентов-музыкантов на занятиях русским языком как иностранным является важной частью обучения. В данном исследовании обоснована эффективность использования речевых упражнений как инструмента формирования коммуникативной компетенции при обучении иностранных студентов русскому языку в музыкальном вузе, сформированы методические рекомендации по работе с авторской системой упражнений, направленных на формирование коммуникативной компетенции иностранных студентов-музыкантов на занятиях по русскому языку. В процессе обучения в вузе в России иностранный студент получает навыки практического применения профессиональной лексики в учебной деятельности. Результатом исследования стало создание группы речевых упражнений, предложенных как единое целое на основе двух взаимодополняющих текстов, для развития умений говорения, письма, аудирования и чтения, тематически ориентированных на студентов музыкального вуза.

*Ключевые слова:* русский язык как иностранный; речевые упражнения; студенты-музыканты; формирование коммуникативной компетенции.

*Annotation.* The formation of professionally oriented communicative competence of foreign students-musicians in the classroom of Russian as a foreign language is an important part of learning. Russian Language Teaching This study substantiates the effectiveness of the use of speech exercises as a tool for the formation of communicative competence when teaching foreign students Russian at a music university, methodological recommendations for working with the author's system of exercises aimed at the formation of communicative competence of foreign students-musicians in Russian language classes are formed. In the process of studying at a university in Russia, a foreign student acquires the skills of practical application of professional vocabulary in educational activities. The result of the study was the creation of a group of speech exercises, proposed as a whole on the basis of two complementary texts, for the development of speaking, writing, listening and reading skills, thematically oriented to students of a music university.

*Key words:* Russian as a foreign language; speech exercises; students-musicians; formation of communicative competence.

**Введение.** Актуальность исследования обусловлена недостаточной разработанностью коммуникативных подходов в процессе обучения русскому языку как иностранному (РКИ) студентов музыкальных специальностей. Анализ опубликованных научных работ, посвященных обучению иностранных студентов русскому языку, показал, что разработок не так много. Исследователи О.Р. Рякина и В. Ван акцентируют внимание на обучении терминологической системе музыкальной речи на русском языке студентов музыкальных вузов [4, 12], авторы А.А. Забуга и А.Н. Габдрахманова пишут об особенностях преподавания русского языка как иностранного студентам различных специальностей [6, 9], исследователь Н.А. Антонова проводит анализ учебного материала по РКИ для музыкантов и предлагает варианты упражнений в рамках профессионально ориентированного русского языка [1], отдельно теме изучения музыкантами прилагательных и наречий с семантикой качества посвящена работа Л.М. Верещагиной [5]. С.А. Еремина пишет о проблеме создания новых типов учебно-методических комплексов по РКИ для студентов-музыкантов, описывает различные виды упражнений, учебный словарь [8]. При этом недостаточное внимание исследователями уделяется проблеме формирования коммуникативной компетенции на занятиях РКИ в рамках профессионального образования иностранных студентов-музыкантов. Таким образом, недостаточно разработана проблема формирования коммуникативной компетенции иностранных студентов-музыкантов при обучении русскому языку, что послужило причиной проведения данного исследования.

Задачи исследования: представить специфику развития коммуникативной компетенции по РКИ у иностранных студентов при обучении в музыкальном вузе; разработать авторскую систему речевых упражнений для развития коммуникативной компетенции у иностранных студентов на занятиях РКИ при обучении в музыкальном вузе. Методами исследования являются обобщение и анализ специальной литературы, публикаций в периодических изданиях по теме. Теоретической базой исследования послужили труды Н.А. Антоновой, [1], которая анализирует учебный материал по русскому языку как иностранному для музыкантов, а также работа лингвистов Т.В. Васильевой, Г.М. Левиной, О.А. Усковой [3], которые характеризуют формирование коммуникативной компетенции на занятиях в вузе. Практическая значимость: предложенные в статье речевые упражнения, нацеленные на развитие всех видов речевой деятельности иностранных студентов, могут быть использованы на занятиях по РКИ со студентами вузов искусств с целью формирования коммуникативной компетенции (уровень В1-В2).

**Изложение основного материала статьи.** Исследователи С.В. Беликов и И.Ю. Качесова пишут о формировании идеи коммуникативности в качестве базовой идеи понимания принципов и способов преподавания русского языка как иностранного [2], следовательно, в качестве цели обучения русскому языку как иностранному понимается формирование успешной коммуникативно-речевой личности. Исследователи С.А. Хавронова и Т.М. Балыхина подчеркивают, что «владение иноязычной речью составляет основу коммуникативной компетенции» и базируется на речевой компетенции, которая, в свою очередь, опирается на языковую компетенцию [13].

Развитие коммуникативной компетенции иностранного студента на занятиях РКИ при обучении в музыкальном вузе характеризуется следующими особенностями: 1. при формировании языковой компетенции студент изучает русский язык на базовом уровне общего владения, а также профессиональную музыкальную лексику, термины; 2. при формировании речевой компетенции студент учится понимать и продуцировать высказывания на уровне общего владения русским языком и высказывания на профессиональные музыкальные темы; 3. при формировании коммуникативной компетенции студент должен уметь решать экстралингвистические задачи, использовать русский язык на уровне общего владения и профессиональную музыкальную лексику.

Формирование коммуникативной компетенции иностранных студентов-музыкантов на занятиях РКИ возможно посредством речевых упражнений, которые развивают речевые умения и создают ситуации свободного общения. Е.И. Пассов подчеркивает, что «речевые упражнения создают все необходимые условия, в которых должно развиваться

речевое умение» [11]. Выполнение речевых упражнений на занятиях РКИ со студентами-музыкантами приближает учебную ситуацию к ситуации реального общения, обеспечивает введение в речевую практику изученного лексического и грамматического материала, повышает мотивацию студентов к изучению русского языка. В «Программе-концепции коммуникативного иноязычного образования» Е.И. Пассов отмечает, что «речевые упражнения обеспечивают речевую стратегию и тактику говорящего; новизну ситуации и актуализацию взаимоотношений участников общения; определенный уровень речевой активности и самостоятельности говорящих; вербальное и структурное разнообразие высказываний» [10].

В своей работе мы представляем речевые упражнения для развития коммуникативной компетенции иностранных студентов музыкальных вузов. Описанные упражнения ориентированы на иностранных студентов-музыкантов, изучающих РКИ, помогают успешно формировать коммуникативную компетенцию на занятии, вводить музыкальную лексику. Упражнения нацелены на развитие всех видов речевой деятельности (говорение, письмо, чтение и аудирование) и построены по степени усложнения материала. Целевой аудиторией исследования являются иностранные студенты-музыканты, обучающиеся в Казанской государственной консерватории им. Н.Г. Жиганова, получившие первоначальное музыкальное образование на своей родине, владеющие музыкальным терминологическим аппаратом на родном языке. Предложенные материалы имеют практическую направленность, упражнения могут использоваться при работе с иностранными студентами вузов искусств на занятиях РКИ.

1. Речевые упражнения для обучения говорению (уровень А1 и выше). В упражнениях этого типа предлагаются ситуации общения, так как именно ситуация создает речевую активность студентов и обладает новизной высказывания.

Таблица 1

### Задания для обучения монологическому высказыванию

Типы монолога	Примеры заданий
1. Сообщение	Вспомните и охарактеризуйте музыкальные мероприятия, которые вам понравились.
2. Объяснение	Прокомментируйте свой выбор: почему вам нравится играть на фортепьяно (скрипке, флейте и т.д.).
3. Одобрение	Выразите поддержку студентам, которые планируют продолжить обучение в магистратуре.
4. Осуждение	Оцените тактику учебы студента: учиться только для получения диплома, не стараться стать хорошим музыкантом.
5. Убеждение	Уговорите друга взять несколько уроков музыки, убедите, что классическая музыка – нескучная.

Таблица 2

### Задания для обучения диалогическому общению

Тип диалога	Примеры заданий
1. Установление отношений	В вашем оркестре несколько новых музыкантов, начните коммуникацию, узнайте их поближе.
2. Собеседование	Вы на собеседовании: расскажите о программе, которую вы приготовили к концерту.
3. Обюдостороннее побуждение к действию	Предложите одноклассникам сходить на спектакль, который вам понравился в России.
4. Обсуждение планов совместной деятельности	Спланируйте сценарий концерта «Знакомство с иностранными студентами»: обсудите, какой номер каждый может предложить.
5. Обмен мнениями, впечатлениями	Дайте заключение специалиста об отчетном концерте учеников музыкальной школы.
6. Дискуссия	Выскажитесь и послушайте размышления студентов на тему «Оркестр без дирижера».

Деление на речевые упражнения для обучения монологической и диалогической речи условно, так как любое монологическое высказывание невозможно без речевых партнеров [10]. При выполнении речевых упражнений преподаватель не ограничивает студентов в выборе речевых средств, но может рекомендовать использовать изученную лексику, грамматику, речевые конструкции.

2. Речевые упражнения для обучения письму (уровень А1 и выше). В качестве речевых упражнений для обучения письму предлагается написать письмо другу, используя одну коммуникативную установку на выбор из тех, которые были представлены в таблице 1. Варианты письменных заданий для студентов-музыкантов: написать афишу предстоящего концерта, вести музыкальный дневник с отзывами на выступления музыкантов, написать объявление о продаже музыкального инструмента, написать обзор-представление народного музыкального инструмента своей страны, написать деловое письмо – подать заявку на участие в конкурсе исполнителей и др. Необходимо заранее обсудить лексику, логику построения текста, план сообщения. Авторам представляется удачным выполнение письменных заданий в минигруппах, некоторые задания можно предложить студентам оформлять в соцсетях, использовать иллюстрации, тогда задание превратится в небольшой проект.

3. Речевые упражнения для развития умения читать (уровень В1-В2). Студенты читают текст с предваряющей установкой, преподаватель знакомит студентов с новой лексикой. Тексты для чтения и аудирования тематически связаны, поэтому работа над темой происходит в два этапа. Мы предлагаем для работы текст [7] для студентов музыкальных специальностей и варианты речевых упражнений в рамках коммуникативной технологии.

*Текст для чтения.*

*Опера в творчестве Чайковского занимала одно из ведущих мест. Одной из причин было то, что Чайковский считал оперу самым демократичным жанром, способным особенно сильно влиять на людей.*

*Петр Ильич создал много опер, поэтому у него сложились определенные принципы в этом жанре. Во-первых, это касается сюжета оперы: он должен быть простым и жизненным, а не эффектным. В таком сюжете он мог создавать яркие жизненные образы. Особым средством для создания таких образов он считал вокальную партию.*

*Но самое главное, он рассматривал оперу как музыкальный спектакль, в котором все должно быть соразмерным, цельным. Все эти черты проявились в опере «Евгений Онегин». С ней в русскую культуру вошел новый тип оперы, автор*

назвал ее «лирическими сценами», поэтому в опере преобладают душевные переживания.

В основу либретто легли некоторые главы пушкинского романа в стихах, поэтому в опере проходят только основные сюжетные линии. В трех действиях оперы четко прослеживается жизнь трех главных героев: Татьяны, Онегина, Ленского.

Первая картина посвящена знакомству с главными героями (это экспозиция образов), здесь же происходит завязка драмы. Вторая картина посвящена развитию образа Татьяны, в центре сцена письма Татьяны. В третьей картине происходит объяснение между Татьяной и Онегиным. Четвертая картина – одна из самых драматичных сцен оперы – это конфликт между Онегиным и Ленским, разрешением которого становится сцена смерти Ленского. В шестой картине Татьяна и Онегин встречаются вновь, в седьмой картине происходит драматическая кульминация.

Эти лирические сцены впервые были поставлены не на профессиональной сцене, а студентами Московской консерватории под управлением Николая Рубинштейна. С тех пор это гениальное творение украшает репертуар многих оперных театров мира.

(«Два пушкинских образа в музыке: Опера Петра Ильича Чайковского «Евгений Онегин»)

Таблица 3

**Установки речевых упражнений для развития умения читать**

<b>А. Содержательная идентификация</b>	
1. Найдите в прочитанном тексте предложения, схожие по смыслу со следующими.	1. Чайковский отводил важнейшее место опере среди других искусств. 2. Чайковский придерживался определенных правил при создании опер. 3. Петр Ильич представляет оперу как пропорциональное музыкальное представление.
2. Определите, соответствуют ли данные предложения содержанию текста.	1. С оперы «Евгений Онегин» начинается новый вид оперы – «лирические сцены». 2. В новом типе оперы главное место занимают эффектные сцены. 3. Основные события романа в стихах «Евгений Онегин» Пушкина вошли в либретто оперы.
<b>Б. Содержательный поиск</b>	
1. Найдите предложения, подтверждающие, ...	1. ... что опера «Евгений Онегин» высоко оценена критиками и зрителями. 2. ... что опера в творчестве Чайковского занимала одно из ведущих мест.
2. Найдите предложения, в которых ...	1. ... охарактеризованы качества оперы, по мнению Чайковского. 2. ... характеризуется сюжет оперы. 3. ... характеризуются образы в опере.
3. Найдите причины того, что...	1. ... Чайковский называет свою оперу «лирическими сценами». 2. ... опера «Евгений Онегин» имела успех у зрителей.
<b>В. Смысловый выбор</b>	
1. Подберите подходящее название из данных.	1. Опера Чайковского «Евгений Онегин». 2. Татьяна и Онегин. 3. Татьяна, Онегин и Ленский. 4. Лирические сцены.
2. Выберите правильный по смыслу ответ на вопрос: почему в творчестве Чайковского опера занимает особое место?	1. Потому что в опере преобладают душевные переживания. 2. Потому что в опере все соразмерное, цельное. 3. Потому что опера является самым свободным искусством.
3. Выберите из абзацев текста по одному предложению, передающему их смысл (без вариантов ответа).	
<b>Г. Предваряющая речевая установка (без вариантов ответа)</b>	
1. Прочитайте текст и прокомментируйте его.	
2. Прочитайте текст и составьте краткую аннотацию к нему.	
3. Прочитайте описание картин оперы «Евгений Онегин» и скажите, что нового узнали.	
4. Прочитайте высказывание критика Николая Дмитриевича Кашкина о Петре Ильиче Чайковском и установите, прав ли критик: «Жизнь его замечательна, творчество – безгранично».	
5. Выберите из трех сообщений то, которое значимо для интересующихся искусством людей: А. Модные тренды 2022 года для женщин после 40 лет. Что можно включить в гардероб: искусство выбора своего платья. Б. Слушаем орган: тысячи труб и фантастический звук. В столицу приезжает один из самых востребованных молодых органистов американец Натан Лаубе. В. Музыканты оркестра «Новая Россия» поддержали марафон. В забеге приняли участие люди искусства: артисты, музыканты, актеры, студенты музыкальных вузов и другие.	

4. Речевые упражнения для обучения аудированию (уровень В1-В2). Аудирование – востребованный и сложный вид речевой деятельности. Работа с текстом по аудированию должна следовать после речевых упражнений для обучения чтению, это даст опору при прослушивании текста. Предлагаются небольшой текст для прослушивания [14] студентами-музыкантами и упражнения к нему.

*Текст для прослушивания [14].*  
*Рассказывают, что после неудач своих первых опер («Воевода», «Ундина», «Кузнец Вакула») Чайковский долго не мог подобрать подходящий сюжет для оперы. Однажды на ужине у известной русской певицы Лавровской разговор пошел об опере. Петр Ильич жаловался на отсутствие подходящих сюжетов, Лавровская молчала, как вдруг сказала: «Может быть, взять «Евгения Онегина?»» Сначала эта мысль показалась Чайковскому дикой. Вечером эта мысль вновь к нему вернулась и уже не казалась такой странной. Он перечитал «Онегина» и так увлекся, что к утру написал план нового оперного творения.*

**Задания.**

1. Подберите заголовок к прослушанному тексту.
2. Составьте план прослушанного текста из 3-4 пунктов.

3. Ответьте на вопросы:

- А. Были ли удачными первые оперы Чайковского?
  - Б. Как Петр Ильич нашел новый сюжет для оперы?
  - В. Кто такая Лавровская?
  - Г. Понравилась ли идея Лавровской композитору?
  - Д. Трудно ли было Чайковскому написать план оперы?
4. Подтвердите или опровергните следующие утверждения, основываясь на прослушанном тексте.
- А. Найти сюжет для создания оперы можно очень легко.
  - Б. Если первое произведение оказалось неудачным, значит, это не ваш жанр.
  - В. Великое произведение искусства способно вдохновить новых авторов на творчество.
5. Все ли слова из прослушанного текста вам знакомы? Задайте вопросы преподавателю и узнайте то, что было непонятным.
6. Оцените характер Чайковского. Можно ли его назвать трудолюбивым?
7. Что вы можете сказать о времени произошедших событий? Это была эпоха интернета? Как вы думаете, в какой стране произошли описанные события?

Описанные упражнения были апробированы со студентами Казанской государственной консерватории им. Н.Г. Жиганова, по результатам их выполнения студентами-иностранцами авторы пришли к выводу, что данные речевые упражнения являются эффективным методом формирования коммуникативной компетенции иностранных студентов-музыкантов на занятиях РКИ.

**Выводы.** В данном исследовании описаны основные виды работ по формированию коммуникативной компетенции иностранных студентов-музыкантов на занятиях РКИ. В рамках исследования авторы изучили подходы к преподаванию РКИ иностранным студентам-музыкантам и определили виды заданий для развития коммуникативной компетенции на занятиях РКИ. В результате данного исследования сделан вывод, что разработанные и внедренные в учебный процесс речевые упражнения позволяют повысить эффективность усвоения профессионально ориентированной лексики в процессе выполнения заданий этого типа. Перспективы дальнейшего исследования мы видим в проведении анкетирования среди иностранных студентов Казанской государственной консерватории им. Н.Г. Жиганова с целью выявления трудностей при изучении профессионально ориентированной лексики русского языка на основе коммуникативных упражнений.

#### Литература:

1. Антонова, Н.А. Анализ учебного материала по русскому языку как иностранному для музыкантов / Н.А. Антонова // Актуальные проблемы современной лингвистики: сборник научных статей. – М.: РУДН. – 2019. – С. 151-156
2. Беликов, С.В. Формирование коммуникативно-речевой компетентности в преподавании русского языка как иностранного (из опыта обучения русскому языку китайских студентов / С.В. Беликов, И.Ю. Качесова // Филология и человек. – Барнаул, 2020. – №4. – С. 60-75
3. Васильева, Т.В. Еще раз о коммуникативной компетенции: возвращение к истокам / Т.В. Васильева, Г.М. Левина, О.А. Ускова // Русский язык за рубежом. – М., 2012. – №4 (233). – С. 17-23
4. Ван, В. Особенности русской музыкальной терминологии в аспекте методики РКИ / В. Ван // Проблемы современного образования. – М.: МГПУ, 2019. – №1. – С. 194-198
5. Верещагина, Л.М. Прилагательные и наречия с семантикой качества в процессе преподавания РКИ на начальном этапе обучения (из опыта использования учебного комплекса «Русский язык для музыкантов») / Л.М. Верещагина // Мир науки, культуры, образования. – Горно-Алтайск, 2015. – №3 (52). – С. 324-326
6. Габдрахманова, А.Н. Профессионально ориентированное обучение студентов различных специальностей в технических и гуманитарных вузах русскому языку как иностранному / А.Н. Габдрахманова, И.И. Галимзянова // Вестник Марийского государственного университета, 2021. – Т. 15. – № 3. – С. 269-274
7. Два пушкинских образа в музыке: Опера Петра Ильича Чайковского «Евгений Онегин». – URL: <http://music-fantasy.ru/materials/dva-pushkinskih-obraza-v-muzyke-opera-petra-ilicha-chaykovskogo-evgeniy-onegin> (дата обращения: 20.01.2023)
8. Еремина, С.А. Учебно-методический и профессионально-ориентированный комплекс по русскому языку как иностранному (музыкальное образование) / С.А. Еремина // Лингвокультурология. – Екатеринбург: УГПУ, 2021. – №15. – С. 83-109
9. Забуга, А.А. Особенности преподавания русского языка как иностранного студентам-музыкантам из Китая на подготовительном факультете / А.А. Забуга // Альманах современной науки и образования. – Тамбов: Грамота, 2016. – №7 (109). – С. 29-31
10. Пассов, Е.И. Программа-концепция коммуникативного иноязычного образования. Развитие индивидуальности в диалоге культур / Е.И. Пассов. – М.: Просвещение, 2000. – 161 с.
11. Пассов, Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению / Е.И. Пассов. – М.: Русский язык, 1989. – 276 с.
12. Рязина, О.Р. Развитие профессиональной направленности в содержании обучения иностранных студентов русскому языку в вузах музыкального искусства и культуры / О.Р. Рязина // Мир науки, культуры, образования. – Горно-Алтайск, 2015. – №3 (52). – С. 218-220
13. Хавронина, С.А. Инновационный учебно-методический комплекс «Русский язык как иностранный» / С.А. Хавронина, Т.М. Балыхина. – М.: РУДН, 2008. – 198 с.
14. Шорникова, М.И. Музыкальная литература: русская музыкальная классика, 3-й год обучения. Учебное пособие / М.И. Шорникова. – 13-е изд. – Ростов н/Д.: Феникс, 2011. – 283 с.

УДК 376

**кандидат педагогических наук, доцент Газизова Фариды Самигуловны**

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 Баязитова Анжелика Витальевна**

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

### ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ С ДОШКОЛЬНИКАМИ ЛОГОПЕДИЧЕСКИХ ГРУПП ДОО

*Аннотация.* В статье рассматриваются психолого-педагогические особенности детей дошкольника, формирующиеся в условиях логопедической группы. Изучены и анализированы труды ученых по проблеме исследования. Проведено исследование по ранней коррекции речевых нарушений у дошкольников в группе дошкольников специализированной логопедической группы. Также, по социометрической методике по проблеме межличностных отношений дошкольников логопедической группы. Получены данные о социометрическом статусе каждого дошкольника группы. Выявляется, что для детей старшего дошкольного возраста, посещающих логопедическую группу характерен низкий уровень общения и наличие специфических особенностей, характеризующих их самооценку.

*Ключевые слова:* речевое умение, правильное звукопроизношение, речевой багаж, коррекцию речевых нарушений, логопедический детский сад, интеллектуальная деятельность, мнестическая деятельность, коррекционная работа, статус дошкольника, коррекция.

*Annotation.* The article deals with the psychological and pedagogical features of preschool children, which are formed in the conditions of a speech therapy group. The works of scientists on the research problem have been studied and analyzed. A study was conducted on the early correction of speech disorders in preschoolers in the group of preschoolers of a specialized speech therapy group. Also, according to the sociometric method on the problem of interpersonal relations of preschool children of the speech therapy group. Data on the sociometric status of each preschooler in the group were obtained. It is revealed that children of senior preschool age attending a speech therapy group are characterized by a low level of communication and the presence of specific features that characterize their self-esteem.

*Key words:* speech skill, correct pronunciation, speech baggage, correction of speech disorders, speech therapy kindergarten, intellectual activity, mnestic activity, correctional work, the status of a preschooler, correction.

**Введение.** В наше время заметно растет количество дошкольников с недостатками речевого развития. И логопеды работают в дошкольных образовательных организациях, и в больницах принимают и занимаются с детьми по данной проблеме. Но, нам кажется, что такие дети составляют самую многочисленную группу.

Ученые, педагоги всесторонне анализируют речевые нарушения у дошкольников. Например, Левина Р.Е., Филичева Т.Б., Чиркина Г.В., Волкова Л.С. в своих трудах указывают, что общее недоразвитие речи – это патология, отставание всех компонентов языковой системы (фонетики, лексики, грамматики). Разрабатываются различные методики работы по данной проблеме [1].

Для решения проблемы нарушений речевого развития у дошкольников в РФ была создана специальная логопедическая система для дошкольных образовательных организаций. Главный специалист логопед дошкольной образовательной организации работает над коррекцией речевых нарушений у дошкольников. Специалист осуществляет всю работу совместно с педагогами ДОО, готовят детей к школе организовывая разнообразные виды деятельности детей [2].

Есть в дошкольных образовательных учреждениях специализированные группы для дошкольников с нарушениями речи. Дошкольной образовательной организации и эти группы являются первой ступенью непрерывного образования и входят в систему общественного дошкольного воспитания.

**Изложение основного материала статьи.** Результаты ранней коррекции речевых нарушений в специализированных группах зависят от того, как организована логопедическая помощь в дошкольной образовательной организации, т.е. от уровня. Естественно, встает вопрос об организации эффективного коррекционно-образовательного процесса в логопедической группе.

Данная проблема имеет научную ценность. Исходя из этого, считаем важным изучение психологического облика дошкольников логопедической группы. Первичную диагностику мы провели по проблеме межличностных отношений в группе дошкольников специализированной логопедической группы. Социометрическая методика [2] помогла нам получить данные о социометрическом статусе каждого дошкольника группы.

Социальным статусом является один из факторов супинации личности в подсистеме личных отношений. Они характеризуются степенью эмоционального преферанса данного индивида в сравнении с остальными членами группы. Результаты исследования по методике «Выбор» представлены в таблице 1.

Таблица 1

#### Показатели исследования внутригруппового(социометрического) статуса старших дошкольников по методике «Выбор»

Социометрический статус	%
Лидер	10
Предпочитаемый	30
Принятый	17
Изолированный	43

Как видно 10% обследованных нами детей имеют статус лидера, т.е. они чувствуют себя «уютно» в коллективе, общительны, в группе считаются с их мнением, относятся к ним благожелательно.



30% респондентов являются предпочитаемыми, они тесно общаются с лидерами в коллективе, выслушивают их мнение, уважают. Следовательно, мы можем сказать, что лишь 40% испытуемых находятся в благоприятном эмоциональном положении в группе.

Значительная часть детей оказывается в категории «принятых» – 17%, т.е. дети с ними общаются, хотя их мнение не имеет авторитета в лице большинства группы и 43% испытуемых оказались в статусной категории - «изолированные».

Возможно, у этих детей наблюдаются нарушения формирования навыков общения, вследствие чего они оказываются в неблагоприятных статусных категориях.

Нет детей, которые имели бы высокий уровень развития общительности.

Среднюю степень развития общительности имеют дошкольники 45%. Они доброжелательны, в группе популярны, но робкие, с осторожностью инициативны, менее активны, не могут распознавать состояние духа остальных детей, бывает и не говорят «спасибо».

Низкую степень развития общительности имеют 55% дошкольников. Характеризуются как необщительные. К ним не тянутся остальные дети, не хотят с ними играть, поэтому у них узкий круг общения. Стесняются взрослых.

Также нами была использована методика «Лесенка Д.-Рубинштейна в модификации Щур В.Г. [4].

У 20% респондентов отмечаем высокую самооценку, правильно понимают и учитывают свои способности, к себе критичны, на свои успехи и неудачи стараются смотреть трезво и умеют цели, чтобы достичь определенных результатов.

Но высокая степень развития самооценки в дальнейшем может помешать дошкольнику. В общении с остальными членами группы может конфликтовать по причине пренебрежительного отношения к членам группы, неуважительного отношения к ним. Это можно отметить в необоснованных и резких высказываниях в адрес остальных, неуважения чужого мнения демонстрации высокомерия.

Мы считаем, что причиной такого высокомерия является неправильная, завышенная оценка окружающими. Это может быть и чрезмерная опека со стороны близких, благосклонного отношения из-за болезни и т.д. Естественно, если они уже попадают в коллектив, где высокие требования к детям. Такие дети теряются, становятся критикуемыми, так как нет привычного благополучия.

Средний уровень самооценки получают 35% дошкольников. Эти ребята воспринимают себя благополучно. Бывают иногда неуверенными, причина здесь – необоснованно сложившееся обстоятельство. Эти дети знают свои недостатки, слабые стороны, поэтому и прилагают усилия к самосовершенствованию и саморазвитию.

Родители таких детей, естественно по отношению к ним занимают снисходительную, покровительственную точку зрения. Они принимают своих детей такими, какие есть. У родителей к детям скромные цели, терпят их поведение. Но, различные самостоятельные действия детей родителей тревожит.

Низкий уровень самооценки имеют 45% дошкольников. Эти дети молчаливы, нерешительные, малообщительны, зажаты в движениях. Они не могут стоять за себя, очень чувствительны, нет желания к сотрудничеству, не уверены к себе, сложно их включить в деятельность. Также, боятся от решения задач, так как, считают их сложными. Но, если эмоционально поддержать ребенка, может легко решить задачу. Такие дети очень медлительны; не сразу берутся за выполнение задания, боятся, что неправильно выполнить; часто пытаются понять, доволен им взрослый или нет. Все сказанное мешают ему справиться в деятельности.

Такую ситуацию можно заметить на открытых занятиях. У детей с низкой самооценкой худшие результаты, чем в обыденные дни. Естественно, у таких детей низкий социальный статус в группе, с ними не хотят играть и общаться, дружить. Мало кто их замечает, внешне они малопривлекательны.

4,35% респондентов по шкале «здоровье» имеют высокий уровень развития самооценки; 20% дошкольников – «ум» и «добрый», 25% – «красота» и «трудолюбивый», 15% – «нравлюсь людям»; 30% – уверены, что имеют хороший характер.

Вследствие можно сделать вывод, что респонденты как к личности относятся к себе критично, нет уважения к себе.

Антитеза самооценки дошкольников с выводами экспертов (родители) показала наличие специфических особенностей, характеризующих самооценку испытуемых:

– у 5,72% испытуемых адекватная самооценка;

– 28% респондентов имеют неадекватную самооценку. Завышенная и заниженная (мы их считаем как неадекватная) мешают дошкольникам раскрыть и реализовывать свои возможности, способности. Исходя и всего этого, у ребенка постоянные внутренние конфликты, нарушения в общении. Можно сделать вывод о том, что личность ребенка находится в неблагоприятном развитии.

Анализ результатов исследования сопоставления самооценки детей дошкольного возраста (методика Д.-Рубинштейна) [6] с оценками экспертов мы представляем в таблице 2.

Таблица 2

**Анализ результатов исследования сопоставления самооценки детей дошкольного возраста (методика Д.-Рубинштейна)**

Степень адекватности самооценки	Факторы самооценки							
	здоровый	умный	красивый	нравлюсь людям	хороший характер	добрый	трудолюбивый	никогда не лгу
адекватная	100	83,3	86,7	80	86,7	90	73,3	86,7
неадекватная	0	16,7	13,3	20	13,3	10	26,7	13,3

Отмечаем, что результаты представлены отдельно по каждой шкале.

Старшие дошкольники демонстрируют неадекватное завышение самооценочных суждений по следующим шкалам: доброта (10%), ум (16,7), красота, хороший характер и честность (13,3%), нравлюсь людям (20%), а также трудолюбие (26,7%).

Как видим, предполагаемые оценки родителей практически дублируют и даже превышают самооценку дошкольников.

Старшие дошкольники достаточно уверены в положительной оценке со стороны родителей по следующим шкалам: здоровье (5,3), ум (5,15), красота (4,85), нравлюсь людям (5,0), характер (5,2), доброта (4,8), честность (5,1). Старшие дошкольники предполагают, что родители по этим шкалам поставят выше.

Такой вариант является благополучным. Потому что, дошкольники чувствуют постоянную поддержку родителей, умеют критично оценивать себя как личность.

Для мониторинга значимости различий показателей мы использовали t-критерий Стьюдента [5]. Выводы сравнительного анализа мы представляем в таблице 3.

Таблица 3

**Результаты сравнительного анализа самооценки старших дошкольников и предполагаемого отношения родителей**

Качества	Старшие дошкольники (ср. знач.)	Предполагаемая оценка родителей (ср. знач.)	t эмп.	значимость
Здоровье	5	5,3	0,321257	0,01
Ум	5	5,15	0,415365	0,01
Красота	4,8	4,85	0,473842	0,01
Нравлюсь людям	4,95	5	0,329877	0,01
Характер	5	5,2	0,214111	0,05
Доброта	4,75	4,8	0,329877	0,01
Трудолюбие	5,35	5,25	0,16255	0
Честность	4,95	5,1	0,186411	0

Достоверные различия были зафиксированы между суждениями «здоровье» (при  $p < 0,01$ ), «ум» (при  $p < 0,01$ ), «красота» (при  $p < 0,01$ ), «нравлюсь людям» (при  $p < 0,01$ ), «характер» (при  $p < 0,05$ ) и «доброта» (при  $p < 0,01$ ). Следовательно, старшие дошкольники предполагают, что родители поставят их выше, что говорит о благополучии ребенка в семье.

Таким образом, у большинства старших дошкольников наблюдается адекватная низкая личностная самооценка.

С целью изучения уровня сформированности коммуникативных умений у детей была подобрана методика «Раскрась рукавички» (Г.А. Цукерман), в которой исследование проводилось в рамках специально организованной деятельности [7].

Условия ее требовали кооперирования действий детей после предварительной договоренности. Для этого им предлагалось украсить силуэтные изображения пары рукавичек так, чтобы они стали одинаковыми.

Старшие дошкольники, имеющие нарушение речи вообще не умеют договариваться друг с другом, приходят к общему итогу:

- 5% респондентов пришли к единому согласию (окончательное подчинение мнения одного респондента к суждению другого). Считаем, что используется неадекватный способ договора;

- 60% дошкольников после ознакомления с инструкцией задания активно, старательно подключаются к выполнению задания. Самостоятельно, не обращаясь ни к кому, начинают работать (перерисовывают рисунок). Если даже, появляются сложности в выполнении задания, стратегия не меняется. Они не понимают, что нужно обращаться за информацией к другому дошкольнику. Без наличия информации, о действиях других невозможно выполнить свою задачу.

Данная категория детей работают тихо и молча, старательно и быстрее сделать следующие задания:

- 25% респондентов без проблем в контакте с остальными стали обсуждать, как они раньше выполняли такие задания в группе. Но, к сожалению, такое обсуждение не было направлено к совместной работе, к достижению общей цели. Некоторые дети не относились к сверстникам как к тем, кто бы мог дать совет, для эффективного решения общего дела;

- 10% дошкольников имеют поведение стиля «Затребование огромной/глобальной поддержки для решения/выполнения задания». Эти дети взаимодействуют с остальными детям, но у них нет понятия логичности общности задачи. Часто такие дети во время выполнения задания имеют серьезные трудности, они долго могут сидеть над выбором предмета/задания.

Во время совместной работы такие дети начинают искать помощь со стороны, не понимая как выполнить задание или же, как у него все хорошо получается, как он быстро может выполнить задание.

**Выводы.** Исходя из всего этого, можно сделать вывод, что большая часть детей не осуществляла контроль друг за другом во время рисования, а если вдруг замечали расхождения и ошибки, то ничего не предпринимали для того, чтобы исправить их, помочь. Друг другу не помогали, при выполнении задания не делились своими карандашами, спорили при выборе карандашей.

Можно сказать о том, что дети дошкольного возраста, посещающие логопедическую группу, не заинтересованы в достижении общего результата и у них не сформированы коммуникативные умения, направленные на достижение договоренности, принятие общего решения с целью создания единого продукта в рамках деятельности. И в дальнейшем, мы будем решать эти проблемы.

**Литература:**

1. Белова, М.П. Создание игровой мотивации на логопедических занятиях: игровые упражнения и приемы, способствующие поддержанию интереса к занятию / М.П. Белова // Дошкольная педагогика. – 2020. – №5. – С. 44-48
2. Королева, Н.А. Социометрический тест для дошкольников (методика) / Н.А. Королева. – URL: <https://www.rastut-goda.ru/questions-of-pedagogy/8134-sotsiometriya-dlya-doshkolnikov.html> (дата обращения: 12.12.2022)
3. Раскина, И.В. Логика для всех: от пиратов до мудрецов / И.В. Раскина. – 3-е изд., стереотип. – М.: МЦНМО, 2019. – 208 с.
4. Самсонова, Т.Р. Методика «Лесенка» Щур В.Г. / Т.Р. Самсонова. – URL: <https://nsportal.ru/shkola/psikhologiya/library/2021/01/22/metodika-lesenka-shchur-v-g> (дата обращения: 20.12.2022)
5. Самохина, В.М. Проверка статистических гипотез в психолого-педагогических исследованиях с применением критерия Стьюдента / В.М. Самохина // Молодой ученый. – 2016. – № 25 (129). – С. 586-589. – URL: <https://moluch.ru/archive/129/35799/> (дата обращения: 28.12.2022).
6. Сафронова, Е.В. Методика диагностика самооценки Дембо-Рубинштейн. / Е.В. Сафронова. – URL: <https://nsportal.ru/shkola/sotsialnaya-pedagogika/library/2022/08/24/metodika-diagnostika-samoosenki-dembo-rubinshteyn> (дата обращения: 25.12.2022)
7. Сибилева, Е. Методика «Рукавички» (Г.А. Цукерман) / Е. Сибилева. – URL: <https://studfile.net/preview/5850441/> (дата обращения: 25.12.2022)

## УДК 376.1

кандидат филологических наук, доцент Грахова Светлана Ивановна

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

## ЦИФРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРАКТИКЕ ИНТЕРПРЕТАЦИИ ТЕКСТА В ШКОЛЕ

*Аннотация.* В статье автор возвращается к актуальному вопросу – обучение в школе работе с текстом; описывает опыт применения одной из технологий развития читательской грамотности – цифровой. В работе отмечается, что применение цифровых ресурсов при работе с текстами связано с проектными заданиями высокого уровня сложности, задача которых – развитие творческих навыков обучающихся. Для их выполнения необходимо не только осмыслить литературоведческие особенности текста, но и привлечь внетекстовую информацию, в том числе показать умение работать с цифровым инструментарием. В статье предлагаются алгоритмы организации изучения текста как на уроке, так во внеурочной (самостоятельной) деятельности. Процесс работы строится по принципу: чтение – осмысление прочитанного через анализ – интерпретация текста. Автор приводит примеры моделей-характеристик заданий, для выполнения которых необходимо не только осмыслить литературоведческие особенности текста, но и привлечь внетекстовую информацию, в том числе показать умение работать с цифровым инструментарием. Описываются технологии выполнения творческих заданий на этапе интерпретирующей деятельности: в качестве примеров предложены кейсы по созданию диафильмов, комиксов, иллюстраций.

*Ключевые слова:* функциональная грамотность; читательская грамотность; современные технологии; цифровые ресурсы; работа с текстом; анализ произведения; интерпретация произведения.

*Annotation.* In the article, the author returns to the topical issue – teaching at school to work with text; describes the experience of using one of the technologies for the development of reader literacy – digital. The paper notes that the use of digital resources when working with texts is associated with project tasks of a high level of complexity, the task of which is to develop students' creative skills. To fulfill them, it is necessary not only to comprehend the literary features of the text, but also to attract extra-textual information, including showing the ability to work with digital tools. The article suggests algorithms for organizing the study of the text both in the classroom and in extracurricular (independent) activities. The process of work is based on the principle: reading – comprehension of what is read through analysis – interpretation of the text. The author gives examples of models-characteristics of tasks, for the fulfillment of which it is necessary not only to comprehend the literary features of the text, but also to attract extra-textual information, including the display.

*Key words:* functional literacy; reader's literacy; modern technologies; digital resources; work with text; analysis of the work; interpretation of the work.

**Введение.** В исследовании PISA одной из содержательных составляющих функциональной грамотности выделена читательская грамотность – «способность понимать, использовать и оценивать тексты, размышлять о них и заниматься чтением для того, чтобы достигать своих целей, расширять свои знания и возможности, участвовать в жизни общества» [4, С. 14]. Содержание понятия «читательская грамотность» включает: «понимание прочитанного, рефлексию (раздумья о содержании или структуре текста, перенос их на себя, в сферу личного сознания) и использование информации прочитанного (использование человеком содержания текста в разных ситуациях деятельности и общения, для участия в жизни общества, экономической, политической, социальной и культурной)» [6, С. 13-14].

Понятие «текст» достаточно емкое: «1) в типографическом деле: основная, словесная часть печатного набора из рисунков, чертежей, формул и т.п., а также типографический шрифт; 2) слова к музыкальному произведению, текст песни, романса, оперы и т.п.); 3) в широком филологическом смысле: произведение словесности» [5, С. 162]. Текст – составляющая заданий PISA, любой материал для чтения.

В данной работе рассматривается художественное произведение как текст – «результат литературно-художественной деятельности, словесно-композиционная форма объективации авторского восприятия мира и человека» [5, С. 127].

В настоящее время актуальной остается задача постижения школьниками структуры и образной системы художественного произведения через его интерпретацию. Однако до сих пор наблюдается подмена понятий «анализ» и «интерпретация». Данные понятия не являются синонимичными. Анализ и интерпретация – разные виды деятельности [2, С. 147]. Под анализом понимаем специфическую форму «мыслительной и словесной деятельности, которая заключается в аналитическом разделении литературно-художественного высказывания на составные части нового словесного высказывания – логического» [4, С. 39]. Интерпретация – это «истолкование содержания литературно-художественного произведения» [4, С. 79]. Анализ принято рассматривать как исследовательское прочтение текста, начальный этап в изучении литературы. Интерпретация же имеет творческий потенциал и является частью литературного процесса. В школе интерпретирующая деятельность составляет вторичный синтез работы над художественным произведением и проводится на уроках в процессе выполнения творческих заданий.

**Изложение основного материала статьи.** Для обучающегося важно осознавать, что литературное произведение становится неким проводником в диалоге с автором. И автор, и читатель «в акте реального функционирования художественного произведения присутствуют на правах внетекстового фактора (писатель – произведение – читатель)» [5, С. 127]. Однако «в отличие от автора, читатель является творцом «третьей реальности» – своего прочтения произведения» [4, С. 127], своей интерпретации.

Работа над художественным произведением строится в следующей последовательности: первичный синтез – анализ – вторичный синтез.

## I. Первичный синтез:

- подготовительная работа;
- первичное восприятие (прочтение) текста;
- эмоционально-оценочная оценка прочитанного.

## II. Анализ произведения.

Анализ произведения разумно выстраивать по следующему алгоритму: композиция – хронотоп – субъектно-объектная организация – движение сюжета, конфликта, образов-персонажей (в строгом соответствии с композицией).

Различают следующие виды анализа: композиционный, «пообразный», проблемный, стилистический.

## III. Вторичный синтез:

- обобщение по произведению;

– перечитывание с целью выполнения творческого задания по следам прочитанного. «Материальным» результатом аналитической деятельности должна стать интерпретация произведения, которая может быть представлена в виде разных продуктов деятельности: сочинения (разного типа), творческой работы – иллюстрации (графической, компьютерной графики), диафильма, сценария, мультфильма, сторителлинга, информационного листа, Mind Map (например, сюжетно-композиционного, проблемного, пообразного) и пр.

Основная методическая задача учителя – довести до сознания учащихся последовательность самостоятельной работы с художественным текстом. Для этого может быть применен следующий алгоритм действий (по И.П. Карпову).

1. Неспешное вдумчивое прочтение произведения.

На данном этапе ученик – просто читатель, вдумчиво и эмоционально постигающий содержание произведения.

2. Письменная фиксация впечатлений от прочитанного. Запись делается для себя, в свободной форме, главное – зафиксировать свои чувства, эмоции, мысли от первого знакомства с текстом.

И.П. Карпов: «Может быть, без всяких анализов наше сознание уже отметит самые важные моменты повествования – его идейно-эмоциональные центры. Может быть, эстетическое чутье, навыки думать и анализировать уже сработают в нас – и пусть приблизительно, но мы поймем произведение и в свободной форме запишем свое понимание» [5, С. 187-188].

3. Анализ произведения.

Аналитическую работу рекомендуем осуществлять по технологии «диалог с текстом», в процессе которой важно уяснить авторскую идею и выработать «свой индивидуальный рациональный «ход», свою критическую парадигму» [5, С. 187], свой путь аналитика.

Анализ произведения лучше фиксировать в таблице на отдельном листе: композиция / место и время событий / сюжет / конфликт / главный персонаж / второстепенные персонажи. Пункты таблицы могут варьироваться в зависимости от поставленной аналитической задачи. Важно, чтобы ученики заполняли таблицу как можно подробнее, с учетом художественных деталей; мыслей и эмоций, которые у них возникают.

4. Сочинение своей критической концепции произведения.

Деятельность ученика на данном этапе: чтение теории, справочников по литературоведению и анализу художественного произведения; работа с алгоритмами анализа текстов разных жанров. Важно, чтобы ученик тренировался в критической деятельности – анализе художественного произведения.

5. Работа с критической литературы (только после формулировки основных положений собственной концепции!).

И.П. Карпов: «Читаем не для того, чтобы «поживиться» за счет чужого ума, но, чтобы сравнить – с собою, со своими впечатлениями. Мы теперь понимаем, что и мы «не лыком шиты», что мы «сами с усами», что – пусть немного – но и мы усмотрели в произведении то, чего не заметили ни В.Г. Белинский, ни Н.А. Добролюбов» [5, С. 187].

6. Письменное оформление собственной трактовки произведения.

После аналитической работы ученики могут перейти к созданию творческих работ по следам изученного произведения.

Одной из технологий развития читательской грамотности является цифровая. Заметим, что применение цифровых ресурсов при работе с текстами связано с проектными заданиями высокого уровня сложности, задача которых – развитие творческих навыков обучающихся. Для их выполнения необходимо не только осмыслить литературоведческие особенности текста, но и привлечь внетекстовую информацию, в том числе показать умение работать с цифровым инструментарием.

Приведем модели-характеристики заданий:

Пример 1.

– Ситуация функционирования текста: для практических целей (проектирование).

– Формат текста: сплошной.

– Контекст: создание диафильма по изученному произведению.

– Читательское действие: «интегрировать и интерпретировать информацию»; «использование информации из текста» [3].

– Читательское умение: осознавать фактологическую, концептуальную информацию и смысловую структуру текста; понимать образную составляющую; проследить причинно-следственные связи действий и поступков героев; соотносить графическое изображение с текстом; предлагать интерпретацию текста в новом цифровом продукте.

– Формат решения задачи: презентация диафильма.

– Уровень сложности: высокий.

– Цифровые ресурсы: PowerPoint, ФотоШОУ PRO, Windows Movie Maker, Movavi Slideshow Maker, MAGIX Photostory Deluxe, Ashampoo Slideshow Studio, Tilda.

Пример 2.

– Ситуация функционирования текста: для практических целей (проектирование).

– Формат текста: сплошной.

– Контекст: сторителлинг по изученному произведению.

– Читательское действие: «интегрировать и интерпретировать информацию»; «использование информации из текста» [3].

– Читательское умение: осознавать фактологическую, концептуальную информацию и смысловую структуру текста; понимать образную составляющую; проследить причинно-следственные связи действий и поступков героев; соотносить графическое изображение с текстом; предлагать интерпретацию текста в новом цифровом продукте.

– Формат решения задачи: презентация цифрового продукта.

– Уровень сложности: высокий.

– Цифровые ресурсы: PowerPoint, Animoto, Snagit, Renderforest, Canva, Blush design, Slidestory, Объясняшки, Voice и др.

Пример 3.

– Ситуация функционирования текста: для практических целей (проектирование).

– Формат текста: сплошной.

– Контекст: Mind Map «Сюжетно-композиционные особенности волшебной сказки».

– Читательское действие: «находить и извлекать информацию»; «интегрировать и интерпретировать информацию»; «осмысливать и оценивать содержание и форму текста» [3].

– Читательское умение: находить и извлекать информацию; осознавать фактологическую, концептуальную информацию и смысловую структуру текста; понимать образную составляющую; проследить причинно-следственные связи действий и поступков героев; осмысливать и оценивать содержание и форму текста.

– Формат решения задачи: презентация цифрового продукта с комментариями.

– Уровень сложности: высокий.

– Цифровые ресурсы: Xmind, Mindmap, Mindomo, Coggle и др.

Рассмотрим кейс работы над диафильмом после прочтения и анализа произведения. Диафильм – это «серия графических рисунков, словесное обсуждение каждого сюжета, последовательность и содержание которых соответствует к воспроизведению событий в произведении, а еще каждый рисунок-сюжет снабжается титрами, то есть подписями» [1, С. 71].

Технология работы по созданию диафильма соответствует принципу развития читательской грамотности – способности человека понимать и использовать тексты для создания новых продуктов на основе изученного текста. На первичном этапе работы с текстом – целостное постижение информации. Затем – анализ – специфическая форма «мыслительной и словесной деятельности, которая заключается в аналитическом разделении литературно-художественного высказывания на составные части нового словесного высказывания – логического» [5, С. 39]. Функциональный уровень – чтение текста с новой целью: создания интерпретирующего продукта (в данном случае – диафильма). И далее – по алгоритму:

– Перечитывание текста с новой задачей – создать сценарий будущего диафильма (сценарий можно фиксировать в Xmind или при помощи других программ для составления Mind Map).

– Разделение текста на смысловые части-кадры (что позволяет обучающимся вновь и вновь обращаться к содержанию текста и осмысливать его с позиции представления в новом продукте).

– Определение в тексте важных эпизодов, ключевых предложений для составления титров.

– Создание иллюстраций или подбор готовых, выполненных художниками, и, по мнению обучающихся, более соответствующих их образному представлению о событиях произведения (не забываем, что диафильм – это интерпретация – это «истолкование содержания литературно-художественного произведения» [4, С. 79]. Интерпретация имеет творческий потенциал и является частью литературного процесса).

– Разработка макета.

– Подбор цифрового инструмента (PowerPoint, ФотоШОУ PRO, Windows Movie Maker, Movavi Slideshow Maker, MAGIX Photostory Deluxe, Ashampoo Slideshow Studio и др.) для создания диафильма.

– Воплощение идеи.

– Первичный просмотр и редактирование.

– Презентация фильма.

Современные цифровые технологии позволяют ввести в традиционный диафильм озвучку. Возможность озвучить текст вызывает не только интерес школьников, но и позволяет отработать навык выразительного чтения; научиться читать по ролям, предварительно детально изучив образы героев, их характеры, психологию, которая выражается и в манере говорить, интонировать в зависимости от ситуации.

Рассмотрим еще один кейс: Комикс.

Комиксами называем истории, сюжет которых чаще всего передается через иллюстрации, а не текста.

В наши дни комиксы стали новым инструментом для педагога. Сервисы для создания комиксов – ToonDoo, MakeBeliefsComix.Com, Comic Master, Chogger, Pixton, Write Comics, Witty Comics, Create Your Own Comic от Marvel и мн. др. – удобны как в индивидуальной, так и групповой работе обучающихся. Создавая комикс, ученик занимает позицию «я – автор»: сочиняет историю, продумывает сюжет, композицию, образное наполнение. В жанре комикса есть возможность смоделировать разные жизненные ситуации, продумать диалоги, действия и поступки (здесь подключаем модель «я – критик»). Формат комикса – это не набор картинок, это сценарное развитие событий. Комикс можно создать и на основе изученного произведения – это уже творческая, интерпретационная деятельность.

Алгоритм создания комикса (на основе прочитанного произведения):

1. Вдумчиво прочитать произведение, которое будет служить основой комикса.

2. Определить тему.

3. Подумать и сформулировать главную мысль автора.

4. Воспроизвести событийный ряд. Обратит внимание на время и место событий.

5. Определить главного(ых) героя(ев). Продумать образ(ы) (портрет(ы), характер(ы), речь (заметим, что в комиксе – это реплики), поступки, отношение к другим персонажам). Ответить на вопросы: 1) Как относится к герою автор? 2) Как вы видите героя?

6. Определить второстепенных персонажей (если есть). Продумать их образы (портреты, характеры, речь, поступки, отношение к другим персонажам). Ответить на вопросы: 1) Как относится к ним автор? 2) Как относитесь к ним вы, читатели? 3) С какой целью автор ввел данных персонажей в произведение?

7. Сформулировать, в чем основной конфликт произведения.

8. Подготовить раскадровку. Продумать сюжеты иллюстраций, цветовую палитру. (Иллюстрации можно подготовить самостоятельно или подобрать из готовых комплектов иллюстраторов – те, что по мнению читателя, точнее отражают суть произведения и их представление об образах).

9. Подготовить материалы для работы с цифровыми ресурсами по инструкции, предложенной разработчиками.

10. Корректировка комикса.

11. Презентация комикса.

Работая с кейсом «Создание иллюстраций в конструкторе Blush» обучающиеся смогут создать ряд иллюстраций к изучаемому произведению. По итогам выполненного практического задания можно, например, подготовить презентацию макета будущей интерактивной выставки.

Последовательность выполняемых операций:

1) Зарегистрироваться на сайте Blush.Design <https://blush.design/> (Сайт работает на английском языке. При необходимости можно воспользоваться функцией браузера «Перевести на русский язык»).

2) Выбрать раздел поиска в библиотеке изображений. Нажать на кнопку «Иллюстрации» в левом верхнем углу экрана.

3) Нажать на кнопку «Коллекции», если хотите выбрать картинку по названиям коллекций.

Нажать на кнопку «Категории», если хотите выбрать картинку по теме.

Обратите внимание, что коллекции и категории открываются на новой странице.

4) Выбрать нужную картинку для редактирования в выбранном разделе.

5) Просмотреть каталог, нажать на понравившееся изображение. В открывшемся окне нажать на кнопку «Редактирование».

6) Отредактировать изображение. Все настройки отображаются в левой части экрана.

Важно: 1) Чтобы изменить персонажа, выбрать его изображение в галерее превью слева, затем настроить нужные характеристики. 2) Есть возможность менять объекты в сценах или добавлять новые; создавать случайный дизайн через нажатие кнопки «Перемешать».

**Выводы.** Современному школьнику важно понимать, с помощью каких средств создаются уникальные произведения искусства (литературы, живописи, музыки, кино, мультипликации и пр.). У каждого вида искусства – свой инструментарий, однако есть общее авторское начало – уникальный «продукт» творчества. Задача педагога – содержательно организовать работу с литературными произведениями и другими источниками художественного искусства, грамотно интегрировать возможные связи видов искусства: первоначально изучаем текст, затем обращаемся к другим его интерпретациям. Развитию читательской грамотности не противоречит применение цифровых технологий, благодаря которым появляется возможность реализации творческих проектов, основанных на работе с текстами разных форм, видов, типов. Ученик практикуется в реализации художественного замысла через разработку своих, неповторимых, продуктов-интерпретаций или новых текстов.

#### **Литература:**

1. Аверьянов, Л.Я. Современные проблемы Интернет-обучения / Л.Я. Аверьянов, А.В. Рунов // Информатика и образование. – 2003. – № 5. – С. 70-75
2. Грахова, С.И. Диафильм как прием интерпретации народной сказки / С.И. Грахова, А.Д. Мухутдинова // Вестник набережночелнинского государственного педагогического университета. – № 1 (36). – С. 147-148
3. Епарская, Е.В. Диагностическая работа для учащихся 8-9 классов. Читательская грамотность / Е.В. Епарская // Функциональная грамотность в современном образовании. Сборник заданий для подготовки к международному сравнительному исследованию PISA. – Орехово-Зуево: Издательство: Государственный гуманитарно-технологический университет (Орехово-Зуево), 2020. – С. 226-233. – URL: [https://profcentr.ggtu.ru/images/documents/izd\\_function.pdf](https://profcentr.ggtu.ru/images/documents/izd_function.pdf) (дата обращения: 09.01.2023)
4. Исследование «PISA для школ». Руководство читателя к школьному отчету. – ОЭСР, 2020. – 56 с. – URL: <https://fioco.ru/Media/Default/Documents/МСИ/Руководство%20читателя%20к%20школьному%20отчету%202021.pdf> (дата обращения: 09.01.2023)
5. Карпов, И.П. Словарь авторологических терминов / И.П. Карпов. – Йошкар-Ола: Мар. гос. ун-т, 2012. – 212 с.
6. Мониторинг формирования и оценки функциональной грамотности. Читательская грамотность: материалы всероссийского форума экспертов по функциональной грамотности. – М., 2019. – 74 с.

**Педагогика**

#### **УДК 37**

**старший преподаватель кафедры информатики и физики Гусев Иван Евгеньевич**

Государственное образовательное учреждение высшего образования Московской области «Государственный гуманитарно-технологический университет» (г. Орехово-Зуево)

### **ИСТОРИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ГЕЙМИФИКАЦИИ: ИГРА, ИГРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ**

*Аннотация.* Исследуется явление геймификации в историческом аспекте от античных времен до наших дней. Дается типологическая классификация данного феномена. Определяются основания для выделения цифровой образовательной геймификации (ЦОГ) как средства повышения эффективности обучения в условиях цифровизации образования. Рассмотрены примеры применения ЦОГ-технологии в формировании профессиональной компетентности будущих педагогов. Обосновывается актуальность данного процесса.

*Ключевые слова:* игра, педагогические игровые технологии, информационные технологии, геймификация, цифровая образовательная среда.

*Annotation.* The phenomenon of gamification is studied in the historical aspect from ancient times to the present day. A typological classification of this phenomenon is given. The grounds for highlighting digital educational gamification (DEG) as a means of increasing the effectiveness of learning in the context of digitalization of education are determined. Examples of the application of DEG in the formation of professional competence of future teachers are considered. The relevance of this process is substantiated.

*Key words:* game, pedagogical game technologies, information technologies, gamification, digital educational environment.

**Введение.** Актуальность исследования определяется необходимостью адаптации содержания, методов, форм образовательного процесса к запросам цифрового общества. Цель данного исследования – повышение эффективности процесса обучения дисциплинам информационно-технологического цикла на основе цифровых игровых сред и ресурсов. Объект – процесс цифровизации образования с включением элементов геймификации как нового этапа эволюционного развития игровых технологий. Предмет – методика обучения дисциплинам информационно-технологического цикла.

Теоретико-методологическая база исследования: деятельностный подход в образовании (С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, А.Г. Асмолов и др.); цифровизация образовательного процесса (С.Г. Григорьев, В.В. Гриншкун, С.В. Зенкина и др.); фундаментальные исследования феномена игры (Ж. Пиаже, Й. Хейзинга, П.Ф. Каптерев, К.Д. Ушинский и др.); разработка методологических основ обучения через игру (Л.С. Выготский, Г.К. Селевко, В. Кукушкин, и др.); вопросы теоретического и методологического обоснования геймификации в образовании (А.В. Боровских, Н.Л. Караваев, Е.В. Карманова, и др.).

Методы исследования: теоретические, эмпирические, экспериментальные, статистические методы.

Практическая значимость исследования определяется необходимостью поиска путей повышения эффективности процесса обучения в условиях цифрового общества.

**Изложение основного материала статьи.** Главная характеристика образовательной системы – способность достаточно гибко реагировать на запросы общества, сохраняя при этом накопленный положительный опыт. Игра – проверенное веками дидактическое средство, которое совершенствовалось, приобретало новые формы вместе с развитием человечества. В середине 20 века технологический прогресс привел к появлению новых игровых методик: «педагогические игровые технологии». В арсенале учителей насыщается больше сотни различных образовательных технологий. Не только успешное усвоение учебного материала всеми учениками обеспечивают педагогические технологии, но и нравственное, и интеллектуальное развитие учащихся: внимательное отношение к личности человека, к его индивидуальности, к сознательному развитию самостоятельного критического мышления. Игровые технологии в полной мере отвечают этим требованиям.

В энциклопедическом словаре игра трактуется как один из важнейших феноменов человеческого существования, который в системе образования был всегда. Игровые действия – один из основных элементов, который связывает человека с внешней средой. Игра подчеркивает особое положение человека в мире.

Античные философы возвышали игру над простым бытовым бездельем, считали одним из практически полезнейших занятий. Платон отмечал образовательные и воспитательные функции игры для увеличения «багажа знаний». Аристотель видел в игре источник душевного равновесия, гармонии души и тела, ключ к развитию интеллектуальных способностей.

Выдающиеся гуманисты 17 века Ф. Рабле и Ж.Ж. Руссо отмечали большое значение игр для развития человека. Упомянем знаменитый список игр Ф. Рабле. Игру в кости великий гуманист ставил рядом с живописью, скульптурой, чтением древних авторов. Игры в карты служили для «всякого рода остроумных забав, основанных всецело на арифметике», чтобы повысить интерес обучаемого к математическим наукам. (Ф. Рабле «Гаргантюа и Пантагрюэль») Ж.Ж. Руссо подчеркивал, что будущий мудрец должен играть в детстве, предложил изучать игру детей с целью их понимания и воспитания. Цель детской игры у Ж.Ж. Руссо – воспитание и обучение. Большое значение знаменитый философ придавал играм-соревнованиям для формирования высоких моральных качеств. (Ж.Ж. Руссо «Эмил, или О воспитании»).

В конце XIX века появляются различные научные подходы к исследованию игры.

В своей книге «Homo ludens» («Человек играющий») Й. Хейзинга, представитель культурологического подхода к данной проблеме, обращает внимание на то, что в древнейших мифах, культах и праздниках уже проявляются элементы игр, и определяет игру как одну из форм человеческого сознания и творчества, праздник, делающий работу «не тягостной обязанностью, а возможностью самовыражения, возможностью выявления своей свободы» [9]. Представитель теории игры как средства самовыражения Ж. Пиаже объясняет игру как «факт индивидуальных поисков самовыражения» [4] и формой творчества.

Педагогический аспект игры подчеркивали П.Ф. Каптерев, А.С. Макаренко, В.П. Беспалько, С.А. Шмаков и др. А.С. Макаренко считал, что с педагогической точки зрения, не просто нужно дать ребёнку поиграть, но и пропитать игрой всю его жизнь, так как вся жизнь ребёнка – это игра [3]. В работах К. Д. Ушинского, П. П. Блонского, С. Я. Рубинштейна, Д. Б. Эльконина, обосновывается роль игры в развитии самоуправления и саморегуляции личности, в процессах социализации. К.Д. Ушинский отмечал, что игра заменяет ребёнку действительность и делает ее более интересной и понятной потому, что он сам ее создает [8].

Современные теоретики педагогики, классифицируя педагогические технологии, выделяют игру как специальную учебно-воспитательную технологию. Как отмечает Г.К. Селевко, игровая технология – целостное образование, охватывающее определенную часть учебного процесса и объединенное общим содержанием, сюжетом и характером.

Первые попытки управления поведением людей через повышение мотивации с помощью игры как первые примеры геймификации были предприняты в далеком прошлом. Военные давно используют игры и симуляции для обучения, тренировок и слаживания. Одним из первых практических воплощений принципов геймификации можно назвать «Благочестивую лотерею» Г. Терстегена (XVIII век), своеобразный геймифицированный молитвенник в виде 365 карт, на каждой из которых были написаны зарифмованные слова молитв и наставления верующим. «Это лотерея для верующих, и ничего нельзя потерять, но нет ничего лучше, чем вытянуть лучший жребий». «Выбирая случайным образом карту из колоды, благочестивый игрок выполнял одновременно два действия: играл в алеаторную карточную игру и занимался христианской набожностью.» М.Фукс назвал это первым опытом повышения лояльности клиентов с помощью элементов развлечения [10].

Следующий вариант геймифицированного действия – стахановское движение, доски почета, теория «социалистического соревнования» советской России, в которой рабочие, группы рабочих или фабрики соревновались друг с другом, чтобы стимулировать рост производства. «Советский подход, возможно, имеет наибольшее сходство с геймификацией работы, поскольку там основное внимание уделялось мотивации производительности и ведению переговоров (иногда очень похожих на современные) по беспокойным водам между внутренней мотивацией, соревновательными настроениями, измерением производительности и метриками, а также внешними вознаграждениями» [11].

Геймификация бизнеса выросла из клубов постоянных покупателей и других маркетинговых программ, основанных на коллекциях бонусов, включая вознаграждения за переработку, принятие правильных решений и эффективное управление финансами.

В настоящее время происходит дальнейшее развитие, цифровизация педагогической игры, обогащение игры технологиями повышения мотивации и вовлеченности, заимствованными из компьютерных игр, под названием «геймификация».

Н.Л. Караваев, Е.В. Соболева определяют геймификацию как комплекс инструментов для повышения вовлеченности обучающихся, состоящий из игровых элементов и приемов без изменения осуществляемого учебного процесса, как «системообразующий компонент в современной цифровой образовательной среде» [2].

Следует отметить, что содержание понятия геймификации как технологии, использующей средства и методы компьютерных игр для повышения мотивации и вовлеченности в неигровых процессах, все еще носит дискуссионный характер. Считаем, что следует структурировать данную технологию по следующим характеристикам:

- по области применения в общественной жизни;
- по степени погружения в процесс геймификации;
- по отношению к цифровой образовательной среде.

По локализации можно выделить геймификации:

- образовательную;
- бизнес;
- медиа;
- социальную геймификации и т.д.

По степени погружения в геймификационный процесс разграничим уровни геймификации:

- легкую;
- среднюю;
- глубокую геймификации.

По отношению к цифровой образовательной среде отметим три вида:

- оффлайн-геймификацию (ООГ или традиционную);
- смешанную;
- цифровую образовательную геймификацию (ЦОГ) (рис. 1).



Рисунок 1. Типологическая классификация геймификации

В контексте данного исследования дадим следующее (авторское) определение цифровой образовательной геймификации. Цифровая образовательная геймификация (ЦОГ) – применение инструментария и методик компьютерных игр в цифровой образовательной среде для изучения фундаментальных основ в процессе практической деятельности в созданном или создаваемом виртуальном игровом пространстве, обладающим яркой визуализацией, интерактивностью, быстрой обратной связью в целях повышения вовлеченности и мотивации без изменения образовательного процесса. ЦОГ-технологии применяются в сетевом, дистанционном, электронном обучении, на аудиторных компьютеризированных занятиях, во время самостоятельной подготовки студентов. Анализ научно-методической литературы, диссертационных исследований выявил противоречие между запросами строящегося цифрового общества на использование новых форм повышения эффективности учебного процесса в том числе с помощью цифровых форм игровых педагогических технологий, а именно цифровой образовательной геймификации (ЦОГ), и недостаточной компетентностью педагогических работников в данной области из-за предвзятого отношения консервативно настроенного педагогического сообщества и почти полного отсутствия методических разработок в данной области, отсутствия системы формирования методической компетентности будущих педагогов в области оптимизации процесса обучения с помощью технологии цифровой образовательной геймификации (ЦОГ).

В результате исследования выявлено относительно малое количество отечественных работ, показывающих практическое применение ЦОГ-моделей в вузовском образовании. Следует отметить работы В.А Стародубцева, И.В. Ряшенцева [7] о методических подходах к применению элементов геймификации в LMS MOODLE, Е.В. Соболевой [6], об особенностях веб-квеста в условиях цифровой школы; Д.И. Пивнева, А.В. Касаткиной [5] о создании игрового модуля с элементами геймификации и др.

Чаще всего изучение ЦОГ-ресурсов в педагогическом образовании происходит на курсах «Информационные технологии в образовании», «Технологии цифрового обучения», а возможности других дисциплин игнорируются. Огромным потенциалом обладает интегративное обучение дисциплинам информационно-технологического цикла (программирование, робототехника) в цифровых интерактивных симуляторах. Интерактивные симуляторы по робототехнике позволяют не только проводить соревнования в своей виртуальной среде, но и могут быть использованы для демонстрации опытов по физике, проверки надёжности конструкций по технологии, демонстрации работы алгоритмов по информатике. В условиях непрерывно продолжающейся цифровой трансформации образовательной среды интерактивные симуляторы дают возможность всеобщего, в том числе интегративного, геймифицированного обучения дорогостоящим предметам. Как пример – организация виртуальных робототехнических соревнований в вузе для проведения контроля знаний по информационным технологиям и робототехнике [1].

**Выводы.** Таким образом, исторические основы повышения мотивации и вовлеченности в процесс обучения с помощью геймификации как нового этапа развития игры и игровых технологий заложены еще в античные времена, развиты великими гуманистами XVII века, теоретически обоснованы в XIX-XX веках. Данные процессы шли всегда параллельно развитию экономики и технологическому прогрессу. В XXI веке синергетический эффект конвергенции компьютерных и игровых технологий привел к появлению цифровой образовательной геймификации как одной из главных характеристик и компонента новой образовательной среды. Геймификация проникла во все педагогические технологии с целью повышения эффективности образовательного процесса и является перспективной темой психолого-педагогических исследований.

#### Литература:

1. Гусев, И.Е. Соревнования по робототехнике в среде CoppeliaSim как пример геймификации в педагогическом образовании / И.Е. Гусев // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 72 (4). – С. 83-85
2. Караваев, Н.Л. Совершенствование методологии геймификации учебного процесса в цифровой образовательной среде: [монография] / Н.Л. Караваев, Е.В. Соболева. – Киров: Вятский государственный университет, 2019. – 105 с.
3. Макаренко, А.С. Правильно воспитывать детей. Как? / А.С. Макаренко. – Санкт-Петербург: Астрель-СПб, 2013. – 320 с.
4. Пиаже, Ж. Избранные психологические труды / Ж. Пиаже. – Москва: Просвещение, 1969. – 659 с.
5. Пивнев, Д.И. Роль игрофикации в образовании: опыт создания игрового модуля / Д.И. Пивнев, А.В. Касаткина // Гуманитарная информатика. – 2017. – (12). – С. 77-81.



6. Соболева, Е.В. Совершенствование методологии геймификации учебного процесса в цифровой образовательной среде. / Е.В. Соболева, Н.Л. Караваева. – 2019. – С. 24.
7. Стародубцев, В.А. Элементы геймификации в LMS Moodle / В.А. Стародубцев, И.В. Ряшенцев // Международный научно-исследовательский журнал. – 2017. – № 7 (61). – С. 98-102
8. Ушинский, К.Д. Психологические и логические основы обучения. Т. 2 / К.Д. Ушинский. – Москва: Акад. пед. наук РСФСР, 1954. – 659 с.
9. Хейзинга, Й. Homo ludens. Человек играющий / Й. Хейзинга. – Москва: Азбука-классика, 2007. – 384 с.
10. Fuchs, M. Rethinking gamification / M. Fuchs [et al.]. – Germany: Meson press, 2014. – 344 p.
11. Nelson, M.J. Soviet and American precursors to the gamification of work / M.J. Nelson // Proceedings of the 16th International Academic MindTrek Conference 2012: "Envisioning Future Media Environments", MindTrek 2012. – 2012. – P. 23-26

Педагогика

УДК 376. 37

**кандидат педагогических наук, доцент Демидова Анна Петровна**  
Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского (г. Калуга);  
**учитель-логопед Филимонова Наталья Андреевна**  
Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского (г. Калуга)

### ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ЛЕКСИКИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

*Аннотация.* Авторами раскрывается проблема формирования лексической категории речи как основного элемента коммуникативной деятельности у детей младшего школьного возраста с тяжелыми нарушениями речи. Главной целью статьи является показать остро стоящий вопрос об воспитании и обучении младших школьников с ограниченными возможностями здоровья. В статье были выделены основные показатели о росте детей с ОВЗ. Также проводился анализ изучения и описания по коррекции лексической стороной речи у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи. В статье рассматривается общепринятое понятие «тяжелые нарушения речи». А также раскрываются особенности и дефекты лексической категории речи у обучающихся с ТНР младшего школьного возраста. В статье изложен материал, касающийся особенностей младших школьников с ограниченными возможностями здоровья. Выделяются особые потребности и причины возникновения ограниченных возможностей у младших школьников. Авторами подробно рассматриваются различные причины и характеристики нарушений лексических категорий речи. В статье рассматриваются разнообразные приемы и принципы в работе направленной на преодоление лексической категории речи. Авторами статьи были предложены некоторые упражнения и приемы для развития лексической категории речи.

*Ключевые слова:* тяжелые нарушения речи, лексическая категория, развитие, приемы, дефекты.

*Annotation.* The authors reveal the problem of the formation of the lexical category of speech as the main element of communicative activity in children of primary school age with severe speech disorders. The main purpose of this article is to show the urgent issue of education and upbringing of primary school children with disabilities. The article highlights the main indicators on the growth of children with disabilities. An analysis was also carried out on the study and description of work on the lexical side of speech in younger schoolchildren with speech disorders. The article discusses the general concept of "severe speech disorders". And also reveals the features and defects of the lexical category of speech in children with TNR of primary school age. The article presents the material concerning the characteristics of primary school children with disabilities. The special needs and causes of limited opportunities for younger schoolchildren are highlighted. The authors consider in detail various causes and characteristics of violations of lexical categories of speech. The article discusses a variety of techniques and principles in the work aimed at overcoming the lexical category of speech. The authors of the article proposed some exercises and techniques for the development of the lexical category of speech.

*Key words:* severe speech disorders, lexical category, development, techniques, defects.

**Введение.** Актуальность темы данной статьи заключается в том, что в настоящее время остро стоит вопрос, касающийся воспитания и обучения обучающихся младшего школьного возраста с ограниченными возможностями здоровья. Из данных статистики Росстата наблюдается рост числа обучающихся с ОВЗ за последние годы: так в 2015 году по АООП (адаптивным основным общеобразовательным программам) обучалось 15 тысяч детей, а в 2020 году – уже 87 тысяч. Стоит учитывать то, что дети с ограниченными возможностями здоровья – это дети от 0 до 18 лет, имеющие временные или постоянные нарушения в физическом или психическом развитии и нуждающиеся в создании специальных условий для получения образования.

Основная проблема заключается в том, что дети с нарушениями в развитии не способны эффективно социализироваться, обучаться и развиваться вместе с нормотипичными сверстниками. Для того чтобы ребенок с ограниченными возможностями здоровья достиг высокого уровня обучаемости необходимо грамотно выстроить психолого-педагогическую деятельность по развитию познавательных процессов, а также высших психических функций. Исходя из вышеописанных данных, стоит выделить следующие потребности, свойственные всем детям с ОВЗ:

- после выявления нарушения в развитии нужно подобрать специальный маршрут коррекционного обучения;
- ввести в содержание программы адаптированные разделы;
- при обучении применять специальные приемы, методы и упражнения;
- сделать особый акцент на индивидуализированное обучение ребенка;
- обеспечить подходящую пространственную организацию образовательной среды.

**Изложение основного материала статьи.** Одним из наиболее распространенных нарушений среди детей с ОВЗ младшего школьного возраста является тяжелое нарушение речи. Важно отметить, что ТНР – это а сборительный диагноз, включающий в себя целый перечень различных медицинских и логопедических диагнозов, к ним можно отнести: сенсорную, моторную и сенсо-моторную алалию, афазию, тяжелую степень дизартрии, ринолалию, заикание. Для обучающихся с ТНР характерны:

- нарушение звукопроизношения;
- недоразвитие фонетического восприятия, смешивание звуков близких по артикуляции;
- речевые аграмматизмы, носящие постоянный характер;
- трудности при использовании в речи трудных по составу и структуре слова;
- трудности в звуко-буквенном анализе;

- трудности в построении распространенных предложений;
- сложности в составлении рассказов;
- трудности в пересказе, как правило он представляет собой перечисление отдельных действий и предметов.

У каждого из дефектов имеются нарушения всех категорий речи – фонетической, фонематической, грамматической. Лексическая сторона речи наиболее подвергнута нарушениям у обучающихся с ТНР. Ее дефектное состояние обуславливает невозможность усвоения грамматики, связной речи, что приводит к низкой успеваемости по адаптированной основной общеобразовательной программе и несформированности коммуникативных навыков у обучающихся.

Прежде чем раскрыть вопрос о методах коррекции лексической категории речи у детей с ТНР младшего школьного возраста, следует рассмотреть причины возникновения нарушенного словаря и их виды.

К основным причинам, приводящим к нарушениям словаря можно отнести:

- нарушения звукопроизношения и фонематического восприятия, которые значительно искажают звуковой образ слова, который в свою очередь затрудняет осознание семантического значения речевой единицы;
- речевой негативизм, который может возникнуть из-за того, что окружающие не понимают речь ребенка, низкой самооценки, характерной для детей с ТНР, страха допустить ошибку в речи;
- низкий уровень речевого опыта, возникающий из-за узкого круга общения (близких родственников);
- фрагментарности восприятия окружающей действительности, которую можно преодолеть только путем целенаправленной коррекционно-логопедической помощи [1].

К нарушениям и особенностям лексической категории речи обучающихся с ТНР можно отнести:

- значительное расхождение между количественным составом пассивного и активного словаря, которое может проявляться, как в обычных, так и в специализированных условиях;
- сложности усвоения слов-форматоров (частий, предлогов), так как они не несут никакого семантического значения, а имеют только грамматическое значение;
- среди слов детонаторов наиболее сохранными являются слова с предметным значением, а менее со значением действий, качеств, состояний и признаков;
- множественные ошибки при осуществлении процесса поиска слов для употребления в активной речи;
- использование речевых замен, которые могут возникать из-за неправильного восприятия семантических признаков слова;
- описание слова вместо его названия;
- упрощение речи, замены слов на звукоподражания, при условии, что ребенок может произносить слово правильно;
- использование в речи аномальных слов;
- вариативное произнесение названия одного и того же предмета в разных речевых ситуациях [2].

Также к нарушениям словарного запаса можно отнести симптом повышенной тормозимости речевых функций, которые выделила Н.Н. Трауготт. Данная особенность проявляется в виде узкоситуативности словаря детей младшего школьного возраста с тяжелыми нарушениями речи [1].

Нельзя оставлять без внимания и особенности логопедической работы с детьми, изучаемой категории. В первую очередь стоит отметить, что ведущим принципом работы является этиопатогенетический принцип. Он предполагает учет течения, механизмов, проявлений, причин при проведении комплексного обследования и выстраивания индивидуального коррекционного маршрута.

Говоря о логопедической работе, направленной на преодоление нарушений лексической категории речи, следует обратить внимание на принцип наглядности. Именно он позволит качественно повысить уровень словарного запаса, фиксируя зрительный образ в памяти детей.

Построить эффективный маршрут для обучения детей с тяжелыми нарушениями речи позволят принципы, представленные в работах Р.Е. Левиной и К.В. Комаровым. К ним относятся:

- коммуникативный принцип. Он обусловлен главной целью обучения детей с тяжелыми нарушениями речи, а именно развитие речи как средства общения;
- принцип развития и коррекции речи на основе установления взаимосвязи между фонетической, лексической и грамматической сторонами речи. Чаще всего он представляется как требование, применяемое при коррекции или развитии речи. Так, например, при обучении младших школьников с нарушениями речи часто приходится специально создавать условия, чтобы помочь ребенку систематизировать свою речь. Таким образом, данный принцип обеспечивает более легкое усвоение системой языка;
- принцип обучения языку на основе формирования языковых обобщений. В нормальных условиях развития речи они формируются, развиваются и закрепляются с помощью широкой практики общения. Их полное развитие обеспечивается слаженностью, взаимодействием в развитии восприятия, понимания и совершенствованием речи.

Каждый из вышеперечисленных принципов находит свое место в разделах адаптированной программы. Содержание каждого раздела разработано на основе своих принципов отбора и систематизации материала. Каждый принцип находит свое место в разных этапах проведения занятий.

В современной логопедической науке существует множество разнообразных методов по коррекции нарушений словаря у детей с ТНР. Одним из основополагающих является метод, описанный Л.Р. Давидович. Он основывается на объединении и систематизации слов по смысловому принципу. Данный метод характеризуется изучением обобщающих понятий, разделением слов на лексические группы (классификация), обогащением групп новыми лексическими единицами, исследованием групповых различий слов и способов их употребления в различных коммуникативных ситуациях [3].

Также большое значение имеет использование синквейна – пятистрочной стихотворной формы. Синквейн базируется на семантическом и синтаксическом значении слов [4]. Для реализации дидектического синквейна в коррекционной работе с детьми с ОВЗ не требуется особых условий, что является большим его преимуществом. Использование синквейна способствует развитию лексико-грамматических категорий, обогащению словаря, уточнению понятий. В коррекционной работе синквейн воздействует не только на развитие речи, но и развивает высшие психические функции.

Также эффективным методом развития лексической категории речи у младших школьников является театрализованная деятельность. Театрализованная деятельность обучающихся с ОВЗ, направленна на развитие и коррекцию психических процессов, способствует развитию речевой и творческой активности, а также коррекции отклонений в эмоционально-поведенческой и познавательной сферах. К плюсам данного метода можно отнести: пополнение игрового опыта, развитие артикуляционной, общей и мелкой моторики, интонации, абстрактных значений, разнообразие речевого материала, автоматизацию слов в связной речи [3].

Стоит отметить и метод использования лэпбуков – тематических папок или папок раскладушек, в которой собираются игры, схемы, задания, иллюстрации для отработки каждой отдельной темы.

Данный метод позволяет реализовать принцип индивидуального подхода – создавать и подбирать необходимый материал для развития словарного запаса каждого отдельного ребенка. Также к плюсам использования лэпбука можно отнести то, что он основан на наглядности и конструировании, что непосредственным образом влияет не только на развитие лексической стороны речи и речь в целом, но и на развитие ВПФ [5].

Также в процессе коррекции лексико-грамматического строя речи стоит обращать внимание на упражнения направленные на развитие словоизменения и словообразования разных частей речи, изменение их по числам, падежам, родам и времени, а также согласование разных частей речи. Например, упражнение на дифференциацию единственного и множественного числа существительных: Перед ребенком выкладывается набор картинок с изображенными на них предметами (коза, козы, коса, косы, плод, плоды, плот, плоты). Сперва уточняются понятия данных слов: «Покажи, где коза, где косы, где плоты» и т.д. Далее предлагаем выбрать только те картинки, на которых изображено много предметов или один предмет. В ситуации если ребенок затрудняется ответить, дается три попытки, затем следует помощь педагога.

Для коррекции умений словообразования можно рассмотреть следующие упражнения:

- образование уменьшительно-ласкательных форм существительного;
- образование прилагательного из существительного;
- образование глагола с помощью различных приставок.

**Выводы.** Таким образом, несмотря на разнообразие существующих методов, и упражнений направленных на развитие лексико-грамматического строя речи у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи, следует их систематизировать, подбирать их с учетом индивидуальных особенностей, обеспечивающих реализацию коррекционного воздействия на речевые процессы, повышающих контроль за устной и письменной речью, поэтапности (от простого к сложному). Также коррекционная работа по развитию словаря должна содержать комбинирование приемов и методов для обеспечения смены видов деятельности обучающихся и проводиться систематизировано и комплексно, при взаимодействии всех участников образовательного процесса (логопеда, дефектолога, учителя, психолога, родителей и ребенка).

#### **Литература:**

1. Битова, А.Л. Формирование речи у детей с тяжелыми речевыми нарушениями: начальные этапы работы. Особый ребенок: исследования и опыт помощи [Текст] / А.Л. Битова // Науч.-практич. сб. – Вып. 2. – М: Центр лечебной педагогики. – 2001. – С. 44-52
2. Заболотная, А.М. Расстройство экспрессивной и рецептивной речи: от этиологии до лечения [Текст] / А.М. Заболотная, Л.Э. Макарина-Кибак, С.А. Гребень // Медицинские новости. – 2013. – №1. – С. 44-49
3. Матвиенко, Е.Н. Основные направления коррекционно-педагогической работы со старшими дошкольниками с тяжёлыми нарушениями речи [Текст] / Е.Н. Матвиенко, О.Д. Минаева // Молодой ученый. – 2017. – № 26 (160). – С. 169-170
4. Нестерова, Т.В. Возможности синквейна в работе по формированию лексической стороны речи у дошкольников ТНР [Текст] / Т.В. Нестерова, О.Ю. Федосова // Самарский научный вестник. – 2014. – № 1 (6). – С. 86-88
5. Трофимова, К.С. Лэпбук как средство коррекции лексики у детей дошкольного возраста с моторной алалией [Текст] / К.С. Трофимова, А.А. Ковалева // Фундаментальная и прикладная наука. – 2018. – № 1 (9). – С. 49-52

Педагогика

#### **УДК 378.2**

**кандидат педагогических наук, доцент Демидова Анна Петровна**

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

**кандидат педагогических наук, доцент Зиновьева Валентина Николаевна**

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

**бакалавр Копорова Ульяна Дмитриевна**

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

### **ПАЛЬЧИКОВЫЙ ТЕАТР ДЛЯ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА**

*Аннотация.* В данной статье рассматривается проблема социализации детей с расстройствами аутистического спектра. Целью статьи является ознакомление с возможностями использования пальчикового театра для социализации детей с РАС. Приведены статистические данные по нарушению. Дано определение понятия «аутизм». Автор приводит перечень ученых, занимающихся проблемой аутизма. Указаны особенности детей с РАС. В статье отражены направления работы с пальчиковым театром по социализации детей с расстройствами аутистического спектра. Автор акцентирует внимание на преимуществах использования пальчикового театра в работе с детьми, имеющими РАС. Автор приводит примеры рассказов для развития социальных навыков. К каждому рассказу указаны цели и приведены примерные вопросы для работы с ребенком.

*Ключевые слова:* расстройства аутистического спектра, социализация детей с расстройствами аутистического спектра, пальчиковый театр.

*Annotation.* This article discusses the problem of socialization of children with autism spectrum disorders. The purpose of the article is to describe the possibilities of using finger theater for the socialization of children with ASD. Statistical data on the violation are given. The definition of the concept of "autism" is given. The author gives a list of scientists dealing with the problem of autism. The features of children with ASD are indicated. The article reflects the directions of work with the finger theater on the socialization of children with autism spectrum disorders. The author focuses on the advantages of using finger theater in working with children with ASD. The author gives examples of stories for the development of social skills. Goals are indicated for each story and sample questions for working with a child are given.

*Key words:* autism spectrum disorders, socialization of children with autism spectrum disorders, finger theater.

**Введение.** Тема данной статьи является актуальной – исследования показывают, что количество детей, имеющих расстройства аутистического спектра (далее – РАС) возрастает. Согласно исследованиям Центра по контролю и профилактике заболеваний США (Center for Disease Control and Prevention, CDC) проводимых в 2018 году примерно у 1 из

44 детей было выявлено расстройство аутистического спектра, что составляет примерно 2,3% от общего числа детского населения [1].

РАС – это нарушение психического развития, которое может вызвать широкий спектр проблем в социальном взаимодействии, общении и поведении. В современных представлениях «аутизм» – это хроническое заболевание, проявляющееся в течение первых трех лет жизни ребенка и характеризующееся всесторонним дефицитом социального взаимодействия и общения различной степени выраженности, а также узким кругом интересов и повторяющимися (стереотипными) действиями. Из-за различной степени выраженности указанных нарушений в настоящее время применяется термин «расстройства аутистического спектра» [2, С. 8]. Расстройства имеют всепроникающий характер и проявляются в аномальном развитии всех областей психики – интеллектуальной и эмоциональной сфере, в нарушениях моторной и сенсорной сферы, внимания, памяти и речи.

Изучение проблемы аутизма было актуально еще в середине XX века. Первые попытки системного подхода к изучению проявлений аутизма в детском возрасте были предприняты такими отечественными учеными, как Г.Е. Сухарева, М.О. Гуревич, Н.И. Озерский, Т.П. Симсон, Е.П. Осипова, которые изучали этиологию и патогенетические факторы, проводили классификацию аутистических состояний у детей. В 1980-1990-е годы Р.Е. Баенской, К.С. Лебединской, Е.М. Мاستюковой рассматривались вопросы воспитания и обучения детей с ранним детским аутизмом, а также подходы к ранней коррекции нарушения, классификации по степени тяжести состояния и проявления эмоциональных проблем. Вопросы социализации детей с РАС были и остаются актуальными по сей день: в России проводят исследования О.С. Никольская, Р.Е. Баенская, М.М. Либлинг по вопросам психологической поддержки подрастающего поколения разного возраста с РАС, В.М. Башина, Н.В. Симашкова.

**Изложение основного материала статьи.** Дети с аутизмом очень отличаются друг от друга. При тяжелом аутизме у ребенка невысокий интеллект или умственная неполноценность. Интеллект снижен неравномерно – у ребенка сохраняются «островки» нормальных или даже высоких способностей. В плане общего развития и адаптации к жизни эти способности ему помогают мало. Тяжелый аутизм сопровождается значительным нарушением общительности вплоть до полного отказа от всяких контактов даже с родителями. Аутизм может проявляться и в более легкой форме. Интеллект у ребенка нормальный, или даже высокий. Сохраняется избирательная контактность: с кем-то ребенок общается, с кем-то нет [6, С. 117]. РАС нельзя вылечить, но можно компенсировать его проявления при помощи коррекционной работы.

Детям с РАС трудно находить общий язык с людьми, именно поэтому педагогу необходимо использовать такие средства, приемы и методики, которые будут комфортны для ребенка. Пальчиковый театр является одним из пособий, которым можно пользоваться для решения большого количества задач, в том числе и для социализации детей с РАС. Проигрывание бытовых ситуаций позволит ребенку понять, как себя вести, что говорить и какие действия предпринимать в разных обстоятельствах. Пальчиковый театр является удобным средством, так как его можно изготовить самому, учитывая индивидуальные особенности и интересы ребенка. Широкий спектр возможностей для создания различных сказок и сюжетов, подходящих для ребенка с РАС, также является одним из преимуществ работы с данным пособием. На первых занятиях пальчиковый театр можно использовать и для установления контакта с ребенком: пусть сначала с ним занимается не учитель, а пальчиковая кукла (дидактический герой), так ребенку будет легче находиться со специалистом, и он сможет чувствовать себя комфортно. Потом можно постепенно смещать фокус внимания ребенка на педагога.

Социализация детей с РАС – это многогранный процесс, который включает в себя усвоение норм человеческих отношений, норм поведения, видов деятельности, форм общения. Социальные навыки у таких детей естественным путем не формируются, для этого необходимо целенаправленное обучение: развитие потребности и способности к общению; формирование и развитие разговорной речи; развитие способности завязать или поддержать разговор; формирование диалоговых форм взаимодействия; развитие понимания своих и чужих переживаний. По каждому из направлений работы по социализации детей с РАС были разработаны небольшие рассказы для проигрывания при помощи кукол пальчикового театра.

#### **«Немой друг»**

*Цель:* формирование мотивации речевого общения у детей.

В детстве у меня был друг, который не разговаривал, ему было очень тяжело общаться с другими ребятами, а я его понимал без слов. Но однажды случился один загадочный и интересный случай. Шел Сашка по лесу и увидел настоящее чудо: на поляне росли красивые васильки, а вокруг них летало много разных бабочек. Сашка был в восторге. Он побежал к маме и начал тянуть ее руку к тому волшебному месту:

- Саша, Саша, успокойся, что случилось? – забеспокоилась мама.
- М-м-м, – промычал Саша, как будто говоря: «Пойдем со мной, я тебе волшебство покажу».
- Там что-то опасное? – испугалась мама, – Медведь, волк, пожар?
- А-а-а, – замотал головой Саша.
- Значит, кто-то заблудился в лесу?
- А-а-а, – не соглашался мальчик.
- Что там, Саша!?
- М-м-м, – Саша потянул маму за руку, она согласилась.

Когда они пришли на место, бабочки уже улетели, но цветы остались. Мама сказала:

- Саша, ты хотел показать мне цветы? Это васильки, очень красивые васильки.
- А-а-а-а, – снова замотал головой Саша и начал показывать, как летают бабочки.

– Тут было что-то еще? – уточнила мама, а Саша закивал головой. – Теперь этого уже нет, – мама развернулась в обратную сторону, – пойдём домой.

Как только мама отвернулась, Саша снова увидел бабочек и закричал:

- Мама, мама, смотри!
- Саша?! – мама была очень удивлена и счастлива, – Ты говоришь!
- Мама, там бабочки танцуют, посмотри, какая красота!
- Да, Саша, очень красиво.

После этого случая Сашка начал разговаривать. И с каждым разом у него получалось все лучше и лучше.

*Примечание:* После проигрывания сказки логопед задает ребенку вопросы по содержанию: О ком этот рассказ? Почему мама не могла понять Сашу? Почему Саша заговорил? и т.д.

#### **«Говорливый Прошка»**

*Цель:* развивать умение вслушиваться в обращенную речь, отвечать на вопросы полными ответами.

Жил-был в маленькой деревушке мальчик Прошка. Очень он любил разговаривать, но никто его не понимал, потому что Прошка говорил быстро и нескладно. Когда его спросили:

- Прошка, какая погода на улице?

- Холодно, мороз, ой, идет, скрипит, устал! – отвечал Прошка.
- Что? – непонимающе переспросили у него. – Расскажи подробнее.
- Зима-а-а, – коротко отвечал Прошка. – Ну, зима, холодно, ну лед, ой, устал идти.
- Эх, Прошка, когда ты уже научишься разговаривать красиво?
- Ну, чтоли, разговариваю, не красиво чтоли?

Шло время, приближался Новый Год. Как-то утром Прошка гулял возле дома и услышал звон колокольчиков. Мальчик пошел на звук. Через какое-то время забрел Прошка на полянку, а там стоял Дед Мороз:

- Здравствуй, Проша, – поприветствовал его Мороз, – вот ты меня и поймал.
- Дедушка Мороз! – обрадовался мальчик, – ты ко мне с подарками?
- Конечно, – кивнул сказочный герой, – только подарок ты получишь после того, как выполнишь мое задание. –

Расскажешь мне про ёлочку?

- Елка, иголки, ветки, – с улыбкой начал Прошка, – снег, ой, красота.
- Нет, так дело не пойдет, – сказал Дед Мороз, – елочке не нравится такое описание.
- Елочка зеленая, – начал мальчик и увидел, как елочка начала расти, – колючая и пушистая. После этих слов елочка распушила свои веточки. Прошка понял, что с каждым словом елочка становится красивее и продолжил:

– На полянке растет очень красивая ёлочка. Она зеленая, пушистая и большая. На ветках у нее острые короткие иголочки. Скоро на елочке будут разноцветные огоньки, они будут сверкать и переливаться разными цветами, – с каждым Прошинным словом елочка становилась краше, озарялась огнями, как будто оживала на глазах.

- Теперь, Прошка, елочке нравится то, как ты ее описал, теперь я подарю тебе заслуженный подарок.

Дед Мороз достал из мешка красивую, блестящую игрушку и отдал Прошке. Мальчик счастливый побежал домой и рассказал родителям во всех красках, что с ним произошло. В этот день Прошка понял, что разговаривать нужно красиво.

*Примечание:* после театрализации сказки логопед задает ребенку вопросы по содержанию: Как ты думаешь, почему взрослые плохо понимали Прошку? Кого Прошка встретил в лесу? Какое задание дал Дед Мороз Прошке? Справился ли он с ним? Как Прошка описывал елку сначала, а как потом? Как ты думаешь, почему важно красиво разговаривать?

#### **«Глупая лягушка»**

*Цель:* формирование умения завязать и поддержать разговор.

В густом лесу, на пруду жила-была глупая лягушка. Все ее считали глупой, потому что она не могла никому ничего ответить. Лягушка просто не знала, как правильно начать разговор и как его поддержать. Как-то раз прискакал на полянку другой лягушонок из соседнего пруда, он был новенький, никого не знал, подошел к лягушке знакомиться:

- Привет, лягушка, давай дружить.
- Ой, – испугалась лягушка и спряталась за кувшинку.
- Ква, как тебя зовут? – не терял надежды лягушонок.
- Ква-ква-ква, – запинаясь лягушка, – Квакуша.
- Квакуша, очень приятно, я Квак, – лягушонок протянул Квакуше лапку.
- Ага, – сделала то же самое лягушка.
- Я здесь в первый раз, расскажи мне, что у вас интересного в пруду происходит?
- Не знаю, – пожал плечами Квакуша, – все, как у всех.
- Так быть не может, вот у нас в пруду новый карасик появился, – помогал лягушонок, – а у вас никто новый не появлялся?

- Не знаю, – продолжала лягушка.
- Нет, тебя не Квакуша зовут, а Незнайка, ты же ничего не знаешь, – расстроился лягушонок.
- Знаю, – возразила лягушка, – я боюсь.
- Почему ты боишься и кого?
- Я не знаю, что тебе рассказать, – оправдывалась лягушка, – вдруг ты подумаешь, что я глупая.
- Ничего такого я не подумаю, – возразил лягушонок, – наоборот, когда ты мне отвечаешь на вопрос «не знаю», я решу, что ты глупая. Знаешь, Квакуша, лучше рассказать что-то и не бояться, чем ничего не сказать и промолчать.

– Ты так думаешь, лягушонок? – посмотрела на собеседника лягушка.

– Конечно, – согласился лягушонок, – а теперь рассказывай, что у вас в пруду нового?

И тут Квакуша осмелела и рассказала лягушонку все, что знала о новостях своего дома:

- А что у вас еще нового, лягушонок? – спросила лягушка.
- А у нас еще..... – лягушонок начал свой длинный рассказ обо всем, что Квакушу интересовало.

Поняла лягушка, что разговор начинать не страшно и рассказывать что-то тоже. С этих пор Квакуша больше не молчит, потому что знает, что если на вопрос собеседника промолчать или сказать «не знаю», то он точно подумает, что она глупая. Лучше ответить, чем промолчать.

*Вопросы по тексту:* Кто пришел в гости к лягушке? Почему лягушонок подумал, что лягушка глупая? Почему лягушка боялась разговаривать? Как ты думаешь, важно ли уметь начинать и поддерживать разговор?

#### **«Вместе легче»**

*Цель:* формировать умение работать в паре и выстраивать диалогическое взаимодействие со сверстниками.

Жил-был в дремучем, темном лесу волк и славился тем, что все всегда делал сам. Другие звери ему не помогали, потому что волк не принимал помощь других зверей:

- Не надо мне помогать, я и сам лучше справлюсь, – отвечал он тем, кто предлагал ему свою помощь.

Как-то ночью дул очень сильный ветер и у волка с дома снесло крышу и разнесло по всему лесу. Проснулся волк и глазам своим не поверил:

- Что же это такое, где крыша, на потолке дыра!

И в этот раз решил волк по лесу ходить и части крыши искать. Проходит мимо зайка, говорит:

- Здравствуй, волк, я видел частичку крыши....., – начинал тот, но волк его перебивал.
- Не говори мне ничего, я и без твоей помощи крышу соберу.

Зайка пожал плечами и пошел дальше. Идет Волк по лесу, ищет части крыши, никак найти не может, под каждый куст заглядывает: «Ну, куда же тебя унесло? Нигде нет!». Проходит мимо лиса, говорит волку:

- Здравствуй, кум, я видела, как часть крыши туда улетела, – хотела, было, лиса указать направление, как волк перебил ее.

- Не говори мне, я сам все найду!

Так волк ходил по лесу, искал, искал, встречал на пути медведя, ворону, белку, но не принимал их помощь. Прошло несколько дней, хорошо, что погода держалась солнечная. Но вот на небе появились тучи: «Дождь скоро пойдет, нужно срочно чинить крышу», – покачал головой волк.

– Волк, давай мы тебе поможем! – предложили звери.  
– Ладно, простите вы меня, что помощи вашей не принимал, я думал, что сам справлюсь, – попросил у зверей прощения волк.

– Ничего страшного, волк, мы не обижаемся, сейчас тебе поможем!

Звери разошлись по разным сторонам и через какое-то время вернулись с частями крыши:

– Спасибо вам большое, зайчик, лиса, медведь, белочка и ворона, без вас я чинил бы свою крышу еще очень долго, и дом мой залило бы дождем.

Звери помогли волку починить крышу, и дождь волку был не страшен. С этих пор волк всегда принимает помощь от тех, кто ему ее предлагает. Ведь он знает, что вместе преодолевать трудности легче.

*Вопросы по тексту:* Что случилось с волком? Почему у него не получилось починить крышу самому? Кто помог волку? Как ты думаешь, нужно ли принимать помощь от других?

**«Почему ты грустишь?»**

*Цель:* развитие способности к эмпатии.

В одной сказочной стране жила-была маленькая девочка Тася, она была очень любопытная и все время задавала вопросы. Идет она по улице, смотрит – сидит щенок на лесенке, голову вверх поднял, улыбается и смотрит куда-то:

– Щенок, щенок, а почему ты грустишь? – спросила Тася.

– Грущу? – уточнил щенок, – нет, я не грущу, я смотрю на небо, оно такое красивое и бескрайнее, я восхищаюсь им.

– Восхищаешься? – задумчиво сказала девочка, – точно не грустишь?

– Точно, точно, – кивнул щенок, – грустят по-другому.

– А как грустят? – спросила девочка.

– Когда грустят – плачут, – ответил щенок и продолжил смотреть на небо.

Встретила Тася на пути маленького котенка, который забился в угол и плакал:

– Котик, а почему ты грустишь?

– Я-я-я не грущу, – ответил котенок, посмотрев испуганными глазами на Тасю, – мне-мне-мне страшно.

– Страшно? – удивилась девочка, – а кого ты боишься?

– Ее, – котенок показал на большую собаку, которая гуляла неподалеку, – страшная.

– Ой, котик, давай я тебе помогу, и ты не будешь больше бояться, – девочка подошла к собаке и попросила ее уйти, та была доброй и быстро убежала.

Девочка погладила кота, тот поблагодарил ее и убежал домой: «Так что же это такое, грусть? Кто грустит?» – думала Тася.

Идет Тася мимо детской площадки и слышит, как кто-то громко плачет:

– Почему ты плачешь?

– Мне грустно, – шмыгнув носом мальчик. – Я грущу, потому что потерял свою любимую машину в песочнице.

– Не грусти, мальчик, я тебе помогу, – Тася взяла лопату и начала искать игрушку. Через какое-то время девочка нашла машинку и отдала ее мальчику:

– На, держи свою машинку и не грусти больше.

– Ура! Спасибо тебе большое, – обнял Тасю мальчик, – я так рад, что ты помогла мне.

В этот момент Тася поняла, что человек грустит тогда, когда у него случилось что-то плохое, но если ему помочь, то грусть можно победить.

*Вопросы по тексту:* Какой вопрос задавала всем Тася? Кого Тася встретила, пока гуляла? Почему Тася думала, что все грустят? Что такое грусть? Как понять, что человек грустит?

Сказки и рассказы можно сочинять, опираясь на индивидуальные особенности ребенка, составлять сюжеты, соответствующие уровню сформированности социальных навыков.

**Выводы.** Имитация сюжета сказок и рассказов с помощью пальчикового театра может стать важным и эффективным средством для социализации детей с расстройствами аутистического спектра, поскольку его можно использовать, опираясь на индивидуальные особенности ребенка, что очень важно при работе с детьми, имеющими РАС. У педагога есть возможность менять линию повествования, ситуацию и героев для наиболее продуктивной коррекционной работы. Пальчиковый театр дает возможность не только имитировать бытовые ситуации, с которыми сталкивается ребенок, но и самим создавать главных героев для истории. Это может стать очень интересным и занимательным средством для социализации детей с расстройствами аутистического спектра.

**Литература:**

1. Center for Disease Control and Prevention, (CDC): сайт. – 2022. – URL: <https://www.cdc.gov/> (дата обращения: 01.12.2022)

2. Алпатов, Н.С. Коррекционно-педагогическая работа с детьми с расстройствами аутистического спектра. Вопросы теории и практики: учебное пособие / Н.С. Алпатов, С.А. Карпова, Е.С. Федосеева. – Саратов: Вузовское образование, 2018. – 309 с.

3. Демидова, А.П. Активизация речи у детей раннего возраста с расстройствами аутистического спектра / А.П. Демидова, В.Н. Зиновьева // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 64-1. – С. 86-89

4. Докукина, Т.В. Клинико-эпидемиологические характеристики расстройств аутистического спектра в республике Беларусь / Т.В. Докукина, С.А. Марчук // Вестник Совета молодых учёных и специалистов Челябинской области. – 2016. – № 2 (13). – Т. 3. – С. 51-55

5. МКБ-10 – Международная классификация болезней 10-го пересмотра: сайт. – 2022. – URL: <https://mkb-10.com/> (дата обращения: 01.12.2022)

6. Полякова, М.А. Самоучитель по логопедии. Универсальное руководство. Издание переработанное и дополненное / М.А. Полякова. – Москва: ЛОГО ЭЙДОС, 2018. – 160 с.

7. Терещенко, Н.В. Сенсорная интеграция как условие социализации детей с расстройствами аутистического спектра / Н.В. Терещенко // Вестник студенческого научного общества ГОУ ВПО "Донецкий национальный университет". – 2022. – Т. 2. – № 14-3. – С. 299-303

УДК 730

доцент кафедры искусств, кандидат философских наук Демин Григорий Сергеевич

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

ассистент кафедры искусств Граб Маргарита Викторовна

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

### ФОМИРОВАНИЕ ЦВЕТОВОСПРИЯТИЯ У СТУДЕНТОВ ПЕДВУЗА В ПРОЦЕССЕ ВЫПОЛНЕНИЯ ЖИВОПИСНОГО ПЕЙЗАЖА

*Аннотация.* В статье автор рассматривает проблему формирования цветовосприятия у студентов педагогического вуза. Авторы анализируют публикации по теме исследования. В ходе анализа уточняется понятие цветовосприятие. Необходимость формирования цветовосприятия рассматривается с основными требованиями к подготовке будущих учителей изобразительного искусства (ФГОС). В ходе проведенного опроса со студентами были выявлены педагогические проблемы формирования цветовосприятия. Были рассмотрены возможности живописного пейзажа в процессе формирования цветовосприятия. Анализ живописных произведений пейзажистов. Особое внимание уделяется использованию эффективных методов таких как, этюды одного и того же пейзажа в разных состояниях, задания и упражнения по колористике. Все эти методы, по мнению авторов могут использоваться во взаимосвязи и решать одни и те же обучающие задачи. При этом каждый метод может быть использован в отдельности.

*Ключевые слова:* цветовосприятия, живопись, студенты, методы, колористика.

*Annotation.* In the article, the author considers the problem of the formation of color perception among students of a pedagogical university. The authors analyze publications on the research topic. The analysis clarifies the concept of color perception. The need for the formation of color perception is considered with the basic requirements for the training of future teachers of fine arts (FGOS). During the survey conducted with students, pedagogical problems of the formation of color perception were identified. The possibilities of a picturesque landscape in the process of forming a color perception were considered. Analysis of landscape painters' paintings. Special attention is paid to the use of effective methods such as sketches of the same landscape in different states, tasks and exercises in coloristics. All these methods, according to the authors, can be used in conjunction and solve the same training tasks. In this case, each method can be used separately.

*Key words:* color perception, painting, students, methods, coloristics, plein air.

**Введение.** На сегодняшний день все более актуальной становится проблема формирования гармоничного цветовосприятия у студентов педагогического вуза, оказывающий большое влияние на общее развитие и становление профессиональной личности будущего специалиста. Это во многом связано с развитием современных технологий, которые все больше охватывают различные стороны творческого процесса (компьютерное рисование, моделирование, проектирование и т.п.) При этом цветовая компьютерная модель, используемая в устройствах, отличается от цветовых сочетаний в природе.

Это проблема не нова. Вопросами формирования цветовосприятия занимались такие ученые как: Ивенс Р.М., Ипполитова О.В., Поташева Н.Г., Комарова Т.С. и др.

Так, Ивенс Р.М. рассматривал цветовосприятие как умение видеть глазами физические свойства цвета, умение различать цвета по основным характеристикам [3, С. 42].

В исследованиях О.В. Ипполитовой и Н.Г. Поташевой рассматривается процесс цветовосприятия как формирование способности воспринимать, различать и отражать цветовые свойства предметов и явлений [4, С. 2].

Комарова Т.С. рассматривает цветовосприятие как умение различать, использовать различные цвета и их оттенки; дифференцировать и группировать цвета [5].

Таким образом, цветовосприятие одно из важнейших качеств личности будущего педагога, без которого невозможно становления творческой личности способной создавать произведения, с ярко выраженными свойствами художественного образа.

**Изложение основного материала статьи.** Восприятие окружающего мира является основополагающим фактором формирования творческой личности, при этом компетенции цветовосприятия является одними из самых важных компетенций в деятельности художника.

Рассмотрев литературу по теме исследования, становится очевидным, что компетенции цветовосприятия необходимо формировать на протяжении всего обучения и результатом этого процесса является в конечном счете, повышение уровня профессиональной художественной подготовки в педагогическом вузе, где происходит становление будущих учителей изобразительного искусства и педагогов в учреждениях дополнительного образования.

Становление будущих учителей происходит в процессе обучения по дисциплинам для обучающихся направления 44.03.01 Педагогическое образование, профиль «Изобразительное искусство», очной формы обучения в соответствии с ФГОС высшего образования по направлению подготовки 44.03.01 педагогическое образование бакалавриат. Однако, во ФГОС указываются общепрофессиональные компетенции размещенные на специализированном сайте Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации «Профессиональные стандарты» [6], в которых не обозначены многие специальные компетенции, в том числе и формирование цветовосприятия.

В этой связи, рассмотрим содержание федеральных государственных образовательных стандартов в области изобразительной деятельности обучающихся в общеобразовательной школе (ФГОС) и федеральные государственные требования к минимуму содержания дополнительной предпрофессиональной общеобразовательной программе в области изобразительного искусства ФГТ.

Надо отметить, что во ФГОС по изобразительному искусству основного общего образования 2021 не выделяется в отдельную задачу – задача формирования цветовосприятия у обучающихся [8].

Только в федеральных государственных требованиях к минимуму содержания дополнительной предпрофессиональной общеобразовательной программе в области изобразительного искусства «Живопись» указываются на формирование навыков цветовосприятия через анализ цветового строя произведений живописи, знание основ цветоведения умение выбирать колористические решения в этюдах, зарисовках, набросках, умение видеть и передавать цветовые отношения в условиях пространственно-воздушной среды [7].

Тем не менее хочется отметить важность процесса формирования компетенций цветовосприятия в педагогическом вузе, проблемы, которого были освещены в диссертационных исследованиях Абишевой С.И., Ворониной Е.В. и мн. других

исследователей. В этих исследованиях важное место отводится развитию цветового восприятия и подчеркивается его тесная связь с особенностями творческой самореализации личности [1].

Так, по мнению Ворониной одним из эффективных способов формирования художественного восприятия цвета является живописный пейзаж, который позволяет наблюдать природу в различных состояниях (утро, вечер, закат, рассвет, дождь, гроза), при различном освещении, которого нельзя добиться в мастерской, что дает богатый материал для развития колористического видения [2].

Таким образом, пейзаж является жанром изобразительного искусства, в котором находит отражение естественная, либо измененная человеком природа.

Рассмотрим возможности живописного пейзажа в процессе формирования навыков цветовосприятия.

Живописный пейзаж развивался на протяжении многих лет – от неотчетливых расплывчатых фигур, занимающих второй план при главных персонажах, до современной классификации по типу: пейзаж городской, морской, сельский, степной, горный, речной и небесный.

В пейзажной живописи важным является не только отображение природы на холсте, но и чувство взаимосвязи природы и человека. На основе анализа цветового строя произведений живописи можно познакомиться с художественным опытом живописца, узнать особенности цветового строя анализируемого произведения, и какие у каждого пейзажиста были свои особые приемы работы с красками по созданию художественного образа.

Так, например, деревья, изображенные на картине Куинджи «Березовая роща», показывают, как красиво падает солнечный свет на стволы и создает легкую, лирическую атмосферу всему сюжету.

Говоря о картинах природы нельзя не упомянуть передвижников. В творчестве российских художников возникшего в конце 19 века объединения особое место занимал пейзаж.

Изображая с такой теплотой и любовью родные края, они, действительно, были настоящими патриотами.

Мы можем учиться, анализируя произведения таких авторов как А.К. Саврасов, Ф.А. Васильев, В.А. Серов и многих других известных художников. Исследуя творчество живописцев, анализируя живописные полотна можно выяснить какие применяли техники и способы живописного письма, какую цветовую палитру, какова была манера исполнения.

Чтобы изучить вопрос о готовности будущих учителей изобразительного искусства направить свою деятельность во время педагогической практики на развитие навыков цветовосприятия у обучающихся в процессе выполнения пейзажа, нами был составлен и проведен опрос студентов 2 курса направления подготовки Педагогическое образование, профиль «Изобразительное искусство» Тюменского государственного университета. В опросе приняли участие 17 человек.

Респондентам требовалось ответить на семь вопросов, которые показывают уровень знаний студентов по теме исследования. Первый вопрос: «Дайте определение понятию цветовосприятие», на который были даны следующие ответы:

- это способность зрительной системы человека различать цвета, оттенки объектов;
- это визуальное ощущение, возникающее у наблюдателя, влияющее на его психику;
- субъективное ощущение каждого человека, вызванное эмоциями в результате визуальной оценки физических свойств цвета.

По ответам студентов на этот вопрос мы можем сказать, что они имеют верные представления о понятии цветовосприятие.

На второй вопрос, направленный на знание методов формирования цветовосприятия «Какие методы формирования цветовосприятия у обучающихся ДХШ, ДШИ вам известны?». Из всех опрошенных пять человек написали о таком методе, как анализ живописного произведения.

Это объясняется тем, что у студентов 2 курса в 3 семестре еще не ведется такая дисциплина как «Методика обучения изобразительному искусству», поэтому студенты 2 курса еще могут и не знать методы обучения, которые можно было бы применить в практике, чтобы развивать навыки цветовосприятия у обучающихся как в общеобразовательной школе, так и в дополнительных учреждениях ДХШ и ДШИ.

Следующий вопрос: «Важно ли, по вашему мнению, развивать навыки цветовосприятия у обучающихся в детской художественной школе?». Студенты ответили:

- важно, чтобы уметь видеть гармонию красок, цветов, оттенков, правильно их сочетать в своих картинах;
- важно, потому что цветовосприятие развивает воображение и мышление.

Значит студенты понимают смысл получения таких навыков.

Далее, на вопрос: «Какому жанру живописи вы бы отдали предпочтение, для развития навыков цветовосприятия?», почти все студенты ответили «пейзаж».

На вопрос: «В чем заключается суть метода анализа живописного произведения?» Почти каждый из респондентов сказал о том, что суть такого анализа заключается в формировании у обучающихся представлений о художественном опыте на примере работ известных живописцев, которые в дальнейшем могут стать примером, ориентиром в создании собственного живописного произведения студентами.

Вопрос: «В каком формате вы бы предпочли работать над этюдом пейзажа?». Большая часть респондентов ответила, что предпочли бы работать над этюдом на открытом воздухе, во время пленэра.

Вопрос: «Способствует ли процесс выполнения пейзажа формированию цветовосприятия?». Были получены следующие ответы:

- да, способствует, поскольку в пейзаже можно встретить много цветов и оттенков;
- развивается правильное цветовосприятие, выстраивается правильная цветовая картина окружающей действительности.

Подводя итог, можно сказать, что почти все респонденты отмечают значимость наглядных образов пейзажа в обучении живописи, и 85% – имеют верные представления о цветовосприятии. Однако более 70% студентов не имеют понятия о методах формирования навыков цветовосприятия. Что, подтверждает актуальность исследования.

Становится очевидной проблема незнания самого процесса формирования цветовосприятия. И поэтому особенно важной становится цель – апробировать в пленэрной практике использование эффективных методов (выполнение творческих заданий и упражнений в практических занятиях на пленэре, написании живописных этюдов пейзажей).

При этом необходимо акцентировать внимание будущих учителей изобразительного искусства на методах, которые будут использованы по отношению к студентам, направленные на формирование компетенций цветовосприятия в ходе выполнения живописного пейзажа.

Рассмотрим эффективность этих методов по порядку.

Так, во время пленэрной практики студентам дается задание: написать этюд пейзажа в разных состояниях, потому что природа не может оставаться неизменной, поэтому этюды пишутся в ее различных состояниях. В этой связи каждый этюд может быть по-своему уникален: в каком-то художник хорошо передал пасмурное, грозное небо, в другом качественно прорисована работа со светом и тенью, в третьем поражает подбор оттенка крон деревьев.



Таким образом, в творческом задании по выполнению этюда, студенты развивают свои навыки цветовосприятия, в процессе чего происходит сравнение цветовых сочетаний в действительности и в выполняемом этюде.

Во время пленэрной практики нами были предложены не только творческие задания и упражнения по программе, но и дополнительные задания такие как цветовой анализ живописных произведений, копирование работ художников-пейзажистов, выполнение живописных этюдов на разные состояния, упражнения по колористике (выполнить гармоничную триаду по правилу вписанного равнобедренного треугольника, прямоугольного треугольника и гармоничное сочетание по правилу вписанного квадрата, выполнить цветовые контрасты и т.п.).

**Выводы.** Таким образом, решение проблем формирования цветовосприятия у студентов педагогического вуза представляется в использовании эффективных методов (анализ живописных работ художников, выполнение живописных копий, этюды одного и того же пейзажа в разных состояниях, задания и упражнения по колористике). Все эти методы могут использоваться во взаимосвязи и решать одни и те же обучающие задачи. При этом каждый метод может быть использован в отдельности.

#### **Литература:**

1. Абишева, С.И. Формирование гармоничного цветовосприятия на занятиях по цветоведению (у студентов начальных курсов архитектурно-дизайнерского факультета): специальность 13.00.02 "Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)": диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Абишева Сауле Ивановна. – Омск, 2007. – 141 с. – EDN NOWVVX
2. Воронина, Е.В. Формирование колористического видения у студентов художественно-графических факультетов педагогических вузов на занятиях пейзажной живописью в условиях пленэра: специальность 13.00.02 "Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)": диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Воронина Елена Владимировна. – Москва, 2004. – 273 с. – EDN NMRUBL
3. Ивенс, Р.М. Введение в теорию цвета / Р.М. Ивенс. – М.: Книга по Требованию, 2013. – 466 с.
4. Ипполитова, О.В. Цветовосприятие и цветовозражение у детей с нормальным речевым развитием и с ТНР [Электронный ресурс] / О.В. Ипполитова, Н.Г. Поташева. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsvetovospriatie-i-tsvetovozrazhenie-u-detej-s-normalnym-rechevym-razvitiem-i-s-tnr> (Дата обращения: 06.10.2022)
5. Комарова, Т.С. Чувство цвета [Текст] / Т.С. Комарова // Дошкольное воспитание. – 1962. – №6. – С.48-52
6. Профессиональные стандарты. – <https://classinform.ru/profstandarty.html> (Дата обращения: 06.10.2022)
7. Федеральные государственные требования к минимуму содержания, структуре и условиям реализации дополнительной предпрофессиональной общеобразовательной программы в области изобразительного искусства «Живопись» и сроку обучения по этой программе. – file:///C:/Users/o.a.bakieva/Desktop/fgt\_zhivopis-\_1\_.pdf (Дата обращения: 06.10.2022)
8. ФГОС Основное общее образование. Приказ Минобрнауки России от 17.12.2010 № 1897 (ред. от 11.12.2020). Зарегистрировано в Минюсте России 1 февраля 2011 г. № 19644. – <https://fgosreestr.ru/uploads/files/673041203ab7aace9433232b3d8f80c.pdf> (Дата обращения: 06.10.2022)

**Педагогика**

#### **УДК 371**

**доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогического образования Джиоева Айна Руфиновна** Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Северо-Осетинский государственный университет имени Коста Левановича Хетагурова» (г. Владикавказ);  
**кандидат педагогических наук, профессор кафедры педагогики и психологии Бесаева Аза Герсановна** Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Юго-Осетинский государственный университет имени А.А. Тибилова» (г. Цхинвал);  
**старший преподаватель кафедры теоретических и медико-биологических основ физической культуры и спортивных игр Наскидаева Елена Хазбиевна** Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Северо-Осетинский государственный университет имени Коста Левановича Хетагурова» (г. Владикавказ)

#### **МЕСТО РЕГИОНАЛЬНОГО КОМПОНЕНТА СОДЕРЖАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ В РЕАЛИЗАЦИИ УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ШКОЛЫ (НА МАТЕРИАЛЕ ДИСЦИПЛИН «РУССКИЙ ЯЗЫК», «ЛИТЕРАТУРА», «ИСТОРИЯ», «ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА»)**

*Аннотация.* В статье рассматривается суть понятия регионального компонента содержания школьного образования в ретроспективном аспекте и в контексте современного педагогического знания. Внимание акцентируется на том, что реализация данного компонента способствует освоению учащимися культурных традиций этнических общностей, населяющих их малую родину, и на этой основе – усвоению содержания общего образования в пределах трех уровней: региона – России – мира. Демонстрируются примеры педагогического взаимодействия в данном направлении в условиях взаимосвязанного преподавания школьных дисциплин «Русский язык», «Литература», «История». Рассматривается возможность использования народных игр в преподавании физической культуры. Делается вывод о высокой значимости указанного компонента общего среднего образования в формировании личности достойного гражданина своего Отечества.

*Ключевые слова:* региональный компонент содержания образования, образовательный процесс, идейный смысл, жизненная и гражданская позиция, малая родина, Отечество.

*Annotation.* The article discusses the essence of the concept of the regional component of the content of school education in a retrospective aspect and in the context of modern pedagogical knowledge. Attention is focused on the fact that the realization of this component contributes to students' knowledge of the cultural traditions of ethnic communities inhabiting their small homeland, and on this basis - the assimilation of the content of general education within three levels: region - Russia - the world. Examples of pedagogical interaction in this direction are demonstrated in the context of interrelated teaching of school disciplines "Russian language", "Literature", "History". The possibility of using folk games in the teaching of physical culture is being considered. The conclusion is made about the high importance of this component of general secondary education in the formation of a graduate's personality as a worthy citizen of his Motherland.

*Key words:* regional component of the content of education, educational process, ideal meaning, life and civic position, small homeland, Motherland.

**Введение.** В условиях современной социокультурной ситуации отечественная система образования структурируется на основе новых образовательных стандартов, отражающих в своем содержании сложившиеся общественные идеалы и обеспечивающих подрастающему поколению оптимальные возможности в их последовательной, систематичной реализации. Механизмом реализации стандартов является, как известно, учебный план общеобразовательной организации, структурное наполнение которого представлено тремя составляющими: федеральным и национально-региональный компонентами и планом учебного заведения. В данной связи в школьных программах по ряду учебных дисциплин существенно усиливается потребность в использовании регионального компонента содержания образования.

В контексте педагогического знания под данным термином понимается такая составляющая содержания образования, которая выражает этническую и региональную специфику культуры определенного региона (история и география, языки и литературное наследие населяющих его этносов и др. [4; 5]). Данный компонент призван обеспечить в первую очередь освоение школьниками культурных традиций малой родины и на этой основе – формирования у них межэтнической толерантности как важного условия идентичности народов разных национальностей и культур [2].

Недаром в Законе «Об образовании» (ст. 7) в качестве одного из главных компонентов содержания стандарта наряду с федеральным определяется региональный, позволяющий организовывать обучение, направленное на освоение обычаев и традиций, характерных для этнических общностей региона [10]. В «Национальной доктрине образования в РФ» также указывается, что «система образования должна способствовать обеспечению исторической преемственности поколений, сохранению и развитию этнических культур, воспитанию у учащихся бережного отношения к культурному наследию народов России [8]. Одно из ключевых положений документа акцентируется на том, что рассматриваемый компонент содержания образования в большей мере содействует воспитанию патриотов России.

**Изложение основного материала статьи.** Исходя из вышеприведенных положений указанных федеральных документов, определяющих региональный компонент как важную составляющую содержания образования, следует отметить, что главная задача педагога заключается не только в грамотном использовании учебного материала местного уровня, но и в привлечении школьников к краеведческой исследовательской работе, выполнение которой должно способствовать обогащению их этнокультурного и жизненного опыта.

Высокая значимость рассматриваемого компонента содержания образования установлена довольно давно. Еще К.Д. Ушинский отмечал, что «поля родины, ее язык, её предания и жизнь никогда не теряют непостижимой власти над сердцем человека» [7]. Именно им введено в научно-педагогический оборот понятие «отечествоведение». Эту же мысль отстаивал и Ф.И. Буслаев, еще 1844 году указывавший, что обращение к родной культуре является непременным условием успешного обучения. Несколько позже, в 1872 году, в учебный план общеобразовательной школы включается новый предмет «Родиноведение», а в 1914 году в научный оборот вводится новый термин «краеведение», использование которого в контексте учебно-воспитательного процесса школы предполагает изучение природы, истории, литературы, культуры родного края.

Термин же «региональный компонент» в контексте структурирования образовательного процесса появился в 1989 году и включал в себя содержание, непосредственно связанное с изучением национальных, региональных, местных социокультурных составляющих содержания образования. Реализация данного компонента образовательного процесса призвана обеспечить, во-первых, более глубокое изучение школьниками своей местности, ее истории и культуры и, во-вторых, становление активной нравственной позиции каждой конкретной личности, воспитание патриотов своего Отечества.

Таким образом, реализация регионального компонента образовательного процесса современной школы предполагает освоение культурных традиций, отражающих уклад жизни этнических общностей, населяющих родной край учащихся, их малую родину. Такой подход к организации учебно-воспитательного процесса, должен способствовать оптимальному усвоению ими содержания общего образования в пределах трех уровней: региона – России – мира. Значимость данного положения была особо выделена в одном из выступлений В.В. Путина, отметившего, что государству «необходима стратегия национальной политики, основанная на гражданском патриотизме. Любой человек, живущий в нашей стране, не должен забывать о своей этнической принадлежности» [9]. Исходя из этой установки, в числе важнейших задач, поставленных социальным заказом перед содержанием и структурой учебной деятельности школьников [1], перед педагогической мыслью в целом, отмечаются следующие:

а) приобщение школьников к фактам отечественной истории и культуры;

б) формировании у них представлений о богатстве и своеобразии национальных языков, традиций и обычаев народов России [8].

Пути решения данных задач детерминируются рядом методических подходов, необходимых для эффективной организации учебно-воспитательного процесса: аксиологическим, коммуникативно-деятельностным, герменевтическим. Рассмотрим их более подробно.

1. Аксиологический подход предполагает формирование у школьников понятия о ценностях как культурном феномене, характеризующемся высокой значимостью для воспитания, развития, становления личности (Н.А. Асташова, А.М. Булынин, А.Д. Дейкина, В.А. Сластенин, Г.И. Чижакова и др.). С данной позиции и рассматривается предъявляемая для изучения информация. Это, например, пословицы и поговорки разных народов, обладающие богатым воспитательным потенциалом, учебные и художественные тексты, воссоздающие национально-культурный фон, и пр.

2. Коммуникативно-деятельностный подход призван обеспечивать развитие коммуникативных умений школьников в процессе учебно-познавательной и иной деятельности, составляющей основу их личностного становления (Т.А. Ладыженская, М.Р. Львов, А.П. Еремеева, Л.А. Ходякова, С.И. Львова и др.).

3. Герменевтический подход базируется на понимании предлагаемой для усвоения текстовой информации, интерпретация и анализ которой способствуют развитию у учащихся критического мышления, а также выработке образной речи, богатой метафорами, сравнениями, гиперболами и другими изобразительно-выразительными средствами (Е.С. Антонова, М.М. Бахтин и др.). Вопросы, предлагаемые к текстовому материалу, подводят школьников к его осознанному восприятию и пониманию.

Примером практической реализации вышеизложенных положений может служить, например проведение с пятиклассниками урока русского языка в условиях осуществления межпредметных связей с курсом истории (в данном случае истории Республики Северная Осетия – Алания), на котором учащимся предлагается текст следующего содержания (приводится фрагмент текста):

Мир, в котором мы живем, создавался многими поколениями людей. И каждый человек, появившись на свет, получает огромные богатства, которые создали его предшественники. Поэтому еще в древности люди назвали историю «свидетельницей времен, наставницей жизни» [3].

Помимо работы над изучаемыми орфограммами (безударные гласные в корне слова, гласные в приставках), школьники рассуждают о том, какую роль играет в жизни каждого человека знание истории своего народа, своего Отечества, а затем отвечают на вопрос: почему люди назвали историю свидетельницей времен, наставницей жизни?

Логическим продолжением подобной работы может быть обращение на интегрированном уроке истории и литературы к тексту осетинской героической «Песни о Задалесской матери», созданной после печальных событий 1395 года и повествующей о героическом и трагическом периоде в жизни истерзанного бесчисленными сражениями аланского государства. Характеризуя данный период истории алан, ученики дают ответы на следующие предложенные учителем вопросы:

- Кто напал на Аланию в конце XIV века (в 1395 году)?
- Почему покраснели воды реки во время битвы?
- Почему аланам удалось выжить после этих ужасных событий?
- О ком и о чем поется в «Песне о Задалесской матери»?

При ответах школьники, используя информацию учебника истории [3], рассказывают о грозном и чудовищно жестоком поработителе Тимуре, стремившемся уничтожить непокорных алан и истребившем в неравных боях почти все взрослое население. Современники тех ужасных событий считали, что этого народа больше нет. Однако свершилось чудо – несмотря ни на что, народ выстоял. И произошло это благодаря беспримерным подвигам его героев. Так, в старинной народной песне увековечена память о женщине, которая собрала на пожарищах уцелевших детей и воспитала их. Повзрослевшие дети основали новые селения, сохранили свой народ и свой язык. Имя женщины забыто, потому что для людей она была и остается просто Мамой. По-осетински Нана – так к ней обращались дети...

К продолжению этой мысли обращаемся на уроке русского языка, используя в качестве упражнения для лексико-грамматической работы текст, посвященный данной теме (приводится фрагмент текста):

Мы не знаем даже имени женщины, прозванной в народе Задалесской матерью. Но народ спасся, выжил и выстоял, сохранил свою культуру и язык именно благодаря таким простым людям, их каждодневному труду, их борьбе за свободу и независимость своей земли. Образ Задалесской матери – собирательный образ всех матерей Осетии, хранительниц родного очага, мира и счастья своего народа [11].

Беседа о значении Отечества в жизни и судьбе каждого человека сопровождается работой над смыслом русских и осетинских пословиц, а также пословиц других народов:

- без воды земля – пустырь, без отчизны слаб богатырь (русс.);
- глупа та птица, которой свое гнездо не мило (русс.);
- за край родной иди бесстрашно в бой (русс.);
- родная земля и в горсти мила (русс.);
- за родину-мать умей постоять (русс.);
- родина – мать, чужбина – мачеха (осет.);
- когда народ един, он и горы сдвинет (осет.);
- кто не живет на родине, тому не известен вкус жизни (осет.);
- если ты лишний дома, станешь ли своим среди чужих? (осет.);
- лучше на родине быть чабаном, чем на чужбине султаном (узб.);
- на родной стороне даже дым сладок (татарск.).

Размышления над идейным смыслом пословиц, другого предлагаемого для изучения материала подводят учащихся к выводу о том, что у каждого гражданина, независимо от места его проживания, представление о Родине – большой или малой – всегда связано с образами домашнего очага, семейного уклада, любимых людей, с понятиями привязанности и верности, мужества и отваги. Отношение к Отечеству во многом определяет честь и достоинство личности, обуславливает жизненную и гражданскую позицию любого человека [6].

Немаловажное место в содержании регионального компонента школьного образования занимают национальные игры, выступающие действенным средством воспитания у подрастающего поколения уважительного отношения к прошлому своего этноса и любви к нему, механизмом формирования у молодежи духовного богатства, нравственного и физического совершенства.

Помимо выработки умений и навыков, нужных для занятия разными видами спорта, осетинские народные игры способствуют формированию таких качеств, как энергичность, сноровка, стойкость смекалка и пр. Это, в частности, такие игры, как *чехарда* (карадзийы сарты гапганынтай хъазт), *борьба на поясах*, (банданай хъазт), *журавли* (хърихъупынтай хъазт), *борьба за флажки* (тырыса сьафынтай хъазт), *наездники и кони* – (бараг æмæ бæхæй хъазт), *вытолкни плечом* – (уæхскай къуырын), *перетягивание каната* – (банданай хъазт) и др., которые целесообразно использовать на школьных уроках физкультуры, ибо целью преподавания данной дисциплины является воспитание физического развитого человека, оптимально подготовленного к творческому труду, созидательной деятельности, охране и защите Отечества.

В ходе участия в народных играх у молодежи издревле воспитывались и развивались физическая сила и ловкость, умение ездить верхом и владеть оружием. Обязательными составляющими всех народных празднеств, наряду с песнями и танцами, были спортивные состязания, игры, развлечения, что убедительно подтверждается содержанием эпизодов разных фольклорных произведений, в том числе и в большей мере – нартского эпоса. На это следует обращать внимание учащихся в ходе преподавания таких школьных дисциплин, как «Родная литература», «История Северной Осетии», «Физическая культура» и др. Ведь народные игры осетин отражают в своем содержании разные аспекты хозяйственной, трудовой, боевой, традиционной деятельности представителей этноса, являющегося создателем подлинной культуры и искусства.

Обращение к региональному компоненту содержания образования выступает в качестве механизма освоения этнической культуры, способствующего формированию у школьников способности и возможности интегрироваться в эту культуру, ощущать и осмысливать собственную причастность к ней. Значительность рассматриваемого компонента школьного образования абсолютно очевидна, ибо именно с его помощью осуществляется не только знакомство учащихся с этническим составом и традициями конкретного региона, но и воспитание у них чувств патриотизма, формирования духовно-нравственной личности.

**Выводы.** Подводя итоги вышеизложенного, необходимо отметить следующее.

Во-первых, реализация национально-регионального компонента содержания образования в системе школьного обучения обуславливает необходимость предъявления особых требований как к личности педагога, так и к его деятельности. Он должен являться не только носителем и передатчиком этнической культуры со всеми ее характерными особенностями, но и широко образованной личностью, способной определить место национальной культуры в соответствующем общемировом опыте поколений.

Во-вторых, содержание данного компонента общего среднего образования призвано активно содействовать формированию личности выпускника как истинного представителя своего региона, его гражданина, достойного хранителя, пользователя и создателя его социокультурных ценностей и традиций.

#### Литература:

1. Амбалова, С.А. Содержание и структура учебной деятельности школьников / С.А. Амбалова // Уральский научный вестник. – 2016. – Т. 6. – № 1. – С. 224-225
2. Бекоева, М.И. Толерантность как важное условие идентичности народов разных национальностей и культур / М.И. Бекоева // Проблемы научной мысли. – 2018. – Т. 7. – № 3. – С. 12-15
3. Бзаров, Р.С. Рассказы по истории Северной Осетии. 5 кл. / Р.С. Бзаров. – Владикавказ: Ир, 2009. – 111 с.
4. Венецкая, А.Б. Региональный компонент и формирование культуры общения у младших школьников / А.Б. Венецкая // Начальная школа – плюс до и после. – 2007. – № 2. – С. 16-20
5. Демин, А.М. Модель построения содержания национально-регионального компонента образования в средней общеобразовательной школе / А.М. Демин // Региональный компонент в школьном образовании. – Барнаул. – 2006. – 43 с.
6. Джиоева, А.Р. Формирование ценностных ориентаций личности в учебном процессе общеобразовательного учреждения / А.Р. Джиоева, З.К. Малиева, А.Г. Бесаева // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 72-1. – С. 68-71
7. Кондукторова, Н.В. Педагогические идеи К.Д. Ушинского в современной системе образования / Н.В. Кондукторова // Образование и воспитание. – 2016. – № 5 (10). – С. 3-6
8. Национальная доктрина образования в Российской Федерации (одобрена Постановлением Правительства Российской Федерации № 751 от 04.10.2000)
9. Россия: национальный вопрос. – Текст: электронный. – URL: <https://rg.ru/2012/01/23/nacvopros.htm>.
10. Федеральный закон "Об образовании в Российской Федерации" от 29.12.2012 № 273-ФЗ
11. Чеджемов, С.Р. Из истории родного края: методическое пособие в помощь учителю / С.Р. Чеджемов. – Владикавказ: Ир, 1993. – 88 с.

Педагогика

УДК 37.03, 159.9

**доктор филологических наук, профессор, профессор РАО Желтухина Марина Ростиславовна**  
Волгоградский государственный социально-педагогический университет (г. Волгоград);  
**кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры английского языка**  
**и методики его преподавания Бусыгина Марьяна Владимировна**  
Волгоградский государственный социально-педагогический университет (г. Волгоград)

### ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К СЕТЕВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ

*Аннотация.* Целью статьи является анализ реализации технологического подхода к сетевой образовательной коммуникации. В статье раскрывается понятие технологического подхода в контексте реализации электронного образовательного процесса с использованием инновационных средств коммуникации. Рассматривается понятие сетевой образовательной коммуникации, ее значение и возможности для подготовки компетентного специалиста. Обозначаются особенности сетевого взаимодействия в образовательной среде. Сетевое взаимодействие в образовательном пространстве обеспечивает формирование профессиональной компетентности, подготовку высококвалифицированного специалиста, готового к оперативному творческому решению профессиональных вопросов.

*Ключевые слова:* технологический подход, электронные инструменты, сетевая образовательная коммуникация, сетевое взаимодействие, компетентность, профессиональное образование.

*Annotation.* The purpose of the article is to analyze the implementation of a technological approach to network educational communication. The article reveals the concept of a technological approach in the context of the implementation of the electronic educational process using innovative means of communication. The concept of network educational communication, its significance and opportunities for training a competent specialist are considered. The features of network interaction in the educational environment are indicated. Networking in the educational space ensures the formation of professional competence, the training of a highly qualified specialist who is ready for the prompt creative solution of professional issues.

*Key words:* technological approach, electronic tools, network educational communication, network interaction, competence, professional education.

*Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда № 22-28-01623, <https://rscf.ru/project/22-28-01623/>*

**Введение.** Современная образовательная среда откликается на запросы и потребности общества, связанные с внедрением и развитием электронных технологий [1; 3, С. 32]. На законодательном уровне обозначается необходимость реализации возможностей информационно-коммуникационной среды. Появляются новые формы взаимодействия студентов и преподавателей [12, С. 343]. Высокую значимость приобретает сетевая образовательная коммуникация. Сетевая коммуникация создает новую медиареальность с безграничными возможностями для обмена информацией [2]. Сеть Интернет является транснациональным поликультурным пространством для общения. С расширением границ использования электронных технологий современное образование становится поликультурным многослойным феноменом, обладающим сетевым характером [7, С. 162-165].

Развитие электронных технологий в системе высшего и профессионального образования способствует повышению конкурентоспособности студентов, наилучшей адаптации к будущей профессиональной деятельности. В процессе обучения использование электронных инструментов дает возможность сохранения непрерывности образовательного процесса [9, С. 11].

Технологический подход как основа для построения современного образовательного процесса позволит систематизировать реализацию электронных образовательных элементов и человеческого ресурса [13, С. 116]. Понятие сетевой образовательной коммуникации рассматривается как комплекс действий субъектов образовательного процесса, направленный на решение образовательных задач через использование электронных инструментов. Данная коммуникация является значимым средством для подготовки современного специалиста и формирования его профессиональной компетентности. Обеспечивает корпоративную взаимопомощь, позволяет координировать действия большого количества

человек. Инструменты для сетевой коммуникации выступают площадкой для научных дискуссий, работы над творческими проектами, сетевой исследовательской деятельности.

Цель: анализ реализации технологического подхода к сетевой образовательной коммуникации. Взаимодействие сетевых структур является неотъемлемой частью образовательного процесса. В условиях активного развития информационно-коммуникационных процессов требуется систематизация образовательного процесса с учетом опосредованного взаимодействия субъектов образовательного процесса через инновационные технологии. Сетевое взаимодействие субъектов процесса обучения способствует совершенствованию образовательной среды, формированию его единства за счет совместных проектов, выстраивания сотрудничества и повышения мобильности студентов и преподавателей.

**Изложение основного материала статьи.** Построение сетевой образовательной коммуникации – актуальная задача, активно решаемая высшими учебными заведениями. На сегодняшний день в образовательном процессе используются многочисленные электронные инструменты для организации виртуального взаимодействия [4, С. 500]. Среди них электронные образовательные платформы, приложения, социальные сети (потенциал которых раскрывается именно в контексте образования), мессенджеры с возможностью видеосвязи [10, С. 58]. Для результативного взаимодействия субъектов образовательного процесса используется современное техническое оснащение. Одни инструменты внедряются вузами под конкретные задачи, другие студенты выбирают и используют самостоятельно для выполнения заданий и подготовки к различным конкурсам, проектам, конференциям и др. Используются мультимедийные комплексы, аудио-видеоконференции для коллективной научной образовательной деятельности.

Построение качественного сетевого взаимодействия становится затруднительным без определенной систематизации [6, С. 21]. Потому в основе реализации сетевого взаимодействия используется технологический подход, который может быть представлен в качестве способа систематизации совокупности и порядка реализации средств (личностных, инструментальных, методологических) для достижения образовательных целей [5, С. 132]. Также можно сказать, что технологический подход дает возможность четкого управления учебным процессом и достижения поставленных целей [8, С. 122]. Трактовка рассматриваемого подхода может быть в следующем виде. Технологический подход как способность к реализации возможностей технического инструментария в образовательной деятельности. На наш взгляд оба представленных варианта имеют место быть. В широком смысле мы выделили, во-первых, подход как систематизированные и последовательные действия для достижения результата, во-вторых, как способность использовать технические возможности дистанционных коммуникационных инструментов.

В процессе сетевого взаимодействия решаются такие задачи как:

- обмен опытом и совместное выполнение проектов, рассмотрение образовательных инициатив;
- расширение круга взаимодействия обучающихся;
- совершенствование научно-методического сопровождения образовательного процесса.

В качестве признаков технологического подхода к сетевой образовательной коммуникации стоит выделить алгоритмичность; проектируемость; реализация рассматриваемого подхода управляема и корректируема.

Значимым ресурсом сетевого общества является информация. Это основа, на которой строится специфика взаимодействия студентов и преподавателей. Сетевая коммуникация является открытым и удобным способом взаимодействия, который объединяет информацию из разных источников [11, С. 67]. Технологический подход к сетевой коммуникации систематизирует деятельность субъектов образовательного процесса и нацеливает на поэтапное достижение поставленных задач. Взаимодействие в сети Интернет как правило не подвергается структуризации, однако, в рамках образовательной деятельности это является необходимым аспектом для качественной подготовки специалиста. Взаимодействие осуществляется как среди четко определенных групп (контролируемых преподавателем), так и среди отдельных студентов (которые обмениваются опытом).

Для построения сетевой образовательной коммуникации вузы использовали несколько образовательных платформ, которые позволили студентам работать и взаимодействовать удаленно. Процесс обучения преподаватель сопровождал как тьютор. Здесь были задействованы обе выделенные нами стороны технологического подхода.

С помощью образовательных платформ студенты в реальном времени принимают участие в вебинарах, задействуют чат и задают вопросы лектору (в синхронном формате) и просматривают записи лекций (в асинхронном формате). Отметим преимущества сетевой образовательной коммуникации:

- обучение из любой географической точки (доступ к материалам, записям и лекциям обеспечен в любое время, как лицам с ограниченными возможностями здоровья, так и обучающимся из отдаленных регионов);
- снижение операционных затрат (обмен опытом с зарубежными коллегами, мастерами и наставниками может состояться через приложение для проведения вебинаров);
- возможность построения индивидуального обучения (обучение в удобное время);
- хранение материалов осуществляется в общей виртуальной базе, доступ к которой есть у каждого участника);
- используемые платформы предоставляют автоматическую аналитику и контроль процесса обучения (преподаватель собирает как автоматические данные, так и проводит самостоятельный контроль деятельности студентов).

Среди преподавателей и студентов был проведен опрос. «Какие трудности наиболее часто возникают при сетевом взаимодействии?».

С учетом технологического подхода и систематизации образовательного процесса, его компонентов, студенты и преподаватели озвучили, что часто возникают технические трудности; сетевое взаимодействие, несомненно несет положительный результат для подготовки, однако при этом отсутствует живое общение, которые является важным фактором в образовательном процессе; преподаватели отметили необходимость высокого уровня самодисциплины, которая прослеживается не у каждого обучающегося.

Построение сетевой образовательной коммуникации через онлайн-курсы дает возможность использования видео, текстов, вебинаров, подкастов, анимированной инфографики и учебных чатов. Преподаватель добавляет диалоговые тренажеры, видеолекции и тесты.

Онлайн-платформа позволяет качественно систематизировать сетевую коммуникацию и выстроить образовательный процесс за счет следующих возможностей:

- загрузки материалов в облако;
- назначения обучения как целой группе, так и отдельным студентам;
- сбора аналитических данных;
- автоматической проверки домашних заданий;
- генерации статистических данных;
- получения прозрачных результатов.

При выполнении конкурсных и проектных заданий взаимодействие студентов выстраивается следующим образом. Студенты, опираясь на ранее изученный материал выполняют методические разработки, консультируясь с преподавателем через онлайн-платформы и общаясь с сокурсниками через приложения. После чего обучающиеся апробируют разработки на занятии в формате деловой игры. В процессе задействуются мультимедийные инструменты. При этом ведется видеозапись игры с целью последующего анализа студентами собственных действий и проведения коррекционных работ. Обучающиеся в ходе онлайн-конференции проводят работу над ошибками, выявляют недочеты и предлагают решение возникших проблем. В ходе взаимодействия студенты систематизируют знания. Преподаватель отслеживает этапы и последовательность выполняемых действий и овладение материалом.

Обучающиеся проводят в онлайн-режиме презентацию своих проектов, отвечая на вопросы своих сокурсников.

Для коммуникации используются отдельные файлы, содержащие текстовые документы, графические материалы, аудио и видео; фрагменты мультимедиа, ссылки.

Благодаря реализации технологического подхода к сетевой образовательной коммуникации выстраивается процесс, повышающий качество подготовки студента. Обучающиеся взаимодействуют как в индивидуальном формате, так и в групповом. Каждый выстраивает тот темп деятельности, который удобен ему. Студенты имеют круглосуточный доступ к необходимым материалам.

Инновационные технологии, применяемые в образовательном процессе нацелены на качественную подготовку студента к профессиональной деятельности, формирование его профессиональной компетентности и конкурентоспособности. Сетевое взаимодействие дает возможность наладить контакт с большинством обучающихся в непрерывном формате, что обеспечивает качество и своевременность консультаций, проводимых преподавателем. Технологический подход обеспечивает гарантированность достижения поставленных образовательных целей, систематизированное и последовательное движение студентов к ним.

**Выводы.** Технологический подход к сетевой образовательной коммуникации позволяет достигать своевременных качественных результатов образовательного процесса. Данный подход позволяет выделить блоки учебного процесса, определить требования-ориентиры к содержанию процесса обучения. Систематизация материалов на различных образовательных платформах расширяет возможности их использования. Студент из любой удаленной точки может ими воспользоваться в удобное время. Преподаватель выстраивает работу так, чтобы часть результатов деятельности студентов оценивалась автоматически, а часть остается на проверке у самого преподавателя. При этом он может давать комментарии по работе каждого студента. Решения, предлагаемые электронными инструментами, позволяют выстроить коммуникацию на высоком уровне. Сетевая образовательная коммуникация помогает реализовать образовательные программы и является инструментом для качественного построения образовательного процесса.

#### **Литература:**

1. Learning Via Visualization at the Present Stage of Teaching a Foreign Language / G.N. Ostrikova, M.R. Zheltukhina, I.A. Zyubina, I.G. Sidorova // *Astra Salvensis*. – 2018. – Vol. 6. – No S1. – P. 601-607. – EDN YAIRPN
2. Russian and Japanese younger generations in search for a new media product / M.R. Zheltukhina, V.L. Mouzykant, V.V. Varabash [et al.] // *Man in India*. – 2017. – Vol. 97. – № 3. – P. 223-236. – EDN YVQNCX
3. Булаева, М.Н. Сетевые коммуникации в современном профессиональном образовании / М.Н. Булаева, А.В. Лапшова, Л.А. Федосеева // *Проблемы современного педагогического образования*. – 2020. – № 67-1. – С. 31-34. – EDN RZIUUJ
4. Буторина, Е.П. Возможности сетевых коммуникаций в Web-среде и лингводидактика / Е.П. Буторина, М.Е. Епифанов, Е.А. Клыгина // *Образовательные технологии и общество*. – 2013. – Т. 16. – № 3. – С. 488-507. – EDN RBRECD
5. Ваганова, О.И. Поисково-исследовательская технология обучения / О.И. Ваганова, А.В. Гладков, Е.А. Алешугина // *Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки*. – 2022. – № 1(59). – С. 131-134. – DOI 10.46845/2071-5331-2022-1-59-131-135. – EDN MGOKID
6. Гладкова, М.Н. Реализация идей личностно-ориентированного подхода в профессиональном образовании / М.Н. Гладкова, М.А. Карпова, М.П. Прохорова // *Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал)*. – 2018. – Т. 9. – № 8-2. – С. 19-22. – EDN YWSUYH
7. Желтухина, М.Р. Особенности межкультурной коммуникации молодежи в электронной среде / М.Р. Желтухина, А.Э. Зайцева // *Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки*. – 2022. – № 2(60). – С. 162-165. – DOI 10.46845/2071-5331-2022-2-60-162-165. – EDNATIPN
8. Лапшова, А.В. Инновационная проектная деятельность в учебном процессе профессиональной образовательной организации / А.В. Лапшова, Н.С. Петрова, Н.В. Сырова // *Человек и образование*. – 2016. – № 4(49). – С. 121-124. – EDN YTDMNI
9. Олейников, Д.С. Сетевые педагогические сообщества в процессах развития информационно-образовательных коммуникаций / Д.С. Олейников, Е.А. Фомина, Г.М. Щевелева // *Молодежный вектор развития аграрной науки: Материалы 71-й научной студенческой конференции, Воронеж, 01 марта – 31 2020 года*. – Воронеж: Воронежский государственный аграрный университет им. Императора Петра I, 2020. – С. 10-13. – EDN WGAGVC
10. Патаракин, Е.Д. Сетевые сообщества и обучение / Е.Д. Патаракин. – Москва: Пер Сэ, 2006. – 112 с. – ISBN 5-9292-0157-9. – EDN RAYXKF
11. Применение сетевых коммуникаций в методической работе преподавателей гуманитарных дисциплин вуза / М.В. Кручинин, Г.А. Кручинина, В.Н. Бутченко, Е.А. Пушкарева // *Психологическая наука и практика: проблемы и перспективы: материалы V международной научно-практической конференции, Нижний Новгород, 20 апреля 2016 года / Нижегородский государственный архитектурно-строительный университет*. – Нижний Новгород: Нижегородский государственный архитектурно-строительный университет, 2016. – С. 66-71. – EDN WZRNL
12. Семенова, Д.А. Использование сетевых коммуникаций в педагогической практике / Д.А. Семенова // *Вестник МГПУ. Серия: Информатика и информатизация образования*. – 2008. – № 11. – С. 342-345. – EDN LHONCD
13. Стрекалова, Н.Б. Сетевые коммуникации в современном образовании / Н.Б. Стрекалова // *Педагогический опыт: теория, методика, практика: Сборник материалов VI Международной научно-практической конференции, Чебоксары, 19 февраля 2016 года*. – Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2016. – С. 116-117. – EDN JJXFHB

## УДК 376.3

кандидат психологических наук, доцент Жулина Елена Викторовна

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

кандидат психологических наук, доцент Архипова Мария Владимировна

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

студент Коновалова Юлия Алексеевна

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

### КОМПЛЕКСНАЯ КОРРЕКЦИЯ ФОНЕМАТИЧЕСКОГО ВОСПРИЯТИЯ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

*Аннотация.* Статья посвящена изучению применения комплексной коррекции фонематического восприятия у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Выбрана методика диагностического исследования и представлены её результаты, позволяющие оценить уровень сформированности фонематического восприятия у старших дошкольников, имеющих заключение общее недоразвитие речи и детей, имеющих норму речевого развития. В результате исследования было выяснено, что фонематическое восприятие и навыки фонематического анализа и синтеза у детей с общим недоразвитием речи находятся на нижней границе развития. Отмечается важность зрительного, слухового и тактильного восприятия в коррекции фонематического восприятия. На основе анализа заключения психолога, было выяснено, что данные виды восприятия у дошкольников с общим недоразвитием значительно отличаются от детей, имеющих норму речевого развития. Выделяется связь фонематического восприятия с неречевым слухом, а именно, динамическим, ритмическим, звуковысотным, тембровым и музыкальным слухом. Совместно с музыкальным руководителем была проведена методика, направленная на исследование неречевого слуха. В результате исследования было отмечено, что неречевой слух у детей с общим недоразвитием речи относится к низким показателям. На основе анализа результатов эксперимента была отмечена важность комплексной коррекции фонематического восприятия и определены направления работы. Комплексная коррекция предусматривает взаимодействие таких специалистов, как, логопед, музыкальный руководитель, психолог и специалист по адаптивной физической культуре. При взаимодействии ряда специалистов происходит комплексная коррекция фонематического восприятия и связанных с ним сенсорных функций.

*Ключевые слова:* фонематическое восприятие, зрительное восприятие, тактильное восприятие, слуховое восприятие, неречевой слух, общее недоразвитие речи, комплексная коррекция.

*Annotation.* The article is devoted to the study of the application of complex correction of phonemic perception in older preschool children with general speech underdevelopment. The method of diagnostic research is chosen and its results are presented, which allow us to assess the level of phonemic perception formation in older preschoolers with a conclusion of general speech underdevelopment and children with a speech development norm. As a result of the study, it was found that phonemic perception and phonemic analysis and synthesis skills in children with general speech underdevelopment are at the lower limit of development. The importance of visual, auditory and tactile perception in the correction of phonemic perception is noted. Based on the analysis of the psychologist's conclusion, it was found out that these types of perception in preschoolers with general underdevelopment differ significantly from children with normal speech development. The connection of phonemic perception with non-speech hearing is highlighted, namely, dynamic, rhythmic, pitch, timbre and musical hearing. Together with the music director, a technique aimed at the study of non-speech hearing was carried out. As a result of the study, it was noted that non-speech hearing in children with general speech underdevelopment refers to low indicators. Based on the analysis of the experimental results, the importance of complex correction of phonemic perception was noted and the directions of work were determined. Complex correction provides for the interaction of specialists such as a speech therapist, a music director, a psychologist and an adaptive physical culture specialist. With the interaction of a number of specialists, a complex correction of phonemic perception and related sensory functions occurs.

*Key words:* phonemic perception, visual perception, tactile perception, auditory perception, non-speech hearing, general speech underdevelopment, complex correction.

**Введение.** Вопрос коррекции фонематического восприятия является острым в современной логопедии. С каждым годом количество детей, имеющих фонематическое недоразвитие, возрастает. Изучением особенностей фонематического восприятия и его коррекцией занимались множество исследователей логопедии, такие, как: Т.А. Ткаченко, Г.А. Каше, Р.Е. Левина и др. Однако исследований, посвящённых комплексной коррекции фонематического восприятия у дошкольников с ОНР, практически нет. Вследствие этого, вопрос комплексной коррекции фонематического восприятия у старших дошкольников с общим недоразвитием речи является актуальным.

Проведя анализ трудов различных авторов, было отмечено, что в период дошкольного возраста преобладает чувственное познание окружающего мира. Именно в дошкольном периоде ребёнок овладевает такими видами восприятия, как: зрительное, слуховое, тактильное и др. У дошкольников формируются представления о предметах и явлениях окружающего мира [2, С. 3].

Восприятие обеспечивает организму отражение объективной реальности, представляя собой процесс приёма и преобразования информации. Наряду с ощущением, восприятие выступает начальным этапом в процессе познания, осуществляя передачу чувственного материала [10, С. 54].

В процессе восприятия происходит взаимодействие многих органов чувств, в результате работы которых складывается образ предмета. Практически не бывает так, чтобы образ складывался в результате работы лишь одного органа чувств. Восприятие является мультисенсорным процессом, в работе которого принимают участие различные органы чувств, итогом работы которых является полный, разносторонний и правильный образ воспринятого объекта [7, С. 315].

Одним из важнейших видов восприятия, позволяющим ребёнку слышать и понимать речь окружающих, является слуховое восприятие. Оно позволяет ребёнку дифференцировать звуки окружающей действительности по силе, высоте и тембру. Говоря о слуховом восприятии, следует затронуть такие понятия, как: «Фонематическое восприятие» и «Фонематический слух». Данные понятия имеют принципиальные отличия, поэтому необходимо проводить между ними грань.

Фонематический слух позволяет ребёнку не только узнавать, но и дифференцировать фонемы родного языка. Отличительной особенностью от фонематического восприятия является то, что фонематический слух включает в себя способность различать неречевые звуки и такие характеристики голоса, как сила, тембр и высота.

Фонематическое восприятие является важным компонентом языковой системы и представляет собой способность ребёнка не только дифференцировать фонемы родного языка, но и совершать с ними различные операции. Значимыми процессами фонематического восприятия, позволяющих ребёнку в полной мере овладеть чтением, письмом, звукопроизношением, слоговой структурой, а также грамматическом строем речи, является фонематический анализ, синтез и представления. Д.Б. Эльконин отмечал, что фонематическое восприятие представляет собой специальные действия по звуковому анализу слов и формируется в процессе специально организованного обучения [11, С. 30].

А.И. Макаковой был выделен слух – речевой слух, позволяющих ребёнку как воспринимать, как и воспроизводить те стороны речи, которые обеспечивают её звучание. Речевой слух охватывает следующие компоненты [6, С. 5]:

1. Звуковысотный слух. Представляет собой способность воспринимать и дифференцировать изменение голоса по высоте.
2. Тембровый слух. Позволяет определять и различать окраску голосов людей, а вместе с тем и различные звучания музыкальных инструментов, бытовые шумы, а также звуки природы, голоса животных и птиц.
3. Динамический слух. Способствует определению громкости звучания и её изменение.
4. Ритмический слух. Позволяет ребёнку воспринимать ритмический рисунок слова, воспроизводить его. Благодаря данному слуху появляется возможность верно определить ударение в слове.
5. Музыкальный слух. Предполагает восприятие как отдельных музыкальных элементов, так и качества музыкального звука, которое включает в себя высоты, громкость и тембр. Музыкальный слух позволяет ребёнку следить за мелодией и улавливать его ритмический рисунок.

Перечисленные выше компоненты речевого слуха дают ребёнку возможность определять направление звучания, их длительность, источник, высоту, громкость. Развитие фонематического восприятия должно идти параллельно с развитием речевого слуха [5].

Для развития фонематического восприятия, помимо слухового восприятия, большое значение имеет зрительное и тактильное (осозательное) восприятие. Осуществляя коррекционную работу, важно учитывать их взаимодействие.

Зрительное восприятие позволяет получить целостный образ предмета. Благодаря зрительному восприятию ребёнок может активно наблюдать за артикуляцией говорящего, что способствует закреплению звука с опорой на зрительное и слуховое восприятие. Также, отмечается, что все буквы в русском языке имеют цвет, который обозначает его характеристику (гласный, согласный, твёрдый, мягкий) и форму. Именно зрительное восприятие позволяет закрепить образ буквы в его графическом виде, а слуховое в его акустическом виде.

Тактильное (или осозательное) восприятие позволяет ребёнку ощутить предмет, узнать многие его характеристики: цвет, форму, величину, почувствовать вибрацию и пр. При развитии фонематического восприятия тактильное восприятие позволяет ребёнку получить информацию о различных свойствах, формируя и закрепляя целостный образ предмета и буквы.

Учитывая все вышеперечисленное, важно подчеркнуть, что коррекция фонематического восприятия должна происходить с опорой на развитие зрительного, слухового и тактильного восприятия и развитием восприятия неречевых звуков, а именно: динамическим, ритмическим, музыкальным, тембровым и звуковысотным слухом. Развитием данных процессов занимаются следующие специалисты: музыкальный руководитель, психолог, специалист по адаптивной физической культуре и логопед.

**Изложение основного материала статьи.** В настоящее время практически нет работ, посвященных комплексной коррекции фонематического восприятия. Преимущества комплексного подхода заключается в том, при взаимодействии различных специалистов происходит активное развитие сенсорных функций, позволяющих ребёнку в полной мере овладеть навыками фонематического анализа, синтеза и представлений.

Для исследования фонематического восприятия и сенсорных функций было организовано комплексное обследование дошкольников с общим недоразвитием речи и нормой речевого развития. В диагностики участвовали следующие специалисты: логопед, музыкальный руководитель и психолог.

Проведение эксперимента осуществлялось на базе МБДОУ «Детский сад №57» города Дзержинск на логопедической группе для детей 5-6 лет с ОНР III уровня, с нормальным слуха и интеллектом.

В эксперименте принимало участие 40 детей старшего дошкольного возраста (5-6 лет), 20 из них имеющие общее недоразвитие речи III уровня по заключению психолого-медико-педагогической комиссии и 20 детей с нормой речевого развития.

Был произведён анализ заключений психолога о состоянии зрительного, слухового и тактильного восприятия у детей с ОНР III уровня. Анализ полученных данных позволил сделать следующие выводы: зрительное восприятие у дошкольников с общим недоразвитием речи отличается нарушением предметного и буквенного гнозиса, у детей отмечается недостаточная сформированность зрительных образов, нарушение зрительных представлений. Дети затрудняются в целостном восприятии изображений. Слуховое восприятие, при сохранности физического слуха, характеризуется нарушением слухового внимания, трудностями в дифференциации речевых и неречевых звуков. У детей отсутствуют слуховые предметные образы и возникают трудности при анализе ритмических структур.

Для обследования фонематического восприятия была выбрана методика Р.И. Лалаевой «Методика обследования фонематической стороны речи», которая позволяет исследование такие операции, как фонематический анализ, фонематический синтез и фонематическое представление.

Для обработки результатов исследования применялась 4-х бальная шкала, где 4 балла соответствует высокому уровню, 3 балла среднему уровню, 2 балла недостаточному уровню, 1 балл низкому уровню и 0 баллов характеризуется отказом или неадекватным выполнением задания.

Экспериментальное исследование, направленное на изучение нарушения фонематического восприятия старших дошкольников, позволили получить результаты, которые дали возможность составить общее представление о фонематическом восприятии у детей с нормой речевого развития и у детей с ОНР III уровня речевого развития.

Проанализировав и сравнив полученные показатели, можно сказать, что, согласно результатам методики обследования нарушений фонематического восприятия, дети с нормой речевого развития находятся на высоком (80%) и среднем (20%) уровне, в отличие от детей, имеющих общее недоразвитие речи, которые выполнив те же самые задания, показали средний (50%) и недостаточный (50%) уровень выполнения заданий, что обуславливает важность проведения коррекционной работы.

Проведённое исследование позволило выделить следующие особенности: дошкольники ОНР III уровня речевого развития смешивают такие понятия, как «слог» и «звук», не дифференцируют понятия «первый» и «последний», не могут верно определить последовательность звуков в слове, меняя их местами, что свидетельствует о низком уровне развития фонематического анализа. Дошкольники не могут соединить отдельные звуки в единое слово и испытывают трудности в придумывании слов, начинающих на заданный логопедом звук, что говорит о недостаточной сформированности



фонематического синтеза и фонематического представления. При исследовании восприятия каждой фонемы, была выяснено, что дети затрудняются в дифференциации оппозиционных фонем.

Для исследования восприятия неречевых звуков совместно с музыкальным руководителем была выбрана и проведена методика Г.А. Волковой «Исследование сенсорных функций», направленная на исследование звуковысотного слуха, тембрового слуха, динамического слуха, ритмического слуха и музыкального слуха. Методика включает в себя 5 заданий и позволяет исследовать особенности восприятия неречевых звуков.

Количественная и качественная оценка выполнения заданий опиралась балльную систему оценок, где 0 баллов характеризовалось как отказ от выполнения задания, 1 балл – при выполнении задания допускали ошибки, 2 бала – задание выполнялось с ошибками, но ребёнок самостоятельно их исправил и 3 балла – задание выполнено без ошибок.

В результате проведенной диагностики были получены следующие результаты: дошкольники с ОНР III уровня испытывают трудности в определении высоты и громкости звучания звука, в дифференциации звуков, издаваемых разными предметами. У детей не сформировано ритмическое чувство, дошкольники затрудняются в восприятии и воспроизведении темпа, ритма и ритмического рисунка, а также отличаются низкими показателями сформированности музыкального слуха.

Проведенное обследование позволило выявить трудности, с которыми сталкиваются дети при выполнении заданий. Это позволяет определить задачи коррекционно-педагогической работы по формированию фонематического восприятия посредством применения комплексного подхода:

1. Развитие фонематического восприятия, анализа, синтеза и представление.

2. Развитие восприятия неречевых звуков: динамический, ритмический, тембровый, музыкальный и звуковысотных слух.

3. Развитие зрительного, слухового и тактильного восприятия.

Данные задачи достижимы лишь в комплексной работе со следующими специалистами: специалист по адаптивной физической культуре, музыкальный руководитель, психолог и логопед. Работа должна проходить параллельно.

Общей задачей для всех специалистов будет являться оказание своевременной, соответствующей возможности и потребностям детей с ОНР диагностической, коррекционно-педагогической и профилактической помощи. У каждого специалиста имеются свои специфические задачи.

Музыкальный руководитель занимается развитием восприятия неречевых звуков: звуковысотным, тембровым, динамическим, музыкальным и ритмическим слухом. Выделяются следующие задачи:

1. Развитие умения определять и дифференцировать громкость и высоту звучания звука.

2. Развитие умения дифференцировать звуки, издаваемые различными объектами и предметами.

3. Развитие ритмического чувства, воспроизведение ритмического рисунка, умение воспроизводить темп и ритм.

4. Развивать у ребёнка музыкальный слух, передавая все характеристики речи.

Специалист по адаптивной физической культуре имеет ведущую задачу: развитие ритмического слуха путём ритмизации произнесения с движениями.

Развитием зрительного, слухового и тактильного восприятия занимается психолог, являющийся важным звеном в коррекционной работе, совместно с логопедом. Перед психологом стоит следующий ряд задач:

1. Развитие зрительных представлений, предметного и буквенного гнозиса.

2. Развитие целостного восприятия предмета, зрительных образов и зрительных представлений.

3. Развитие слухового внимания.

4. Развитие перцептивных действий.

Основную роль в организации коррекционной работы фонематического восприятия выполняет логопед. Он, ориентируясь на сформированные навыки различных специалистов, направляет свои усилия на развития у ребёнка навыков фонематического анализа, синтеза и представления.

Для успешности коррекционной работы фонематического восприятия необходимо использовать наглядный дидактический материал и разнообразные игры и упражнения. Использование различных средств и приёмов в коррекционной работе будет обеспечивать развитие у ребёнка активное восприятие фонем родного языка, а также развитие фонематического восприятия, анализа и синтеза.

**Выводы.** Таким образом, эксперимент показал важность комплексной коррекционной работы фонематического восприятия у старших дошкольников с общим недоразвитием речи. В следствие данного эксперимента, был разработан план логопедической работы, предусматривающий развитие фонематического восприятия при взаимодействии ряда специалистов, где каждый специалист имеет ряд своих задач. Коррекция фонематического восприятия является важным звеном в коррекционной работе. Комплексная коррекция фонематического восприятия позволяет задействовать в работу зрительное, слуховое и тактильное восприятие. Развитие восприятие неречевых звуков будет являться эффективным инструментом в развитии у детей с ОНР III уровня речевого развития навыков фонематического анализа, синтеза и представления.

#### **Литература:**

1. Ванюхина, Г.А. Воспитание фонетико-фонематического восприятия / Г.А. Ванюхина // Журнал Логопед. – 2008. – № 8. – С. 14-15

2. Венгер, Л.А. Воспитание сенсорной культуры ребенка от рождения до 6 лет / Л.А. Венгер, Э.Г. Пилюгтна, Н.Б. Венгер. – Москва: Просвещение, 1988. – 144 с.

3. Дьякова, Н.И. Диагностика и коррекция фонематического восприятия у дошкольников / Н.И. Дьякова. – М.: ТЦ «Сфера», 2010. – 64 с.

4. Жулина, Е.В. Значение фонематического восприятия для формирования звуковой стороны речи у детей дошкольного возраста / Е.В. Жулина, Ю.А. Коновалова // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки. – 2022. – № 2(60). – С. 128-132

5. Левина, Р.Е. Особенности акустического восприятия у детей с речевыми нарушениями / Р.Е. Левина. – Москва: Наука, 2006. – 308 с.

6. Максаков, А.И. Воспитание звуковой культуры речи у дошкольников. Пособие для педагогов дошкольных учреждений. 2-е изд / А.И. Максакова. – Москва: Мозаика-Синтез, 2005. – 64 с.

7. Немов, Р.С. Общая психология: учебник для педагогических вузов. В 2 ч. / Р.С. Немов, Е.С. Романова. – Ч. 1. – Москва: Издательство ВЛАДОС, 2021. – 528 с.

8. Силаева, О.А. Модель безопасного социального поведения детей дошкольного возраста в инклюзивной образовательной среде / О.А. Силаева // Вестник Мининского университета. – 2021. – Т. 9. – № 4. – С. 12.

9. Ткаченко, Д.А. О месте и значении психомоторной функции в формировании навыка письма у детей с общим недоразвитием речи / Д.А. Ткаченко, Ю.И. Родин // Вестник Мининского университета. – 2020. – Т. 8. – № 3(32). – С. 8.

10. Трошин, О.В. Логопсихология: Учебное пособие / О.В. Трошин, Е.В. Жулина. – Москва: ТЦ Сфера, 2005. – 256 с.

11. Волосовец, Т.В. Основы логопедии с практикумом по звукопроизношению: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / М.Ф. Фомичева, Т.В. Волосовец, Е.Н. Кутепова и др. – Москва: Издательский центр «Академия», 2002. –200 с.

Педагогика

УДК 376.37

**кандидат психологических наук, доцент Жулина Елена Викторовна**

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

**кандидат педагогических наук, доцент Лебедева Ирина Владимировна**

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

**студент Еремينا Дарья Александровна**

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

### ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ НАРУШЕНИЙ ГОЛОСА У ПЕДАГОГОВ

*Аннотация.* В статье рассматривается проблема увеличения количества нарушений голоса, находящаяся в неразрывной связи работы с профессиональным речевым аспектом. Рассматривается значение гигиены и предупреждения нарушений голосовой функции в рамках трудовой реализации, отмечаются характеристики имеющихся нарушений. Освещаются внешние и внутренние факторы, причины, влияющие на состояние голоса педагогов. Особое внимание уделяется факту, приобретения данных голосовых нарушений в процессе профессиональной деятельности педагога. Описывается диагностика, профилактика и гигиена голосовых расстройств. Демонстрируется анализ диагностического инструментария разработанного и используемого в эксперименте. Производится изучение данных анкеты, с целью выявления качественных характеристик голоса, факторов ведущих к нарушению. На основе полученной детальной информации анкетирования выявлены основные недостатки и ошибки в использовании голоса у специалистов. Также представлена логопедическая карта для диагностики нарушений голоса, которая позволила составить общую картину о нарушениях голосовой функции, а также о состоянии физиологического и речевого дыхания, типа голосовой подачи, особенностей голоса, его силы, высоты, чистоты звучания по качественным признакам, темпа и ритма у педагогов. Представлены результаты экспериментального исследования, описаны количественные и качественные результаты.

*Ключевые слова:* речевой голос, профессиональные нарушения и заболевания голоса, функциональные нарушения голоса, гипокинетическая и гиперкинетическая дисфонии, смешанная дисфония, диагностика и предупреждение нарушений голосового аппарата.

*Annotation.* The article deals with the problem of increasing the number of phonation disorders, which is inextricably linked with the professional speech aspect of work. The importance of hygiene and prevention of violations of voice function in the framework of labor implementation is considered, the characteristics of existing violations are noted. The external and internal factors, the reasons influencing a condition of a voice of teachers are highlighted. Special attention is paid to the fact of the acquisition of these voice disorders in the process of professional activity of the teacher. It describes the diagnosis, prevention and hygiene of voice disorders. The analysis of diagnostic tools developed and used in the experiment is demonstrated. The data of the questionnaire is being studied in order to identify the qualitative characteristics of the voice, the factors leading to the violation. Based on the detailed information obtained from the survey, the main shortcomings and errors in the use of voice among specialists were identified. A speech therapy card for the diagnosis of voice disorders is also presented, which allowed us to draw up a general picture of violations of voice function, as well as the state of physiological and speech respiration, the type of voice delivery, features of the voice, its strength, height, purity of sound by qualitative characteristics, tempo and rhythm in teachers. The results of an experimental study are presented, quantitative and qualitative results are described.

*Key words:* speech voice, occupational disorders and diseases of the voice, functional disorders of the voice, hypokinetic and hyperkinetic dysphonia, mixed dysphonia, diagnosis and prevention of disorders of the vocal apparatus.

**Введение.** Здоровый голос педагога характеризуется достаточной громкостью, тембром, высотой. Данные параметры связаны с внешним обликом и полом человека, его анатомо-физиологическим и эмоциональным состоянием. Фонация зависит от состояния голосового аппарата, резонаторных полостей. Источником звучания речи выступает гортань, с колебательными движениями голосовых складок. Крепкая дыхательная система, обеспечивающая силу и продолжительность произнесения фразы, возможность повышать понижать звучание голоса, неповторимая тембровая окраска обеспечивают уверенность человека в жизни и в профессиональной деятельности.

Превышение голосовой нагрузки приводит к нарушению голосообразования (фонации). Голос начинает терять важные акустические свойства – мощность становится недостаточной, нарушается звучность, изменяется тембр в виде осиплости, хрипоты, также страдает и высота голоса, появляется першение, голосовое утомление, боль. Расстройства голоса и его потеря приводят к снижению коммуникации, ухудшению нервно-психического состояния, снижению трудоспособности, а в тяжелых случаях профессиональной непригодности. У лиц голосо-речевых профессий фонация выступает орудием труда [9, С. 12-17].

Среди факторов пагубно влияющих на фонационный процесс выделяют: превышение голосовой нагрузки, отсутствие звукоусиливающей аппаратуры, обуславливающее повышение силы голоса. Неумелое пользование дыханием (преимущественное участие верхней части грудной клетки), звуко-высотным диапазоном голоса (использование слишком высокого или низкого основного тона). Стрессовые ситуации, частые респираторные болезни и отсутствие голосового режима в период заболевания. Также отсутствие навыков верного голосообразования и голосоведения, своевременного диагностирования и лечения нарушений голосовой функции, с целью предупреждения перехода в хроническую стадию [7, С. 6-14].

Также к нарушению голоса приводит профессиональная деятельность педагогов иностранного языка, комментирующих видео уроки или аудио записи, вследствие повышенной нагрузки на органы голосообразования, происходит перенапряжение мышц шеи, гортани [1].

Лаврова считает, что «взяв во внимание основной этиологический момент с перенапряжением голосового аппарата при всякой форме, в регрессии профессионального нарушения голоса могут в виде причин быть специфические условия труда», таких как стрессовое напряжение, повышение фонового шума, осуществление фонации в помещении с плохой акустикой, с

наличие запыленности воздуха, перепадов температуры. Важно обращать внимание на аллергические состояния организма [2].

Педагоги, отмечают специфические акустические и субъективные признаки: охриплость, осиплость, першение, ощущение «комка в горле», сухости, саднения (ощущение зуда, царапающей боли), дискомфорта при говорении, боли и спазмов, желания откашляться. Органы голосообразования быстро переутомляются, снижается диапазон [7, С. 81-102].

Вследствие не соблюдения профилактических мер по гигиене голоса возрастает частота возникновения нарушений голоса у педагогических работников. Наиболее часто у педагогов возникают функциональные нарушения голоса, такие как гипотонусные, гиперпротонусные и смешанные дисфонии, узелки на голосовых складках [4].

Отмечается распространенность голосовых нарушений у педагогических работников. Отражение данной темы можно увидеть в работах Ю.С. Василенко, Е.В. Лавровой, О.С. Орловой и др. Несмотря на повышенный интерес к данной проблематике в данный период, данная тема остается мало изученной и актуальной.

**Изложение основного материала статьи.** При дифференциальной диагностики проводилось знакомство с анамнезом и медицинским заключением фониатра. Визуальное исследование гортани, за счет которого можно дать оценку тонуса и общего состояния голосовых складок. А также аудиальное изучение фонации, в рамках которого можно получить данные изменения частоты и амплитуды голоса в процессе речи. Для организации и проведения исследования были отобраны 20 педагогов с разным профессиональным стажем имеющие нарушения голоса по диагнозу фониатра и заключению фонопеда.

В рамках исследования состояния голосовой функции были получены следующие результаты. Наблюдаются особенности и нарушения физиологического и речевого дыхания, типа голосовой подачи, особенностей голоса, его силы, высоты, чистоты звучания по качественным признакам, темпа и ритма у педагогических работников.

Было проведено анкетирование с целью выявления качественных характеристик голоса, факторов негативно влияющих на состояние фонации, а также формирования представлений о важности профилактической работы. Анкета для педагогических работников содержит 18 вопросов. Часть вопросов носит просветительский характер, где прописывается важность профилактической работы, а также факторы, неблагоприятно влияющие на голосовую функцию.

Анкетирование и дальнейшая констатирующая диагностика проводилась после фониатрического осмотра, постановки диагноза и его анализа. Проанализировав анкеты можно сделать выводы о том, что педагогические работники мало информированы о возможности диагностики и реабилитации голосового аппарата. Часть педагогов имеет представление о профилактике и гигиене голоса, но не обращается за медицинской, а также логопедической и фонопедической помощью. Выявлены неблагоприятные условия труда, повышенный шумовой порог, высокая голосовая нагрузка в течение дня и её нерациональное распределение. Были проанализированы жалобы, у большинства обратившихся наблюдается: наличие дискомфорта, боли и спазмов в процессе речи, желание откашляться, саднение, осиплость, першение, ощущение «комка в горле», ухудшение качества глосса к концу рабочего дня.

Перечисленная выше симптоматика и признаки подходят большому количеству голосовых расстройств именно поэтому не рационально считать их диагностическими симптомами. Вследствие этого разрабатывалась логопедическая карта, и проводилось дифференциальное логопедическое исследование. За основу при создании диагностического инструментария выступала логопедическая карта нарушений голоса Дмитровой Е.Д., а также аудитивная оценка голоса Лавровой Е.В. Данные методики на сегодняшний день остаются ведущими в диагностике голосовых нарушений, их использование объясняется тем, что они наиболее полно позволяют оценить качество и степень нарушений голоса.

Анализируя результаты дифференциальной логопедической диагностики, были отмечены нарушения физиологического дыхания. Неравномерное дыхание отмечается у 50% педагогов. Дыхание поверхностное у 80% испытуемых, у 30% диагностируется учащенное дыхание. Укороченный выдох наблюдается у 95%, что может говорить о неполном смыкании голосовых складок, пониженном тонусе мышц гортани, сниженном объеме жизненной емкости легких. У 95% исследуемых, наблюдается ключичный тип дыхания, лишь 5% имеет смешанный. Нарушения в физиологическом дыхании, врожденные или приобретенные, напрямую влияют на качество извлекаемого звука, работу голосового аппарата в целом и его выносливость, могут быть причиной нарушений голоса.

Педагоги с нарушениями голоса имеют дискоординацию ротового и носового дыхания. У 30% педагогов не отмечается нарушений координации ротового и носового дыхания, у 70% невозможен дифференцированный вдох и выдох через рот и нос. Наличие данного нарушения может, говорить о патологии полости носа и околоносовых пазух, а также о сопутствующем заболевании.

Длительность выдоха педагогов с нарушениями голосовой функции, имеет свои отличительные особенности. У 95% педагогических работников наблюдается непродолжительный выдох, что может свидетельствовать о нарушении в координации работы носа и полости рта, неправильном распределении объема выдыхаемого воздуха. Может быть следствием пониженного тонуса мышц гортани, неполного смыкания голосовых складок, сниженного объема ЖЕЛ. Рассеянная воздушная струя диагностируется у 15%, форсированная наблюдается у 25%, слабый выдох у 60%.

Анализируя данные, выявлено сниженное время максимальной фонации у педагогов. У 80% наблюдается резкое укорочение фонационного выдоха, обусловленное гипотонусом голосовых складок, их неполным смыканием. У 20% длительность произнесения гласного звука, после предварительного вдоха, снижена. Наличие данного расстройства можно объяснить систематическим перенапряжением органов голосообразования в процессе трудовой деятельности.

Аудиальная оценка голоса диагностировала нарушение типа голосоподачи. У 35% наблюдается придыхательная голосовая атака, у 30% отмечается мягкая голосовая атака, твердая голосовая атака диагностируется у 35%. При длительной работе на придыхательной или твердой голосовой атаке, с интенсивной нагрузкой, возможно травматизация медиального края голосовых складок, развитие органических нарушений, узелков голосовых складок, фибром, а также усиление гипотонуса.

У педагогов наблюдаются различные расстройства голосовой функции, нарушается сила и её динамический диапазон. Тихий голос наблюдается у 65% испытуемых, у 25% голос громкий, но не продолжительное время, быстро начинает угасать, при утомлении становится тихим. Кричащий (слишком громкий) голос наблюдается у 5% педагогов. У 30% отмечается не способность менять силу звучания голоса от громкого до тихого, наоборот. У 100% диагностируется сужение диапазона. Данные проявления наблюдаются в связи с функциональными нарушениями гортани, утомляемостью её мышц, неравномерным дыханием.

Высота голоса характеризуется монотонностью у 5% исследуемых, у 40% отмечается непостоянство высоты, у 45% наблюдается низкий голос, фальцет диагностируется у 5%, снижение звуковысотного диапазона у 95% педагогов. Данные показатели могут свидетельствовать о нарушении работы мышц гортани, неполноценном смыкании голосовых складок. Возникают вследствие нарушения дыхания, баланса носового и ротового дыхания, повышенной нагрузки на голос, не соблюдения правильного режима труда и отдыха, неблагоприятных условий и факторов профессиональной деятельности, отсутствия гигиены и профилактики голосовых нарушений.

Чистота звучания голоса характеризуется наличием глухой фонации у 45%, легкая охриплость наблюдается у 30% педагогов, у 70% исследуемых диагностируется охриплость средней степени выраженности, афония не наблюдается. В связи с тем, что основной процент имеет охриплость средней степени выраженности, это говорит о том, что педагоги не своевременно обращаются за квалифицированной помощью, не обращают внимания и игнорируют симптоматику нарушения.

Аудиальная оценка звучания голоса по качественным признакам демонстрирует преобладание таких показателей как, глухой – 60%, хриплый – 85%, грубый – 25% от общего числа исследуемых. У 5% наблюдается гортанно резкий, а также назализированный голос. Данные показатели говорят о проявлениях функциональных дисфоний различной степени тяжести, с отсутствием органической патологии.

Особенности темпа, характеризуются ускорением основного темпа речи у 25% исследуемых, у 5% наблюдается замедление темпа, с наличием запинок не судорожного характера, у 70% нарушений не отмечено. Ритмический нарушений не отмечено.

Анализируя результаты дифференциальной логопедической диагностики, функциональные нарушения голоса наблюдаются у 100% исследуемых педагогов. Логопедические заключения ставились на основе диагноза фониагра и стробоскопического исследования. У 65% наблюдается гипотонусная дисфония, при которой снижен тонус голосовых складок, наблюдается образование голосовой щели. У 25% гипо-гипертонусная дисфония (смешанная), обусловленная снижением тонуса голосовых складок, но повышением активности вестибулярных. У 10% демонстрируется наличие гипертонусной дисфонии, характеризующейся повышенным тонусом мышц гортани, а также голосовых складок.

**Выводы.** На основе выше сказанного можно сделать вывод, что у педагогов отмечается повышенная речевая нагрузка, её неравномерное распределение в течение дня и рабочей недели, отсутствие достаточного отдыха от голосовой деятельности, необходимого для восстановления работоспособности органов голосообразования, что способствует развитию различных патологий голосового аппарата. Отмечается обилие субъективных ощущений в области глотки, как во время работы, так и после голосовой нагрузки. Голос очень быстро утомляется, понижается качество голосообразования, появляется ком в горле, дискомфорт, эффект сухости, першение, иногда жжение. Педагоги также выделяют осиплость, охриплость, боль и спазмы в горле, желание откашляться, ощущение зуда и царапающей боли в области глотки.

Выявляется низкая информированность и комплаентность педагогических работников о важности профилактических мероприятий по предупреждению голосовых нарушений. Часть педагогов полностью не информирована о гигиене голоса, и специалистах работающих с данными нарушениями.

У педагогов отмечаются нарушения физиологического и фонационного дыхания. Выявляется неравномерность, поверхностность, учащенность, преобладание ключичного типа дыхания. Чаще всего отмечается невозможность дифференцированного вдоха и выдоха через рот и нос, снижение времени максимальной фонации. Преобладание придыхательной и твердой голосовой атаки. У педагогов наблюдаются различные расстройства голосовой функции, нарушается сила, высота и их динамический диапазон. Диагностируется тихий, кричащий, низкий голос с непостоянством высоты, наличием монотонности. Выявляется охриплость, осиплость, глухость и грубость голоса, замедление и ускорение основного темпа речи.

Таким образом, отмечено наличие голосовых расстройств у большинства педагогов. Чаще всего диагностировалась функциональные нарушения, такие как гипокинетическая, гиперкинетическая и смешанная дисфонии. Своевременное и правильное диагностирование, наличие профилактики и гигиены, а также коррекция нарушений позволит сделать профессиональную деятельность комфортной и продолжительной.

#### **Литература:**

1. Алексеева, М.Н. Профилактика нарушений голоса у лиц голосоречевых профессий / М.Н. Алексеева, Д.А. Давыдова // Евразийское Научное Объединение. – 2017. – Т. 2. – № 11 (33). – С. 156-157
2. Василенко, Ю.С. Распространенность, причины и особенности нарушений голоса у педагогов / Ю.С. Василенко, А.Ф. Захарова, П.А. Козлова, О.С. Орлова, Л.О. Самохвалова // Вестник оториноларингологии. – 2000. – № 5. – С. 18-21
3. Герасимова, С.С. Профессиональные заболевания гортани у лиц голосовых и речевых профессий: автореф. канд. дис. мед. наук / С.С. Герасимова. – Киев, 1972. – 16 с.
4. Гудкова, Т.В. Гигиеническая оценка педагогической деятельности / Т.В. Гудкова // Новые задачи современной медицины: материалы II междунар. науч. конф. – СПб.: Реноме, 2013. – С. 67-69
5. Гуляева, В.А. Профессиональные нарушения голоса / В.А. Гуляева // Молодой ученый. – 2021. – № 46 (388). – С. 32-37
6. Дмитрива, Е.Д. Логопедические карты для диагностики речевых расстройств / Е.Д. Дмитрива. – М.: АСТ: Астрель, 2008. – 132 с.
7. Жулина, Е.В. Логопедия: нарушения голоса (часть вторая): учебное пособие / Е.В. Жулина. – Н. Новгород: Мининский университет, 2021. – 138 с.
8. Кантарович, В.С. Гигиена голоса / В.С. Кантарович. – Москва. Государственное музыкальное издательство, 1955. – 81 с.
9. Лаврова, Е.В. Нарушения голоса / Е.В. Лаврова. – М.: Академия, 2008. – 356 с.
10. Лахмоткина, В.И. Профилактика и устранение профессиональных нарушений голоса у лиц речевых профессий / В.И. Лахмоткина, Л.А. Ястребова // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 4. – С. 137-141
11. Лихачева, В.Б. Теоретический анализ проблемы голосовых расстройств у лиц голосоречевых профессий / В.Б. Лихачева // Среднее профессиональное образование. – 2008. – № 6. – С. 56-58
12. Михальчи, Е.В. Изучение взаимосвязей адаптивности к физическим условиям среды с другими психологическими качествами личности // Вестник Мининского университета. – 2022 – Т. 10. – №2. – С. 12.
13. Орлова, О.С. Система логопедической работы по коррекции и предупреждению нарушений голоса у педагогов: диссертация... доктора педагогических наук / О.С. Орлова. – М., 2014. – 250 с.
14. Перевощикова, Е.Н. Образовательные результаты в подготовке будущего педагога и средства оценки их достижения / Е.Н. Перевощикова // Вестник Мининского университета. – 2022 – Т. 10. – №1. – С. 14.

УДК 376.3

**кандидат психологических наук, доцент Жулина Елена Викторовна**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);

**кандидат педагогических наук, доцент Лебедева Ирина Владимировна**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);

**студент Шитикова Валерия Александровна**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

### ПРИМЕНЕНИЕ ПИКТОГРАММ В КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЙ ГЛАГОЛЬНОЙ ЛЕКСИКИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

*Аннотация.* В статье рассматриваются вопросы коррекционной логопедической работы с детьми старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Показана общность взглядов ученых на необходимость проведения вариативной и многоаспектной коррекционной работы с такими детьми. Анализируется возможность применения пиктограмм в коррекции нарушений глагольного словаря у данной категории детей. На основе анализа теоретических источников по проблеме доказывается возможность эффективного освоения импрессивной и экспрессивной речи детьми с ОНР с помощью пиктограмм. В статье описана методика, по которой проводилось обследование детей с ОНР на базе детского сада г. Нижнего Новгорода. Представлены результаты изучения детей по критериям развитости импрессивной и экспрессивной речи, а также сформированности пассивного и активного словаря. Показана связь нарушений в овладении глагольной лексикой детей и сложностями в их коммуникации. По полученным результатам были выделены задачи коррекционно-педагогической работы по формированию глагольного словаря посредством пиктограмм. Доказывается эффективность использования пиктограмм в логопедической работе по коррекции нарушений глагольной лексики у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

*Ключевые слова:* общее недоразвитие речи, глагольная лексика, старший дошкольный возраст, пиктограммы, коррекция.

*Annotation.* The article deals with the issues of correctional speech therapy work with older preschool children with general speech underdevelopment. The commonality of scientists' views on the need for variable and multidimensional correctional work with such children is shown. The possibility of using pictograms in correcting violations of the verbal vocabulary in this category of children is analyzed. Based on the analysis of theoretical sources on the problem, the possibility of effective mastering of impressive and expressive speech by children with ONR using pictograms is proved. The article describes the methodology by which the examination of children with GSU was conducted on the basis of a kindergarten in Nizhny Novgorod. The results of studying children according to the criteria of the development of impressive and expressive speech, as well as the formation of passive and active vocabulary are presented. The connection of violations in mastering the verbal vocabulary of children and difficulties in their communication is shown. Based on the results obtained, the tasks of correctional and pedagogical work on the formation of a verbal dictionary by means of pictograms were highlighted. The effectiveness of the use of pictograms in speech therapy work on the correction of violations of verbal vocabulary in older preschoolers with general speech underdevelopment is proved.

*Key words:* general underdevelopment of speech, verbal vocabulary, senior preschool age, pictograms, correction.

**Введение.** Одной из актуальных проблем логопедии является нарушение предикативной лексики у дошкольников, имеющих общее недоразвитие речи. Эта проблема основательно рассматривалась такими учеными, как Л.С. Выготский, Р.Е. Левина, Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева, Н.В. Серебрякова, С.Н. Коновалова и др. Они доказали, что предикативный словарь занимает определяющую роль в развитии речевой активности и является самой сложной лексической единицей языка. Исследователи единогласны во мнении, что нарушения предикативной лексики негативно сказываются на развитии мышления, вербальной коммуникации и когнитивном развитии. Наиболее существенные последствия данного нарушения, по мнению ученых, проявляются в трудностях в общении детей со сверстниками и взрослыми, отставания от нормы овладения устной речью, что в будущем приведет к запаздыванию письменной речи [2; 4; 7].

На фоне сказанного необходимо подчеркнуть, что для детей с общим недоразвитием речи характерны нарушения, свидетельствующие о системном отставании речевой деятельности. Типичным проявлением является задержка развития как устного, так и письменного высказывания, а также пониженная речевая активность, которая приводит к неустойчивости внимания, снижению памяти, нарушению коммуникативной функции, без специальной подготовки возникают сложности в освоении операций звукового анализа и синтеза, навыков сравнения и обобщения [5; 9].

Предикаты в лексике отражены в импрессивном словаре, а также экспрессивном словаре. Они необходимы для построения утверждения, описания какого-либо действия. Формирование словарного запаса напрямую связано с развитием всех компонентов языка, а именно фонетического, фонематического, лексическо-грамматического уровня. Так, М.А. Макрушина определила характерные специфические особенности детей, у которых отмечалось общее недоразвитие речи, в значительной разнице между объемом пассивного и активного словаря. Кроме того, необходимо отметить, неполноценность предикативной лексики негативно сказывается на развитии у детей диалогической и монологической речи, не позволяя ребёнку точно выразить свои коммуникативные намерения и адекватно понять содержание той или иной информации. Соответственно, это доказывает отрицательное влияние данного нарушения на процесс коммуникации, взаимодействия с окружающими. Непонимание людьми намерений ребенка в дальнейшем может вызвать речевой негативизм. Таким образом, нарушения предикативной лексики влияют на познавательное и коммуникативное развитие ребенка [6, С. 6].

Нет смысла доказывать, что предикат является сложной и значимой лексической категорией нашего языка и может определять действия либо отражать иные процессы в форме действий. Описывая речь детей с общим недоразвитием речи третьего уровня речевого развития, Т.А. Ткаченко делает акцент на то, что к пяти годам словарный запас составляет не больше двух тысяч слов, тогда, как у детей с нормой речевого развития он составляет примерно две-три тысячи слов. Также автор подчеркивает ограниченность непосредственно предикативного запаса лексем у детей с нарушениями речи [11, С. 107]. Профессор Р.И. Лалаева обращает наше внимание на возникающие у детей проблемы с ошибочным выбором лишнего слова, неправильным выделением группы глаголов по единому признаку. Это свидетельствует о

несформированности смысловой структуры предиката и невозможности выделить их общие черты для группировки [4, С. 224].

Н.Х. Швачкин рассматривает словарный запас глаголов с позиции употребления одного из значений многозначности слова. Автор считает, что обычное сказуемое может быть выражено в одной из форм глагола: настоящего, прошлого или будущего разных наклонений. Следовательно, можно предположить, что словарь глаголов представляет собой подробную, систему со своей оригинальной структурой, своеобразием элементов и закономерностями функционирования. В качестве сказуемого глагол передает основной смысл всей конструкции. Большинство других частей речи, служащих второстепенной частью конструкции, придерживаются глагола как центральной лексической единицы. Развитие всей конструкции зависит от предиката-центрального звена [12, С. 233].

Следует подчеркнуть, что большинство ученых выделяют приоритетным направлением формирования предикативной лексики в коррекционном процессе с детьми старшего дошкольного возраста имеющих ОНР. Выбор средства коррекции падает на пиктограммы, поскольку они являются одним из результативных средств по формированию глагольной лексики.

**Изложение основного материала статьи.** Метод пиктограмм связан с работами таких ученых, как: Д.Б. Эльконин, Н.А. Ветлугина, Н.Н. Подьяков. Д.Б. Эльконин и Л.Е. Журова считали данный метод эффективным для преподавания грамоте дошкольников, а именно использования его для формирования навыков определения звукового состава слова, схемы слова и предложения. Пиктограмма-знак, отражающий в схематичном виде важные известные признаки объектов или предметов, явлений, на которые он указывает [8, С. 168]. Преимущество метода пиктограмм заключается в том, что дети могут слышат собственную речь и ту, которая адресована им, и имеют возможность видеть её. Для экспериментального исследования опосредованного запоминания Л.В. Занковым был предложен наиболее доступный прием. Он предлагал испытуемым запомнить слово с помощью изображения на картинке. Задачей испытуемого было придумать ассоциацию, построить связующую нить между словом и пиктографическим изображением и запомнить его. Предложенный Л.В. Занковым прием показал высокие результаты [3].

В логопедической практике метод пиктограмм также представлен в работах Л.Б. Баряевой, Е.Т. Логиновой, Л.В. Лопатиной, С.Н. Викжанович, И.И. Сидоровой, Е.Ф. Поповой, А.В. Дидрих-Мирошник. Отмечено, что использование пиктограмм в работе по формированию предикативного словаря возможно лишь при соблюдении условий: поэтапное введение пиктограмм; проработка связей между предоставляемым изображением и называемым словом; многократное использование карточек для запоминания; поэтапное введение новых изображений; вовлечение родителей в коррекционный процесс через использование пиктограмм в домашних условиях. Без соблюдения данных правил процесс применения метода будет нарушен и не даст положительного результата [1]. Ученые доказывают, что пиктограммы представляют собой наглядный материал, где каждый глагол имеет свой уникальный образ, который отражает главный отличительный признак. Подобный способ позволяет детям значительно быстро заучивать новые слова и использовать их при построении не только словосочетаний, но и предложения. Е.Ф. Попова, А.В. Дидрих-Мирошник обращают внимание, что пиктографическое письмо проще для восприятия дошкольниками, потому что оно не отражает никаких правила языка, в отличие от известной нам алфавитной системы письма. Авторы определяют пиктографическое письмо как средство невербальной коммуникации, которая помогает на чувственном уровне понимать речь. Вследствие того, что изучение особенностей предикативного словаря является одним из приоритетных вопросов современной логопедии, у старших дошкольников с ОНР выделяют нарушения предикативного словаря, на которые важно обратить внимание:

1. Несоответствия в объеме активной и пассивной предикативной лексики. Для неё характерны бедность, неточность, наличие обиходных слов, ограниченность словаря.

2. Неправильное использование префиксальных глаголов.

3. Ошибки, связанные с заменой определенных глаголов на общие, не имеющие конкретного значения.

4. Дети не обладают возможностью назвать несколько действий, свойственных одному объекту [8].

Не вызывает сомнений утверждение, что такая проблема, как формирования словаря глаголов занимает одно из важных мест в речевом развитии, а словарный запас является средством общения и познания действительности по законам грамматики родного языка. По словам О.А. Силаевой, перед дошкольной образовательной организацией стоит задача обеспечения психологической комфортности субъектов образования, в том числе формирование навыков безопасного социального поведения детей и взаимодействия в инклюзивной среде [10].

Представим результаты практической работы с детьми старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Экспериментальное исследование проводилось на базе МБДОУ «Детский сад №114 «Подсолнушек»» города Нижнего Новгорода в логопедической группе с детьми старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня речевого развития. Основной целью эксперимента было обследование нарушений глагольной лексики у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня речевого развития и детей с нормой речевого развития. В проведенном эксперименте принимали участие 40 детей старшего дошкольного возраста (5-6 лет), 20 из которых с нормой речевого развития и 20 детей, имеющих общее недоразвитие речи III уровня по заключению психолого-медико-педагогической комиссии (ПМПК). Для проведения констатирующего эксперимента были проанализированы методики следующих авторов: Е.А. Стребелевой, Е.Ф. Архиповой, Н.В. Серебряковой. На основании проанализированных методик была разработана оригинальная методика обследования глагольной лексики у детей старшего дошкольного возраста. Методика обследования предикативной лексики состоит из 10 заданий и поделена на два блока: 5 заданий ориентированы на исследование понимания глагольной лексики, 5 заданий - на исследование активного глагольного словаря. Задания поделены на два блока: изучение понимания предикативной лексики и исследование активного глагольного словаря. Материал для исследования отобран на основе лексических тем: домашние и дикие животные и их детеныши; профессиональные действия; бытовые действия; одежда. Основой для проведения обследования является наглядный материал. В рамках эксперимента по изучению нарушений предикативной лексики получены результаты, позволившие получить общее представление о имеющейся глагольной лексики у детей дошкольного возраста.

Для оценки и анализа результатов использовалась трёх балльная шкала, где 3 балла соответствуют высокому уровню, 2 балла - среднему уровню, 1 балл - низкому уровню. Количественная и качественная оценка по результатам выполнения заданий опиралась на балльную систему оценок, где 3 балла - задание выполнено ребенком безошибочно, 2 балла - при выполнении задания была допущена 1 ошибка или допустил ошибку и исправил её самостоятельно и 1 балл - допущено более 2-х ошибок при выполнении задания.

После проведенного обследования были сделаны следующие выводы:

1. У детей с ОНР отмечается значительное несоответствие между объемами импрессивной и экспрессивной лексики: присутствует понимание детьми многих предикатов, т.е. объем их пассивной лексики удовлетворительный, однако употребление глаголов в самостоятельной речи затруднено. Понимание предикатов находится на высоком и среднем уровнях, что подтверждает теоретические выводы о том, что детям свойственны глаголы бытового характера. Состав предикативного словаря сводится к действиям, хорошо известным и привычным для самого ребенка.

2. Экспрессивная речь старших дошкольников с ОНР находится на среднем и низком уровнях. Дети употребляют глаголы, которые зачастую присутствуют в их жизни. Лексический запас характеризуется скудным наличием предикатов.

Дети выполнили задание, направленное на называние действий домашних и диких животных и их детенышей и показали средний (60%) и низкий уровень выполнения (40%). Большинство глаголов были знакомы детям. В то же время имели место различного рода искажения, замены на синонимичные глаголы. Дети справились с заданием на исследование предикатов, обозначающих профессиональные действия на среднем (80%) и низком уровне (20%). Отмечаются замены конкретных предикатов на глаголы общего значения; разъяснение действий вместо конкретного названия определенного глагола. При выполнении детьми задания направленного на называние глаголов, обозначающих бытовые действия, не было выявлено серьезных трудностей в обеих группах. Следует отметить, что дети с ОНР справились заданием на называние глаголов, обозначающих действия с одеждой и показали средний (55%) и низкий уровень выполнения (45%).

Таким образом, дети с ОНР, согласно результатам эксперимента, характеризуются недостаточным уровнем развития предикативного словаря и имеют существенные отличия от детей с нормой речевого развития. Полученные результаты диагностики свидетельствуют о необходимости проведения коррекционной логопедической работы, направленной на устранение выявленных нарушений.

Полученные результаты позволили определить задачи коррекционно-педагогической работы по формированию предикативного словаря с применением пиктограмм:

1. Расширение объема предикативного словаря.
2. Уточнение значений глаголов.
3. Активизация словаря глаголов.

Этапы коррекционной работы и их содержание:

1. Развитие активного словаря.

Развитие активного словарного запаса состоит в переводе слов из пассивного словаря в активный. Запас слов дошкольника обогащается в процессе игровой деятельности. Предлагаются различные игры: с максимальной двигательной активностью или двигательно-словесные, предполагающие активизацию мыслительно-познавательной деятельности с использованием пиктограмм. Например, ребенку задается вопрос: «Ты правильно сказал, что корова мычит. А птица? (чирикает)». Ответы ребенка сопровождаются карточками, а в дальнейшем совмещаются и с действием. Возможно использование фигурок животных совместно с пиктограммами. Детям необходимо соотнести карточку и животного и проговорить. Так, например, детям можно предложить примерить роль каждого из предъявляемых животных, где они уже самостоятельно сделают выбор, как оно передвигается, как разговаривает. Предполагается смена роли между детьми, которая сопровождается предоставлением карточек. Например, первая серия-котенок, попугай, щенок, а вторая серия-кошка, коза, кролик и т.д.

2. Формирование понимания глаголов, обозначающих профессиональные действия.

Коррекционная работа строится по двум направлениям: формирование понимания глаголов, обозначающих профессиональные действия и их называние. Для проведения задания используются изображения, например, на одной картинке изображена швея, которая шьет, на другой маляр, который красит стены. Инструкция: «Покажи, где...». Для того чтобы стимулировать ребенка к образованию нужного глагола, педагог сам называет существительное с предлогом, а ребенок добавляет соответствующий глагол. Например, взрослый говорит: «Повар ... котлеты», ребенок добавляет-жарит. Это глаголы движения, близкие детям, потому что двигательная деятельность самого ребенка очень разнообразна, поэтому применение пиктограмм с двигательной активностью будет наиболее эффективна на занятиях. Важно применение пиктограмм и параллельное выполнение действия детьми. Например, взрослый говорит: «Маша режет лук» и «Маша варит суп». В данной ситуации ребенку также можно предложить задание по предъявляемой серии пиктограмм: режет-жарит-варит. Серия картинок, составленная в определенном порядке, также может быть выдана детям, где они последовательно друг за другом выполняют задание, например, задание первого ребенка: шить-пришивать-зашивать. Он подходит к преподавателю и берет нужный предмет на столе, который пригодится для выполнения действия. Выполнение действия самим ребенком и любая двигательная активность вызывает интерес на занятии и включает ребенка неосознанно в коррекционный процесс.

3. Формирование глаголов, обозначающих действия с одеждой.

При проведении коррекционной работы важнейшим условием является игровая форма. Следует учитывать, что формирование глаголов необходимо проводить в активной игровой деятельности, которая будет сопровождаться действием ребенка и его проговариванием. Например, девочка застегивает/расстегивает куртку (я застегиваю/расстегиваю куртку). Ребенку необходимо понять разницу совершаемых действий как на изображении с помощью пиктограмм, так и в выполняемом движении. Важно не упускать момент проговаривания детьми совершаемого действия. Вариантом усложнения заданий будет являться серия пиктограмм.

Таким образом, использование пиктограмм в логопедической работе с детьми с ОНР способствует развитию экспрессивного и импрессивного словаря, а значит, позволяет ориентироваться в общении с окружающими и активно взаимодействовать с социумом.

**Выводы.** В результате проделанной работы были сделаны следующие выводы:

1. Актуальным вопросом в логопедии является нарушение предикативной лексики, что указывает на необходимость проведения коррекционной работы. Характерная особенность для детей с ОНР является несоответствие объема между активным и пассивным предикативным словарем, который характеризуется наличием глаголов бытового характера.

2. Эксперимент показал необходимость проведения логопедической коррекционной работы. На основании результатов, полученных в ходе экспериментального исследования, была разработана программа коррекции предикативной стороны речи у старших дошкольников с ОНР III уровня речевого развития посредством пиктограмм.

3. Пиктограммы позволяют использовать зрительную, двигательную и ассоциативную память, вследствие чего является результативным средством в развитии предикативной лексики у детей старшего дошкольного возраста с ОНР.

**Литература:**

1. Викжанович, С.Н. Формирование у дошкольников с общим недоразвитием речи предикативной лексики с использованием пиктограмм / С. Н. Викжанович. – Москва: Национальный книжный центр, 2016. – 172 с.

2. Жулина, Е. В. Информационно-коммуникационные технологии в активизации экспрессивной речи у детей раннего возраста с задержкой речевого развития / Е.В. Жулина, И.В. Лебедева, Ю.Ю. Клюкина // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 71-2. – С. 130-134

3. Занков, Л.В. Опыт обучения русскому языку в 1 классе / Л.В. Занков, Н.В. Кузнецова. – М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1961. – 53 с.

4. Лалаева, Р.И. Формирование лексики и грамматического строя у дошкольников с общим недоразвитием речи / Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова. – СПб.: Изд-во «Союз», 1999. – 160 с.

5. Левина, Р.Е. Основы теории и практики логопедии / Р.Е. Левина. – М.: Альянс, 2013. – 367 с.
6. Макрушина, М.А. Состояние глагольной лексики старших дошкольников с патологией речи / М.А. Маркушина // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2019. – № 2. – С. 1-6
7. Мастюкова, Е.М. Преодоление задержки речевого развития у дошкольников / Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева. – Москва: Просвещение, 1973. – 222 с.
8. Попова, Е.Ф. Использование пиктограмм в формировании глагольного словаря у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня / Е.Ф. Попова, А.В. Дидрих-Мирошник // Специальное образование. – 2014. – №10. – С. 167-170
9. Прилепко, Ю.В. Особенности развития глагольной лексики у детей с ОНР III уровня / Ю.В. Прилепко, Е.В. Бадулина // Молодежь в науке: новые аргументы: сборник научных работ V международного молодежного конкурса. Том Часть IV: Научное партнерство "Аргумент". – 2016. – С. 184-186
10. Силаева, О.А. Модель безопасного социального поведения детей дошкольного возраста в инклюзивной образовательной среде / О.А. Силаева // Вестник Мининского университета. – 2021. – Т. 9. – № 4. – С. 12.
11. Ткаченко, Д.А. О месте и значении психомоторной функции в формировании навыка письма у дошкольников с общим недоразвитием речи / Д.А. Ткаченко // Вестник Мининского университета. – 2020. – Т. 8. – № 3. – С. 18.
12. Швачкин, Н.Х. Возрастная психолингвистика: Хрестоматия. Учебное пособие / Н.Х. Швачкин. – Москва: Лабиринт, 2004. – 330 с.

Педагогика

УДК 376.3

**кандидат психологических наук, доцент Жулина Елена Викторовна**

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

**кандидат педагогических наук, доцент Лебедева Ирина Владимировна**

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

**магистрант Брюзгина Дарья Сергеевна**

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

#### **ВАРИАТИВНЫЕ СТРАТЕГИИ ЛОГОПЕДИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ И ИХ СЕМЕЙ**

*Аннотация.* В статье рассматривается проблема логопедического сопровождения ребенка раннего возраста с задержкой речевого развития. На основе теоретического анализа источников по проблеме, а также практического опыта работы с такими детьми доказывается необходимость мультидисциплинарного подхода к организации их логопедической поддержки. В статье анализируются подходы к построению логопедической работы с детьми раннего возраста с задержкой речевого развития. Исследуя особенности психофизиологического развития детей от 0 до 3 лет, авторы приходят к выводу о возможности их речевой реабилитации с помощью современных логопедических стратегий. Приводятся алгоритмы вариативных технологий логопедического сопровождения детей раннего возраста с задержкой речевого развития. Доказывается важность вовлечения родителей детей раннего возраста с задержкой речевого развития в совместную деятельность со специалистом-логопедом. Приводятся примеры конструктивного и неконструктивного отношения родителей к участию в логопедическом сопровождении своих детей. Особое внимание авторы уделяют необходимости проведения диагностики речевого развития родственников ребенка. В статье освещается деятельность Мининского университета по созданию открытых курсов для логопедов по освоению вариативных стратегий логопедической и воспитательной направленности по сопровождению детей с проблемами речевого развития.

*Ключевые слова:* задержка речевого развития, логопедическое сопровождение, сенситивный период, коррекция, мультидисциплинарность, вариативность, реабилитация.

*Annotation.* The article deals with the problem of speech therapy support for an early-age child with delayed speech development. Based on the theoretical analysis of sources on the problem, as well as practical experience of working with such children, the need for a multidisciplinary approach to the organization of their speech therapy support is proved. The article analyzes approaches to the construction of speech therapy work with young children with delayed speech development. Investigating the features of psycho-physiological development of children from 0 to 3 years, the authors come to the conclusion about the possibility of their speech habilitation with the help of modern speech therapy strategies. Algorithms of variable technologies of speech therapy support for young children with speech development delay are given. The importance of involving parents of young children with delayed speech development in joint activities with a speech therapist is proved. Examples of constructive and non-constructive attitude of parents to participation in speech therapy support of their children are given. The authors pay special attention to the need to diagnose the speech development of the child's relatives. The article highlights the activities of Mininsky University to create open courses for speech therapists on the development of variable strategies of speech therapy and educational orientation to accompany children with speech development problems.

*Key words:* speech development delay, speech therapy support, sensitive period, correction, multidisciplinary, variability, habilitation.

**Введение.** Специальное образование в РФ в последние годы претерпевает качественные изменения: в стране создается единая государственная система логопедической помощи, дети с ОВЗ становятся приоритетной категорией инклюзивного образования, проводится работа по обучению родителей обращению с детьми, имеющими отклонения в речевом развитии [5; 6]. Доказано, что одной из основных задач специального образования является нормализация речевого и психического развития ребенка к трем годам его жизни. Вместе с тем, исследователи и логопеды-практики отмечают, что дети с проблемами в речевом развитии в раннем возрасте не имеют должной и своевременной логопедической и психолого-педагогической поддержки, а бесплатная ранняя помощь специалистов различного профиля в данной области ограничена. Важность решения данной проблемы связана с тем, что первые годы жизни ребенка (от 0 до трех лет) являются уникальными для комплексной коррекции нарушений в развитии и предупреждения вторичных нарушений. Этот возраст является сенситивным по отношению к речи, в этот период у ребенка стремительно формируется импрессивная и экспрессивная общеупотребительная речь, познавательная сфера, ребенок учится выражать свои мысли, чувства, желания



вербально, а значит, он благоприятен для формирования различных психологических новообразований в личностной сфере [1; 2; 3]. Это подтверждается как западными, так и отечественными специалистами в области логопедии и психического развития детей (Д. Винникот, Дж. Пакеринг, Дж. Боулби, Ю.А. Разенкова, Л.С. Сековец, Е.А. Стребелева и др.).

Ученые единодушны в том, что необходимо расширить спектр технологий для сопровождения детей с ЗРР раннего возраста, т.к. на данный момент наиболее развитыми являются программы логопедической помощи старшим дошкольникам и младшим школьникам.

**Изложение основного материала статьи.** Исходя из теоретического исследования источников по проблеме логопедической помощи детям до трех лет, естественным является вывод о том, что данный запрос общества является обоснованным и актуальным. Исследователи доказывают, что в последнее время в ранней логопедической помощи на первый план выходит мультидисциплинарный подход, который предполагает участие специалиста, который умеет работать в условиях семьи. Как правило, эти логопедические услуги оказываются частным образом, что никак не снимает остроту проблемы. Отвечая на вызовы времени, логопеды современной формации используют новые научные подходы и стратегии для организации качественного логопедического сопровождения детей с проблемами речи. Так, О.А. Козырева отмечает, что позитивная образовательная среда способствует формированию системы гуманистического решения задач развития личности [6].

Как правило, современные родители получают диагноз ЗРР (задержка речевого развития) или ЗППР (задержка психо-речевого развития) от невролога и логопеда.

Рассмотрим ее подробнее.

Имитационная стратегия в логопедии направлена на активизацию речевой продукции на основе подражания сначала в эмоциональном, а затем предметном взаимодействии. Практически все родители неосознанно применяют эту стратегию в коммуникативном взаимодействии с ребенком, но с детьми с ЗРР и ЗППР, которые входят в «группу риска по речевой патологии», эта стратегия не работает. Считается, что она может быть продуктивной в рамках опоры на нормотипичный онтогенез. В силу этого работа логопеда с детьми до трех лет с задержкой как доречевых, так и речевых показателей требует особой профессиональной компетентности для выбора эффективной стратегии логопедического сопровождения.

Имитационная модель, как правило, применяется в «запуске» отдельных звуков, звукоподражаний и лепетных слов в рамках эмоционального общения (0-1 год) и предметной деятельности (1-3 лет). Ребенку нравится выполнять действия, сопровождая их звукоподражаниями (топает-топ, стучит-тук и т.п.), но на этом этапе ребенок подражает речи взрослых, не понимая сути высказывания. Это т. наз. автономная речь, когда основной смысл ребенок уясняет только по интонации, и еще нет связи между звуковой оболочкой и значением (денотатом) слова. На этом этапе развития интонация и ритм речи (просодика) являются основными.

Стратегический анализ направлен не только на ребенка, но и на речевую среду и стиль коммуникации в семье. Логопеду на этой стадии следует объяснить родителям основные качества речевой среды, остановиться на недостатках стиля коммуникации. Например, при гиперопеке мать может «задушить» речевую активность ребенка, догадываясь и превращая в речь («оречевляя») все его желания.

Известны факты, когда современные родители хотят сами разобраться в этом вопросе и, проходя краткосрочные курсы для запуска речи, ухудшают ситуацию, упуская самый важный период в речевом развитии ребенка. Следующая стадия в речевом развитии – усвоение общеупотребительных слов. Следует объяснить разницу между лепетными (например, «бибика») словами и общеупотребительными (машина). Прежде всего следует сказать о том, что если ребенок понимает речь, эта стратегия будет эффективной, но если нарушено понимание речи, все будет сводиться к эхолалиям (т.е. повторам за взрослыми), так как при сенсорных формах речевых нарушений эта стратегия не работает. В настоящее время есть классификация, в которой ЗРР рассматривается на основе лингвистических характеристик, уходя от сенсорных и моторных механизмов, как ЗЭР (задержку экспрессивной речи) и ЗИР (задержку импрессивной речи). Появляются и другие классификации ЗРР, которые расширяют профессиональное терминологическое поле работы логопеда [6].

Коммуникативно-ситуационно-мотивирующая стратегия является доступной для семейных занятий с ребенком. Основным обеспечивающим успех запуском слов и фраз является создание речепорождающей ситуации в рамках бытовой или игровой деятельности. Эта стратегия будет более эффективной, если объяснить ее сущность родителям, которые являются активными участниками логопедических занятий. Семейно-центрированное логопедическое занятие позволяет родителям освоить новые формы взаимодействия с ребенком, понять свои ошибки и многократно моделировать содержание занятия дома.

В данном контексте необходимо отметить, что при наличии определенного словарного запаса даже при наличии синтаксических трудностей можно применять имитационную стратегию на этапе активизации общеупотребительных слов. Цель – вызвать имитацию на уровне речевых шаблонов. Родители также используют эту стратегию, предлагая ребенку стандартный ответ (шаблон) в рамках рутин. Ребенок произносит одну и ту же фразу в ситуации коммуникативного взаимодействия.

Коммуникативно-речевая стратегия имеет целью создание правильной речевой среды и стиля эффективной коммуникации на базе адекватной возрасту и интересам ребенка. Данная стратегия не является основной в семейной логопедической работе с ребенком, так как без участия специалиста эффективность данной стратегии работы с семьей может сводиться к нулю, т.е. отсутствию речи.

Специалисты психолого-педагогического профиля знают исследования выдающихся отечественных и зарубежных ученых о возрастном кризисе трех лет, основным речевым новообразованием которого является фразовая речь. Данная стратегия выступает как фоновая и не является основной. Если существует динамика развития речи, целесообразно применять когнитивно-аналитическую стратегию для освоения элементарных навыков грамматического конструирования речи, но, как показывает практика, при ЗРР логопед выходит на эту стратегию значительно позже. Целью ее является практическое неосознанное усвоение грамматического конструирования.

Таким образом, выбор правильной логопедической стратегии может обеспечить достижение нормотипичного развития к трем годам, так как самым сенситивным периодом развития речи является ранний возраст.

В рамках обоснования каждой стратегии логопедического сопровождения ребенка особое внимание уделяется его диагностическому обследованию и анализу не только его лингвистической симптоматики, но и ее причин. В силу этого установление доверительного контакта с родителями ребенка, с родственниками, владеющими информацией о речевом развитии родителей, имеет важное значение. Стоит отметить, что доверительные отношения предполагают невозможность обсуждения этой информации вне стен логопедического кабинета, а значит, соблюдение профессиональной этики.

Рассмотрим структуру каждой стратегии.

1. Цель имитационной стратегии: активизация лепетных слов у безречевых детей.
2. Стратегический анализ:
  - 2.1. диагностика актуального состояния речи;

2.2. диагностика речевой среды и стиля коммуникации с ребенком.

3. Стратегическая программа действий:

3.1. проектирование семейно-центрированной индивидуальной программы логопедического сопровождения ребенка: активизация отдельных звуков («у»-самолет летит), активизация слогов (звукоподражания), активизация лепетных слов;

3.2. проектирование сопровождения семьи, воспитывающей ребенка с ЗРР.

4. Реализация имитационной стратегии логопедического сопровождения ребенка с ЗРР и его семьи:

4.1. создание семейно-центрированной индивидуальной программы логопедического сопровождения ребенка;

4.2. реализация сопровождения семьи, воспитывающей ребенка с ЗРР.

5. Стратегический контроль:

5.1. Проведение динамической диагностики речевого развития ребенка, внесение правок в индивидуальную программу реабилитации.

В арсенале ребенка раннего возраста может быть до 30 лепетных слов, но развитие его также будет классифицироваться логопедом как безречевое. В данном случае необходимо объяснить родителям ребенка, почему, несмотря на то, что он говорит, назвать эту речь общеупотребительной нельзя.

1. Цель коммуникативно-ситуационно-мотивирующей стратегии: активизация общеупотребительных слов и фраз.

2. Стратегический анализ:

2.1. диагностика актуального состояния речи;

2.2. диагностика речевой среды и стиля коммуникации с ребенком.

3. Стратегическая программа действий:

3.1. проектирование семейно-центрированной индивидуальной программы логопедического сопровождения ребенка: активизация общеупотребительных слов обиходно-бытовой тематики (близкие люди, игрушки, еда, одежда, транспорт), активизация фраз для рутинного взаимодействия без предъявления требований к звуковому и синтаксическому оформлению. Эти цели считаются краткосрочными;

3.2. проектирование сопровождения семьи, воспитывающей ребенка с ЗРР.

4. Реализация коммуникативно-ситуационно-мотивирующей стратегии логопедического сопровождения ребенка с ЗРР и его семьи.

4.1. реализация семейно-центрированной индивидуальной программы логопедического сопровождения ребенка;

4.2. реализация сопровождения семьи, воспитывающей ребенка с ЗРР.

5. Стратегический контроль.

5.1. проведение динамической диагностики речевого развития ребенка, внесение правок в индивидуальную программу реабилитации.

Параллельно на этапе активизации общеупотребительных слов и фраз логопед и родители могут также применять имитационную стратегию, работая с речевыми штампами в рамках речевых стереотипов, связанных с постоянным рутинным взаимодействием.

Структура коммуникативно-аналитической стратегии рассматривается в дошкольном возрасте, когда формируются грамматические основы речи. Таким образом, именно логопед выбирает и реализует стратегию логопедического сопровождения ребенка с ЗРР и его семьи, опираясь на анализ речевой среды, актуального состояния речи, с четким пониманием последовательности своих профессиональных действий. Таким образом, практическая реализация комплекса стратегий в рамках ИПР позволяет выйти на показатели нормативного речевого развития детей с ЗРР в возрасте трех лет и предупредить появление вторичных психологических отклонений.

**Выводы.** Исходя из выше изложенного, логично сделать следующие выводы:

1) речевая функция ребенка с ЗРР формируется не только в силу действия биологических механизмов созревания и развития ЦНС, но и благодаря участию взрослых в воспитании ребенка, оказывающих стимулирующее воздействие на его речевую активность, обеспечивающих полноценное общение с ним [4];

2) упуская сенситивное время раннего периода детства, не обращаясь к логопедам, которые запускают речь, родители могут стать причиной его коммуникативных проблем, эмоциональных нарушений, поведенческих отклонений, что усугубляет возрастной кризис трех лет;

3) применяя вариативные стратегии раннего логопедического сопровождения, специалисты-логопеды помогают ребенку с ЗРР общаться с другими детьми в рамках игровой деятельности, используя необходимый набор естественных вербальных и невербальных механизмов, включая просодические характеристики.

В целях освоения современных технологий и стратегий организации логопедического сопровождения детей с ОВЗ, включая ЗРР, Мининский университет разработал цикл открытых курсов для логопедов-практиков и бакалавров соответствующего профиля подготовки: «Психологическое консультирование родителей, имеющих детей с ОВЗ», «Психолого-педагогическое сопровождение семей, воспитывающих детей с ОВЗ», «Комплексное сопровождение обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в условиях специального и инклюзивного образования». Данные курсы предполагают совершенствование компетенций специалистов-логопедов в построении современных вариативных стратегий сопровождения детей с ЗРР и их семей.

**Литература:**

1. Архипова, Е.Ф. Логопедическая работа с детьми раннего возраста / Е.Ф. Архипова. – Москва: АСТ: Астрель, 2007. – 224 с.

2. Дмитриева, Е.Е. Коммуникативно-речевое развитие дошкольников с общим недоразвитием речи / Е.Е. Дмитриева, Е.Ю. Медведева. – Нижний Новгород: Изд-во НГПУ им. К. Минина, 2021. – 162 с.

3. Жулина, Е.В. Логопедия: теория, диагностика, коррекция темпо-ритмических нарушений речи / Е.В. Жулина; Мининский университет. – Нижний Новгород: Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования "Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина", 2021. – 92 с.

4. Жулина, Е.В. Информационно-коммуникационные технологии в активизации экспрессивной речи у детей раннего возраста с задержкой речевого развития / Е.В. Жулина, И.В. Лебедева, Ю.Ю. Клюкина // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 71-2. – С. 130-134

5. Карелина, И.Б. Комплексная абилитация неговорящих детей раннего возраста: монография / И.Б. Карелина. – Новосибирск: Изд. АНС «СибАК», 2017. – 156 с.

6. Козырева, О.А. Теоретизация и моделирование педагогических условий в профессиональной деятельности научно-педагогического работника / О.А. Козырева // Вестник Мининского университета – 2021. – №1. – Том 9. – С. 48-51

7. Мясников, И.Р. Реализация особых образовательных потребностей обучающихся с ОВЗ в межведомственной модели инклюзивного образования / И.Р. Мясников // Вестник Мининского университета. – 2021. – №3. – Том 9. – С. 6-17

УДК 37.08

аспирант **Зданович Полина Юрьевна**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Сахалинский государственный университет» (г. Южно-Сахалинск);

доктор педагогических наук **Казаева Евгения Анатольевна**

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования

«Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б.Н. Ельцина» (г. Екатеринбург);

соискатель **Ахмеров Александр Валерьевич**

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования

«Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б.Н. Ельцина» (г. Екатеринбург)

### ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ СТАНОВЛЕНИЕ МОЛОДОГО УЧИТЕЛЯ В КОНТЕКСТЕ ПЕРСОНАЛИЗИРОВАННОГО ПОДХОДА

*Аннотация.* В статье поднимается вопрос становления молодого специалиста в сфере образования. Обосновывается актуальность данного направления исследования. Представлены результаты анализа научной литературы по рассматриваемой проблеме. Выявлено, что ни в зарубежной, ни в отечественной литературе нет единого мнения относительно используемой терминологии. Особо подчеркивается важность педагогического сопровождения процесса становления молодого специалиста в профессии. В качестве наиболее эффективного, с точки зрения обеспечения «комфортного вхождения» в профессию и сопровождения развития молодых людей в профессиональной деятельности рассматривается персонализированный подход. Выделены основные элементы персонализированного подхода. При его реализации акцент ставится на личность каждого начинающего учителя, на тех трудностях, с которыми ему приходится сталкиваться. Учет личностных качеств и способностей, персональных целей, потенциала и дефицитов позволяет более эффективно организовать работу по адаптации молодых учителей к современным требованиям образовательной среды, цифрового общества, саморазвитию и самосовершенствованию в образовательной сфере. В заключении выделены противоречия, на разрешении которых будет сосредотачиваться дальнейшая работа авторов.

*Ключевые слова:* профессиональное становление, педагогическое сопровождение, молодой специалист, персонализированный подход, персонализированное образование.

*Annotation.* The article raises the issue of becoming a young specialist in the field of education. The relevance of this area of research is substantiated. The results of the analysis of scientific literature on the problem under consideration are presented. It was revealed that neither in foreign nor in domestic literature there is a consensus on the terminology used. The importance of pedagogical support for the process of becoming a young specialist in the profession is especially emphasized. A personalized approach is considered as the most effective in terms of ensuring a “comfortable entry” into the profession and accompanying the development of young people in professional activities. The main elements of a personalized approach are highlighted. In its implementation, the emphasis is placed on the personality of each novice teacher, on the difficulties that he has to face. Taking into account personal qualities and abilities, personal goals, potential and deficits makes it possible to more effectively organize the work on adapting young teachers to the modern requirements of the educational environment, the digital society, self-development and self-improvement in the educational field. In conclusion, contradictions are highlighted, the resolution of which will be the focus of the further work of the authors.

*Key words:* professional development, pedagogical support, young specialist, personalized approach, personalized education.

**Введение.** На сегодняшний день отчетливо видны предпосылки к обновлению образовательной парадигмы. Современные реалии, в которых происходит профессиональное становление молодежи, характеризуются трансформацией образовательной среды под влиянием изменений, происходящих в стране и мире. С учетом новых вызовов ее реформирование должно быть направлено на системное совершенствование педагогических практик и методов оценки результатов обучения, а не ограничиваться простым пересмотром потерявшего актуальность содержания или разработкой новых учебных курсов.

Актуальной является задача привлечения к образовательной деятельности молодых учителей, которые станут движущей силой нашей страны, будут профессионалами и законодателями в своей сфере. Одним из основных направлений государственной политики Российской Федерации является подготовка педагога-профессионала. Характерными особенностями такого специалиста должны быть склонность к постоянному самообучению на протяжении всей жизни и способность развить такое качество у своих подопечных.

При трудоустройстве от молодого специалиста сразу ждут быстрого и продуктивного включения в работу. Но, к сожалению, работодатель забывает о таком важном процессе, как адаптация в коллективе и новой сфере профессиональной деятельности. Она позволяет нивелировать последствия стрессовых ситуаций, вызванных переходом от обучения в вузе к реальной трудовой деятельности, и органично встроить нового сотрудника в налаженную работу организации, не нарушая устоявшееся положение дел. Следовательно, в каждой образовательной организации необходимо создать определенные условия для адаптации молодого педагога и его непрерывного личностного и профессионального развития в будущем.

Начало профессионального пути для учителя связано не только с положительными эмоциями. Стоит отметить тот факт, что не все молодые специалисты, которые приходят работать в школу, столкнувшись с трудностями, могут успешно с ними справиться вне зависимости от их характера. Это может стать причиной разочарования педагога в себе и профессии и принятия решения о смене сферы деятельности. Трудности могут возникать при недостаточности педагогического опыта, взаимодействия в новом коллективе, слабой методической подготовке специалиста в целом и др. Именно от того, как пройдут первые годы человека в профессии, во многом зависит его дальнейшая педагогическая деятельность.

При анализе работ отечественных и зарубежных ученых (А.Г. Асмолов, А.А. Бодалёв, Т.Г. Браже, К.Я. Вагина, С.Г. Вершловский, Э.Ф. Зеер, С.И. Змеева, Л.М. Митина, А.П. Ситник, А.П. Чернявская) был отмечен их существенный интерес к вопросам, касающимся обучения взрослых людей, признания личности человека как ценности, ее способности к развитию и саморазвитию, что в свою очередь приводит к успешной самореализации человека в профессиональной деятельности.

**Изложение основного материала статьи.** Профессиональное становление – это процесс приобретения способности решать задачи, возникающие непосредственно в профессиональной деятельности. К.М. Левитан к таким специфическим, профессиональным задачам для учителей отнес познавательные, морально-нравственные, коммуникативные задачи [4].

Профессиональное становление, как отмечает Э.Ф. Зеер, это, в первую очередь, изменение личности, на которую влияют социальные, профессиональные факторы, а также проявление собственных желаний, связанных со стремлением к

профессиональному самосовершенствованию [7]. Процесс становления в профессиональной сфере относится к тем, процессам, которые не имеют своего завершения, педагогу необходимо постоянное самосовершенствование, изучение и освоение нового.

Развитие педагога в профессиональной среде, с точки зрения Л.М. Митина, это, безусловно, существенные трансформации внутреннего мира, проходящие активно, влекущие качественные изменения, ведущие к принципиально новому образу профессиональной жизни.

Проявление профессионального развития учителя, да и любого специалиста в какой-либо сфере, выражается в умении самостоятельно анализировать свою профессиональную деятельность, оценивать свой уровень, стремлении совершенствоваться в профессии. Сфера образования испытывает острую потребность в компетентном педагоге, что и обуславливает актуальность исследования проблемы профессионального становления молодых учителей и сопровождения этого процесса.

Безусловно, молодому специалисту нужен помощник, который будет его сопровождать в первые, особенно сложные годы профессиональной деятельности. Особой формой взаимодействия двух партнеров, обладающих общей целью, направленного на создание специальных условий для принятия самостоятельных решений, с точки зрения В.А. Айрапетовой, является педагогическое сопровождение [1, С. 67].

Такого же мнения придерживаются Е.К. Исакова, Д.В. Лазаренко и С.В. Сильченкова, дополняя, что условия должны стимулировать развитие личности, обеспечивать самореализацию, вселять уверенность в ситуациях выбора [2].

По мнению Е.А. Соколовой педагогическим сопровождением является деятельность, осуществляемая в системе постоянно, которая позволяет избежать каких-либо трудностей [8].

Основой для реализации педагогического сопровождения является личностно-ориентированный подход. Если рассматривать развитие с точки зрения данного подхода, то это отбор и усвоение субъектом каких-либо нововведений путем профессионального становления. Главным элементом личностно-ориентированного подхода в образовании является приоритетность внутреннего потенциала субъекта, его права лично совершать тот или иной выбор и нести за него определенную ответственность. Для реализации права выбора в профессиональном становлении требуется научить человека выбирать, помочь ему понять суть проблемы, разработать план решения и приступить к его осуществлению.

Система образования с течением времени претерпевает значительные изменения. В последние десятилетия процессы цифровизации все глубже проникают во все сферы жизнедеятельности общества, в том числе и в систему образования. К этим изменениям, в частности, относятся:

- глобальная цифровизация всех сфер жизни человека: физической, материальной, социальной;
- ускорение изменений социально-профессиональных технологий;
- ускоренное развитие киберпространства, объединяющего различные реальности, окружающие современного человека (реальную, дополненную, виртуальную);
- распространение искусственного интеллекта;
- утверждение цифровой экономики;
- неопределенность будущего молодежи.

Суть же цифровой трансформации образования – это достижение необходимых образовательных результатов и движение к персонализации образовательного процесса, что обеспечивает более качественную подготовку специалистов. Результатом их обучения является набор сформированных компетенций, в том числе и цифровых, под которыми понимается способность эффективно действовать при решении профессиональных задач, выполнении трудовых функций.

Особенности постиндустриального общества повлияли на сферу образования, определив следующие направления его модернизации:

- профессиональные стандарты с опорой на персонализированный подход;
- совершенствование системы электронного обучения и становления «цифрового» человека;
- распространение различных форм онлайн-обучения и использование индивидуальных образовательных траекторий в обучении;
- увеличение темпа обучения;
- постепенное внедрение нейрообразовательных технологий в обучении.

Новые требования, возникшие в связи с изменением общества, являются движущей силой, стимулирующей поиск новых, нетрадиционных для системы образования, форм организации процессов обучения и развития молодых учителей, целевая ориентация которых «учить учиться».

Парадигма персонализированного образования рассматривается как модель, отвечающая всем требованиям цифрового общества, так как оно ориентирует обучающегося на самостоятельное проектирование содержания, деятельности и оценки своих достижений.

На данный момент отсутствует общепринятое понимание персонализированного обучения как за рубежом, так в отечественной науке, но можно заметить – что данное понятие все чаще и чаще встречается в современной литературе.

Солидаризируясь с Т.С. Макаровой, считаем, что персонализированное образование (personalization of learning) – это «способ проектирования и реализации образовательного процесса, в котором обучающийся выступает субъектом учебной деятельности. Персонализированный подход в образовании обозначает «совокупность образовательных программ, стратегий и приемов обучения, методической поддержки процесса обучения, основной целью которого является учет выявленных образовательных потребностей, интересов, культурных особенностей конкретного обучающегося» [5].

Персонализированный подход в обучении предполагает, что учебные программы разработаны с учетом интересов, опыта, предпочтительных способов и темпов обучения конкретного человека» [6].

Итак, персонализированный подход – «модель обучения, методы работы и программы которой направлены на личные интересы и потребности индивидуума. Персонализированное обучение является альтернативой традиционному методу образования, применяемому ко всем без учета личных интересов, приоритетов, способностей, склонностей. Традиционное обучение осуществляется согласно единой образовательной стратегии, распространяющейся на всех без исключения членов соответствующей группы» [9].

Считаем, что подобный подход в обучении опирается на следующую идею – человек более успешен, имеет большую мотивацию к деятельности, проявляет инициативу и активность в том случае, если учитываются его индивидуальные особенности. В то же время главной целью персонализации образования, прежде всего, является развитие личности человека, а не усвоение конкретного объема знаний, развития установленного количества умений, навыков. Именно такой подход будет способствовать более эффективному развитию молодого специалиста.

Выделяются следующие элементы персонализированного подхода:

- Составление персонализированного плана, в котором отражены не только текущие, ближайшие цели, но и долгосрочные, которые могут быть связаны с дальнейшим обучением или карьерой.
- Определение системы ориентиров, позволяющей человеку действовать осознанно и эффективно, например, глобальные идеи, шкалированные цели, схемы для оценивания, познавательные техники.
- Система диагностического инструментария, позволяющая выявить профессиональные дефициты молодых педагогов.
- Определение стратегий достижения целей; предлагаются рекомендации по содержанию и структуре образовательной программы.
- Построение индивидуальной траектории достижения поставленных целей, в том числе самостоятельный выбор подходящих путей их выполнения.

**Выводы.** Исходя из вышесказанного, в процессе анализа данной проблемы были выделены следующие противоречия:

- между потребностью в молодых, стремящихся к саморазвитию, учителях, которые смогут «включиться» в жизнь школы с первых дней в ней и отсутствием способов облегчить процесс адаптации и поддержать неопытного учителя;
- между изменившимися в цифровом обществе требованиями к педагогу и его деятельности и в недостаточной степени изученностью условий развития в профессии, становления молодого педагога и критериев оценки достижения результатов;
- между потребностью системы образования в педагогических кадрах, которые постоянно стремятся к повышению своего профессионального уровня, и недостаточным обеспечением данной деятельности с научной и методической стороны.

Указанные противоречия актуализируют необходимость поиска комплекса мер педагогического сопровождения, который будет способствовать профессиональному становлению молодого учителя в контексте персонализированного подхода.

#### **Литература:**

1. Айрапетова, В.А. Педагогическое сопровождение духовного становления старшеклассников в процессе их приобщения к русской художественной культуре: диссертация ... канд. пед. наук.: 13.00.01 / Айрапетова Валентина Александровна. – СПб, 2005. – 184 с.
2. Исакова, Е.К. К определению понятия «педагогическое сопровождение» / Е.К. Исакова, Д.В. Лазаренко // Образование и наука: архив публикаций, 2012. – URL: [http://www.rusnauka.com/9\\_NND\\_2012/Pedagogica/2\\_105510.doc.htm](http://www.rusnauka.com/9_NND_2012/Pedagogica/2_105510.doc.htm) (дата обращения: 29.11.2022).
3. Казаева, Е.А. Цифровизация учебного процесса в вузе: анализ динамики отношения студентов к различным формам проведения учебных занятий / Е.А. Казаева, Н.М. Глухенькая, А.Г. Каленова // Управление персоналом и интеллектуальными ресурсами в России. – 2022. – Т. 11. – № 2. – С. 30-34
4. Левитан, К.М. Деонтологический аспект в высшем образовании / К.М. Левитан // Специальное образование. – 2015. – №3. – С. 149-159
5. Макарова, Т.С. Терминологические аспекты определения понятия «персонализированное обучение» / Т.С. Макарова, М.А. Молчанова, Е.А. Морозова // Университетский научный журнал. – 2020. – № 53. – С. 89-96
6. Персонализация обучения: дорога в страну Oz? // EduTech, Корпоративный университет Сбербанка. – 2019. – № 2 (25).
7. Персонализированное образование в проекции профессионального будущего: методология, прогнозирование, реализация: Монография / [Э.Ф. Зеер и др.]; под ред. Э.Ф. Зеера, В.С. Третьяковой. – Екатеринбург: Рос. гос. проф.-пед. ун-т, 2021. – 120 с.
8. Соколова, Е.А. Педагогическое сопровождение и педагогическая поддержка: взаимосвязь и различия / Е.А. Соколова // [Электронный ресурс]. – URL: [conference.osu.ru/assets/files/conf\\_reports/conf8/566.doc](http://conference.osu.ru/assets/files/conf_reports/conf8/566.doc) (дата обращения: 27.11.2022)
9. Ханова, З.Р. Персонализированное обучение / З.Р. Ханова // Прикладная электродинамика, фотоника и живые системы – 2019: сборник трудов VI Международной научно-технической конференции молодых ученых, аспирантов и студентов «Прикладная электродинамика, фотоника и живые системы – 2019» (г. Казань 18-20 апреля 2019 г.) / под ред. А.А. Иванова, Д.Е. Шаронова. – Казань: изд-во ИП Сагиева А.Р., 2019. – С. 612-614

**Педагогика**

**УДК 376.37**

**кандидат педагогических наук, доцент Зиновьева Валентина Николаевна**

Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского» (г. Калуга);

**кандидат педагогических наук, доцент Демидова Анна Петровна**

Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского» (г. Калуга);

**бакалавр Шачнева Анна Сергеевна**

Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского» (г. Калуга)

### **СПЕЦИФИКА ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ДЦП В ПРОЦЕССЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНТЕРАКТИВНЫХ ПРЕЗЕНТАЦИЙ**

*Аннотация.* В связи с увеличением количество детей с диагнозом ДЦП, в настоящее время специалисты ищут причины возникновения и способы коррекции речевой патологии. В статье раскрываются особенности логопедической работы с детьми имеющими ДЦП. Обосновывается значимость логопедической работы с данной категорией детей, ее специфика. Приведены результаты обследования всех сторон речи у детей с этим диагнозом. В данный момент процесс логопедической работы получил дополнительный вариант реализации в виде дистанционного образования. Это форма обучения посредством ИКТ технологий. Показаны приемы использования инновационных технологий в коррекционном процессе. Выделены плюсы внедрения инновационных технологий в работу с детьми, страдающими ДЦП. Доказывается, что внедрение инновационных технологий, к которым относятся интерактивные презентации, позволяет реализовать множество логопедических целей и задач. Представленные в статье дистанционные формы обучения дадут возможность детям с ДЦП получать коррекционную помощь в режиме он-лайн.

*Ключевые слова:* ДЦП, дистанционные технологии, интерактивные презентации, логопедическая работа, дети младшего школьного возраста.

*Annotation.* Due to a certain number of children diagnosed with cerebral palsy, at present, experts are investigating the causes of the emergence and correction of the problem of river need. The article reveals the features of speech therapy work with children with cerebral palsy. The validity of speech therapy work with this category of children, its peculiarity. The results of a survey of all aspects of speech in children with a diagnosis are given. At the moment, the process of speech therapy work has received an additional implementation version in the form of distance education. It is a form of learning with the help of ICT technologies. The methods of using innovative technologies in the correctional process are shown. The advantages of introducing innovative technologies in working with children suffering from cerebral palsy are highlighted. It is proved that the introduction of innovative technologies, which include interactive presentations, makes it possible to realize many speech therapy goals and objectives. The distance learning forms presented in the article will enable children with cerebral palsy to receive correctional assistance online.

*Key words:* Cerebral palsy, remote technologies, interactive presentations, speech therapy, children of primary school age.

**Введение.** На сегодняшний день, статистика показывает, что процент детей, рожденных с инвалидностью растет. Среди них большой процент отводится детям с ДЦП [7]. Эти дети, независимо от формы заболевания, нуждаются в помощи специалистов из разных областей, в том числе – логопедов. Мы предлагаем рассмотреть специфику логопедической работы с данной категорией детей и показать возможность внедрения инновационных технологий в данный процесс.

Для осмысления данной темы нами были использованы следующие методы исследования: теоретические: анализ научной и методической литературы; эмпирические: эмпирическое исследование, логопедическое и психолого-педагогическое обследование; интерпретационные: метод сравнения, анализа и синтеза; качественный и количественный анализ данных.

Проблему детского церебрального паралича пристально изучают специалисты различных областей науки: медицины – Е.М. Мاستюкова, К.А. Семенова; педагогики – М.В. Ипполитова, И.И. Панченко; психологии – Н.М. Сараева, И.И. Мамайчук.

Детский церебральный паралич (ДЦП) – заболевание, возникающее в результате поражения головного мозга в перинатальном периоде или вследствие аномалии его развития и характеризующееся нарушениями двигательных и статокINETических функций, а также психоречевыми и сенсорными расстройствами, не прогрессирующее, отчасти поддающееся функциональной компенсации и коррекции.

Практическая значимость исследования заключается в том, что адаптированная, на основе полученных данных, система логопедической работы с детьми младшего школьного возраста с ДЦП, может быть использована в практике коррекционно-логопедической работы.

**Изложение основного материала статьи.** Согласно Международной статистической классификации МКБ-11 [6], выделяют:

- G80.0 – Спастический церебральный паралич;
- G80.1 – Спастическую диплегию;
- G80.2 – Детскую гемиплегию;
- G 80.3 – Дискинетический церебральный паралич;
- G 80.4 – Атактический церебральный паралич.

В Российской Федерации часто используют клиническую классификацию К.А. Семеновой [8]:

- двойную гемиплегию;
- спастическую диплегию;
- гемипаретическую форму;
- гиперкинетическую форму;
- атонически-статическую форму, смешанные формы.

Речь детей, страдающих ДЦП развивается хуже, чем у нормотипичных сверстников. Двигательные расстройства, которые у них имеются, влияют на все стороны развития речи: грамматика, лексика, звукопроизношение и другие. У таких детей, чаще всего страдает мотивационная сфера, так как контакт с окружающим миром не всегда возможен в полном объеме.

Также, стоит отметить то, что полноценная коррекционно-восстановительная работа детей с ДЦП невозможна без согласованной и комплексной работы специалистов, таких как: логопед, дефектолог, невролог, психиатр, психолог, ортопед, массажист. Специфика работы с такими детьми в том, что без коллективной работы над всеми нарушенными сферами развития ребенка, невозможно в полной мере скорректировать последствия этого сложного дефекта [3].

Нами было проведено обследование детей с ДЦП. Все пятеро имели сложные речевые нарушения, сопровождаемые недостаточностью общей и мелкой моторики, один из исследуемых не мог самостоятельно передвигаться.

Обследование двигательных функций проводилось по методикам Е.Ф. Архиповой, И.С. Лопухиной, Е.М. Мастюковой по следующим направлениям [1], [5]:

- обследование общей моторики, которое включала в себя пробы, направленные на выявления нарушений в произвольной моторики, координации и переключаемости движений, ориентировке в сторонах собственного тела, нарушений самоконтроля и чувства ритма;
- обследование мелкой моторики включала в себя исследование кинетической и кинестетической основы движений кисти и пальцев рук, согласованности движений;
- обследование артикуляционной моторики было направлено на исследование особенностей кинетического орального праксиса, динамической координации артикуляционных движений, мышечного тонуса и наличия патологической симптоматики.

Обследование фонетико-фонематической стороны речи проводилось по общепринятой в логопедии методике, опубликованной в работах Р.Е. Левиной, Е.М. Мастюковой, Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной [5].

Обследование фонетико-фонематической стороны речи включало в себя:

- изучение состояния звукопроизношения, которое было направлено на определение количества нарушенных звуков, фонетических групп, характера нарушенных звуков в различных фонетических условиях;
- изучение фонематического слуха, включавшее в себя задания, направленные на опознавание фонем, различение фонем, близких по способу и месту образования и акустическим признакам; умение выделять исследуемый звук среди слов;
- изучение фонематического восприятия было направлено на выявление умения определять место звука в слове, последовательность звуков в слове, последовательность звуков в слове, составлять слова из звуков, стоящие в правильной и неправильной последовательности.

При исследовании лексико-грамматической стороны речи мы опирались на работы Т.П. Бессоновой, О.Е. Грибовой, Е.М. Мастюковой, Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной [1], [5], [2].

Обследование лексико-грамматического строя включало в себя:

- исследование особенностей сформированности словарного запаса через подбор синонимов, антонимов, названия частей предмета, подбор слова, объединяющие видовые, родовые понятия;
- выявление навыков словообразования, словоизменения, согласования имен существительных с различными частями речи;
- определение умения правильно понимать и употреблять предлоги;
- исследование умения находить ошибки в предложении и составлять предложения из слов в начальной форме;
- исследование понимания логико-грамматических отношений в предложении.

В процессе работы с данной группой детей, нами были выделены следующие направления коррекционно-логопедической работы:

- Развитие общей, артикуляционной и мелкой моторики.
- Коррекция звукопроизношения.
- Развитие фонематического слуха, фонематического анализа и синтеза.
- Коррекция лексико-грамматического строя речи.

Необходимо работать над всеми направлениями непрерывно и точно. Каждый коррекционный шаг педагога, должен быть согласован с другими специалистами, которые работают с этим ребенком.

Логопедическая работа не должна заканчиваться вне кабинета. Важно провести консультации и беседы с родителями, давать домашние задания и объяснять важность их выполнения. Стоит отметить, что своевременное и полное выполнение того, что дети получают на дом – уменьшает время освоения того или иного логопедического навыка. Дети с ДЦП, нуждаются в создании правильной речевой среды и проведении занятий не только со специалистом, но и дома [4].

Логопедия, как и другие науки, не стоит на месте и постоянно развивается. В мире цифровых технологий, у нас появилось больше возможностей для работы с детьми, для улучшения качества и продуктивности занятий. Обучение стало доступнее и удобнее. Дети из разных частей страны получили коррекционную помощь, несмотря на свое местонахождение и физические особенности. Логопедам инновационные технологии дали возможность иначе посмотреть на свою работу, расширить круг учеников и помочь детям, для которых логопедическая работа доступна только онлайн. Специалисты работают над коррекцией всех сторон речи, в том числе и над процессом ее запуска.

Хочется отметить плюсы внедрения инновационных технологий в работу с детьми, страдающими ДЦП:

- местонахождение ребенка и педагога не имеет значения;
- возможность проводить занятия в любое время;
- можно варьировать численность обучающихся, за счет возможностей интернет-платформ;
- взаимодействие с детьми проходит как синхронно на онлайн-занятиях, так и с помощью почты, мессенджеров;
- есть возможность заниматься в любой период времени с учетом особенностей ребенка;
- можно учитывать индивидуальный темп занятий ребенка и провести занятия без стресса для ребенка;
- экономически выгодно: не тратиться на дорогу, аренду помещения и др.

Есть конечно и некоторые сложности в процессе организации:

- обязательно наличие устойчивого интернет-соединения;
- важно активное участие родителей в работе;
- ребенка сложнее заинтересовать и удержать его внимание;
- педагог должен постоянно совершенствовать свои знания и возможности в ИКТ;
- могут возникнуть трудности в процессе выбора образовательной онлайн-площадки.

Один из вариантов инновационных технологий: интерактивная презентация. В ходе работы с детьми, имеющими ДЦП, выяснив специфику логопедической работы с ними, нами была выявлена потребность детей в работе над артикуляционной моторикой. Так как мотивационная и познавательная сфера детей с ДЦП страдает, было найдено решение использовать интерактивную презентацию.

При использовании таких форм артикуляционной гимнастики дети не закидываются на выполнении упражнений и процессе обучения. Они увлечены игрой, процесс становится интереснее и эмоциональнее, что дает мотивацию к дальнейшей работе и увлечение процессом развития органов речевого аппарата. Что способствует более быстрому и успешному результату работы артикуляционной гимнастики, как одного из средств работы над речью детей, страдающих ДЦП.

Стоит отметить, что артикуляционная гимнастика является неотъемлемой частью любой логопедической работы. Она необходима для развития артикуляционной мускулатуры и праксиса. Ее используют в коррекционной работе при разных речевых патологиях.

Артикуляционная гимнастика включается в каждое логопедическое занятие, независимо от направления коррекционной работы. Она проводится с детьми не только на занятиях, но и с родителями, а также ребенком самостоятельно, для достижения запланированного результата. Все артикуляционные упражнения можно разделить на два вида: статические, направленные на то, чтобы ребенок научился удерживать позу, и динамические, которые помогают выработать четкие движения и их координацию. Все эти упражнения можно объединить в комплекс:

1. Выработка основных движений и положений органов артикуляционного аппарата.
2. Выработка движений и положений для произнесения определенных звуков.
3. Упражнения, направленные на постановку звуков, способствующие выработке определенных движений:

подвижность кончика языка, мягкого нёба, для растягивания подъязычной связки.

Для занятий артикуляционной гимнастикой имеется ряд методических указаний:

- схема работы: от грубых движений к более дифференцированным;
- неправильно выполняемые движения тормозятся зрительным контролем;
- работа должна иметь ритм, отдельные движения ограничиваются определенной длительностью и прерываются паузами такой же длительности согласно такту;
- упражнения должны иметь четкую направленность;
- работа строится не на количестве, а на правильности и качестве выполнения гимнастики;
- важно не только работать над движениями нуждающимися в коррекции, но и нужно научить ребенка правильно осуществлять сопутствующие, выработать устойчивые и точные переходы от одного к другому, чистоту и темп;
- точность движений определяется конечным результатом, который специалист оценивает по форме и местоположению задействованного органа речи;
- при выполнении артикуляционной гимнастики необходимо соблюдать определенную последовательность — идти от простых упражнений к более сложным;

– проводить гимнастику надо эмоционально, в игровой форме.

В занятии с презентацией входят профили нескольких артикуляционных упражнений, таких как:

1) «Заборчик» – губы в улыбке, видны верхние и нижние зубы.

2) «Хоботок» – губы вытянуты вперед трубочкой.

3) «Лопатка» – широкий язык высунуть, расслабить, положить на нижнюю губу. Следить, чтобы язык не дрожал. Держать 10-15 секунд.

4) «Иголочка» – рот открыт. Узкий напряженный язык выдвинут вперед. Чередовать «Лопатка» – «Иголочка».

5) «Часики» – рот приоткрыт. Губы растянуты в улыбку. Кончиком узкого языка попеременно тянутся под счет педагога к уголкам рта.

6) «Качели» – движение языка: нос – подбородок.

7) «Улыбка» – удерживание губ в улыбке. Зубы не видны.

Для реализации исследования нами была выделена группа детей, находящихся на дистанционном обучении в период карантина. Мы установили контакт с родителями и пригласили их в специальную, заранее созданную группу в электронном образовательном ресурсе ZOOM. На первом занятии мы провели подготовительную беседу и объяснили принцип нашей работы родителям, также познакомимся с детьми. После этого три раза в неделю, в 11:00 все подключались к занятию.

Работа была направлена на улучшение произносительных навыков детей, посредством артикуляционной гимнастики в условиях дистанционного образования. Дети выполняли различные упражнения вместе с интерактивными героями, под нашим руководством. Параллельно, дети развивали речь, внимание и праксис.

После проведения занятий, была сделана повторная диагностика, показавшая эффективность работы. Также после беседы с родителями, выяснилось, что домашняя работа для детей с ДЦП стала более интересна, они выполняют упражнения, проявляют активность и мотивацию. Родители, опираясь на зрительный образ, также формируют представление и правильности выполнения гимнастики и точности совершаемых движений.

Таким образом, апробирован метод интерактивной работы, включающий в себя комплекс артикуляционных упражнений, которые будут способствовать улучшению звукопроизношения детей, страдающих диагнозом ДЦП.

**Выводы.** Исходя из вышесказанного, можно сделать следующие вывод, что постоянно растущее количество детей с ДЦП требует повышения квалификации специалистов и создания единой среды для коррекционно-восстановительной работы.

Дети с ДЦП имеют свою специфику логопедической работы. Важно правильно подобрать коррекционный маршрут, опираясь на форму заболевания, рекомендации других специалистов и имеющиеся способности ребенка, его сохранные функции. Педагог, должен работать над всеми сферами речевой деятельности, обеспечивая непрерывное логопедическое воздействие. Также, необходимо вести работу с родителями, для того, чтобы дома дети отработывали и совершенствовали приобретенные умения.

Для осуществления логопедической работы есть множество средств и одно из них – инновационные технологии. Так, используя презентации, как одно из средств, можно достичь более быстрого и качественного результата, за счет мотивации и интереса детей, а также за счет возможности выполнения заданий дома, с помощью родителей.

#### **Литература:**

1. Архипова, Е.Ф. Коррекционная работа с детьми с церебральным параличом / Е.Ф. Архипова. – Москва: Просвещение, 1989. – 80 с.

2. Бессонова, Т.П. Дидактический материал по обследованию речи детей / Т.П. Бессонова, О.Е. Грибова // Серия: "Библиотека практикующего логопеда". – Ч. II: Словарный запас и грамматический строй. – Москва: АРКТИ, 1997. – 64 с., цв. таблицы.

3. Киселева, М.М. Инклюзивное образование детей младшего школьного возраста с нарушениями опорно-двигательного аппарата (ода) / М.М. Киселева, Е.Н. Медведева, В.В. Евдокимова // Вестник Курганского государственного университета. – 2018. – №3 (50). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/inklyuzivnoe-obrazovanie-detey-mladshego-shkolnogo-vozrasta-s-narusheniyami-oporno-dvigatelnogo-apparata-oda>

4. Кожанова, Д.К. Особенности коррекционно-логопедической работы с детьми с ДЦП / Д.К. Кожанова // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. – 2016. – №3. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-korreksionno-logopedicheskoy-raboty-s-detmi-s-dtsp>

5. Мاستюкова, Е.М. Клиника и реабилитационная терапия детского церебрального паралича / Е.М. Мاستюкова, К.А. Семенова, М.Я. Смуглин. – Москва: Медицина. – 1972. – 328 с.

6. Международная классификация болезней / [Электронный ресурс] // icd11.ru: [сайт]. – URL: <https://www.who.int/standards/classifications/international-classification-of-functioning-disability-and-health> (дата обращения: 18.12.2022)

7. РОССТАТ Заболеваемость ДЦП / РОССТАТ [Электронный ресурс] // РОССТАТ: [сайт]. – URL: РОССТАТ

8. Семенова, К.А. Восстановительное лечение детей с перинатальным поражением нервной системы и детским церебральным параличом / К.А. Семенова. – Москва: Кодекс, 2007 – 612 с.

**Педагогика**

**УДК 372.881.111.1**

**старший преподаватель кафедры иностранных языков Зонера Ольга Евгеньевна**

Санкт-Петербургский государственный лесотехнический университет имени С.М. Кирова (г. Санкт-Петербург);

**старший преподаватель кафедры иностранных языков Филипова Наталья Алексеевна**

Санкт-Петербургский государственный лесотехнический университет имени С.М. Кирова (г. Санкт-Петербург)

### **ВОЗМОЖНОСТИ ОНЛАЙН-СРЕДЫ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ НАПИСАНИЮ АННОТАЦИЙ**

*Аннотация.* Статья посвящена проблеме педагогического дизайна электронного модуля «написание аннотации» в рамках раздела рабочей программы «письмо» для иноязычной подготовки студентов неязыковых специальностей. Развитие цифровых образовательных технологий сопровождалось перераспределением фонда учебного времени в пользу самостоятельной работы. Преимуществом выполнения самостоятельной работы в онлайн-формате является возможность ее автоматизированной проверки. В статье рассматриваются критерии выбора учебного материала для его реализации в электронном формате. Учебная тема «письмо» в большей мере отвечает этим критериям. Также рассматриваются критерии формирования цифровой обучающей среды. В связи с этим большое значение уделяется организации взаимодействия обучающихся между собой в учебном процессе. Задания, выполняемые онлайн, включают лексико-грамматические и



стилистические аспекты формата аннотации. Работа онлайн осуществляется преимущественно с помощью цифровых инструментов LMS Moodle, а также некоторых других. Используемые инструменты предусматривают работу как индивидуальную, так и во взаимодействии друг с другом, что способствует ее эффективности.

*Ключевые слова:* обучение иностранному языку, LMS Moodle, письмо, аннотация, онлайн обучение.

*Annotation.* The article is devoted to the problem of pedagogical design of the electronic module "writing annotations" within the framework of the work program section "writing" for foreign language training of students of non-linguistic specialties. The development of digital educational technologies was accompanied by a redistribution of the study time fund in favor of independent work. The advantage of performing independent work in an online format is the possibility of its automated verification. The article discusses the criteria for choosing educational material for its implementation in electronic format. The educational topic "writing" to a large extent meets these criteria. The criteria for the formation of a digital learning environment are also considered. In this regard, great importance is given to the organization of the interaction of students with each other in the educational process. Online assignments include lexico-grammatical and stylistic aspects of an annotation format. Online work is carried out mainly with the help of LMS Moodle digital tools, as well as some others. The tools used include both individual work and interaction with each other, which contributes to its effectiveness.

*Key words:* foreign language teaching, LMS Moodle, writing, annotation, online learning.

**Введение.** Технологические изменения касаются всех сфер жизни человека, его профессиональной деятельности, его образования, всего жизненного уклада. Одним из технологических решений в сфере образования является онлайн образование. Позволяя индивидуализировать процесс обучения, оно способствует формированию творческого потенциала, навыков критического мышления обучающегося, его самостоятельности, ответственности за результат обучения и таким образом оно помогает ответить на современные социально-экономические вызовы. С другой стороны, онлайн-курс является инструментом, с помощью которого можно оптимально выстроить процесс обучения.

**Изложение основного материала статьи.** В последние десятилетия имела место тенденция перераспределения фонда учебного времени в пользу самостоятельной работы. В действовавших до 1994 г. учебных планах вузов норматив учебной нагрузки студентов распределялся между аудиторной и внеаудиторной работой в соотношении 2:1. В 1994 г. это соотношение составляет 1,5:1, и в 2000 г. 1:1 [3, С. 12]. Такой тенденции способствовало использование компьютерных, информационных, телекоммуникационных и других современных образовательных технологий. Таким образом, необходимо наполнить часы, выделяемые на самостоятельную работу, учебным материалом, эффективно реализуемым в онлайн среде.

При проектировании курса обучения иностранному языку в неязыковом вузе целесообразно сочетать обучение офлайн и онлайн. В режим онлайн следует поместить разделы курса, учебно-информационный материал которых отвечает следующим критериям:

- может быть структурирован и его усвоение проверено автоматизировано;
- требует выполнения большого объема самостоятельной работы по закреплению введенного материала (отработка навыков, систематизация материала);
- родной язык выполняет функцию ориентира, благодаря которому устанавливается структура, логические связи в иностранном тексте (сходство текста на английском и русском языке, в частности научного-технического текста: структурно-смысловые компоненты, логичность изложения, использование клишированной лексики).

Сравнение фонда учебного времени неязыковых вузов по дисциплине «Профессиональный иностранный язык» показывает, что распределение часов учебной нагрузки между аудиторной и самостоятельной работой варьирует по разделам дисциплины (в части языковых аспектов и видов речевой деятельности). В рабочих программах вузов в разделе «письмо» на самостоятельную работу отводится больше времени, чем на работу в аудитории. Это делает целесообразным создание онлайн-курса (модуля) для данного раздела. Здесь будет рассматриваться создание электронного учебного курса (модуля) в инструментальной среде LMS Moodle, а также использование других цифровых инструментов в образовании обучающей среды. Тема раздела рабочей программы «письмо» предполагает обучение созданию текста. Специфика структуры академического текста в том, что она позволяет более четко выразить теоретически сложные вещи и таким образом способствует их пониманию. Следовательно, при создании текста аннотации необходимо учитывать его особую структуру, логику изложения. Построение текста по принятым стандартам в области научного письма регламентирует использование соответствующего вокабуляра – лексико-синтаксических клише – для формулирования введения, цели, результатов, выводов и т.п. Эти качества текста аннотации делают возможным автоматизированный контроль освоения материала в процессе обучения и целесообразным создание онлайн-курса (модуля) для данного раздела.

Формулировка компетенции, которая относится к разделу «письмо» – «способность к коммуникации в письменной форме на иностранном языке для решения задач в области профессиональной деятельности» – одним из результатов обучения предполагает умение реферировать и аннотировать текст по специальности. Владение навыками академического письма на английском языке является чрезвычайно важным для магистрантов, аспирантов и исследователей, так как позволяет наиболее точно сформулировать цели и результаты своей работы для научного мира. Аннотация (авторское резюме) является иногда единственным текстом на иностранном языке, позволяющим понять иноязычным читателям содержание текста на русском языке [1, С. 86].

При создании образовательной программы для онлайн-курса необходимо учитывать специфику информационно-обучающей среды при работе онлайн. Значительным препятствием к успешному освоению онлайн-курса является «обезличенная форма» дистанционной организации онлайн-обучения, не предполагающая личного общения студента с преподавателем, а также межличностного общения между студентами. Это снижает эмоциональную и смысловую окраску учебной работы, необходимой для полноценного формирования у студентов концептуальных знаний и профессионализма в целом, мешает вовлечению в содержательную и продуктивную работу с курсом. Таким образом, главными критериями обучающей онлайн среды являются: 1) наличие системы средств общения; 2) наличие системы средств самостоятельной работы с информацией и 3) наличие интенсивного общения между участниками учебного процесса [2, С. 96].

Комплекты учебных заданий для курса «письмо» включают задания по обучению структуре текста конкретного формата, основной логике его изложения, лексическим и грамматическим особенностям построения.

Пакет заданий по обучению лексическим особенностям аннотации включает:

- задания на релевантное использование глаголов при составлении аннотации со значением исследовать, изучать, анализировать, описывать, рассматривать, оценивать, определять и других;
- задания на применение клишированных фраз, характерных для аннотации;
- задания на запоминание и приобретение навыков применения связующих слов.

Онлайн-среда предоставляет большие возможности для реализации разных заданий, проверка которых может быть осуществлена автоматизировано. Для запоминания и применения глаголов можно, прежде всего, поместить их в

интерактивный элемент «Глоссарий». В формировании общего тематического глоссария участвуют студенты. Каждый студент вносит в общий глоссарий глагол (глаголы), который до него еще не был внесен, а также может дополнить значение глаголов, уже внесенных другими студентами. Для закрепления данной лексики в словарном запасе студента целесообразно использовать элемент «Игра». Он позволяет составить кроссворд автоматически, на основе отобранной студентами слов из глоссария. Кроме того, для работы с тематической лексикой следует использовать тест, предусматривающий короткий ответ. Здесь применение глагола будет контекстным. Таким образом, повторяемость лексики будет способствовать ее усвоению.

Для обеспечения четкой и ясной структуры текста в аннотации применяются связующие слова. Они осуществляют связь между абзацами, внутри абзацев и предложений. Эти слова и фразы – *moreover, for example, however, although, because, consequently, first, second, finally, in conclusion* и другие – вводят дополнительную информацию, противопоставление, причину, последовательность, подведение итогов и другие логические компоненты текста.

Для приобретения навыка использования связующих средств в аннотации рекомендуется выполнить задание на заполнение пробелов в тексте. Приводится ряд соединительных слов и словосочетаний и текст с пробелами в тех местах, где эти слова должны быть использованы. Необходимо заполнить пробелы в тексте соответствующими связующими словами. Такое задание реализуется с помощью интерактивного контента инструментом H5P (Drag text).

При обучении составлению аннотации также необходимо акцентировать внимание на грамматических особенностях ее текста. При написании аннотации на английском языке наиболее часто используются предложения со сказуемым в настоящего и прошедшего, реже будущего времени (the present simple, the past simple, the future simple и the present perfect), в действительном и страдательном залоге. Для обозначения цели исследования обычно используется инфинитив в функции цели. Поскольку перечисленные грамматические явления изучаются в начале курса иностранного языка, то в общем пакете предусматриваются тестовые задания по указанной грамматике с использованием терминологии и лексики ситуаций профессионального общения.

Выполнение следующего задания позволяет обратить внимание студента на лексико-грамматические и структурные особенности англоязычной аннотации.

*Задание. Match the following tenses and aspects (1-6) to their functions in an abstract.*

tenses and aspects		functions in an abstract	
1)	Present simple	a)	is not commonly used in academic writing
2)	Past simple	b)	is used for making predictions or stating intentions in a research proposal
3)	Future simple	c)	Is used for describing the outcomes of past research with verbs like <i>find, discover</i> or <i>demonstrate</i>
4)	Present continuous	d)	is used for reporting specific steps in the research process that have been completed
5)	Present perfect	e)	is used for describing facts, generalizations, and explanations
6)	Either past simple or present perfect	i)	is used for emphasizing the present relevance of previous work

С целью отработки грамматических и лексических навыков выполняется также задание в виде теста с коротким ответом. В качестве примера приводится часть теста:

*Задание. Указать соответствующую форму глагола в passive voice.*

1. The paper studies some ecological effects.  
Some ecological effects ....
2. We analyzed several substances.  
Several substances ....
3. Our analysis shows a strong correlation between two variables.  
A strong correlation between two variables ....
4. We found an approach to the problem.  
An approach to the problem ....
5. The paper considered a series of standard programs.  
A series of standard programs ....

Для закрепления навыка использования глагола в правильной видовременной и залоговой форме целесообразно выполнить работу с текстом аннотации.

*Задание. Указать соответствующую форму глагола в скобках в passive voice или active voice.*

This study (to investigate) whether the perceived social distance between victims and potential donors has an impact on donation intention. In this context, social distance (to define) as the extent to which people feel they are in the same social group. To test the hypothesis, an online survey (to distribute) to potential donors based across the UK. Responses (to analyze) using a two-sample t-test. The results (to show) a small effect in the opposite direction than hypothesized.

These results (to suggest) that potential donors are more likely to respond to campaigns. On this basis, the concept of social distance should (to take) into account when designing environmental fundraising campaigns.

Приведенный тип задания может быть выполнен с использованием цифрового инструмента jamboard.

Ознакомление со структурой аннотации, целесообразно начать с выполнения задания, которое рекомендуют авторы учебного издания «English for Academics» [4, С. 147]. Задание выполняется в рамках теста на установление соответствия.

*Match the parts of an abstract (1-5) to the questions they answer.*

1)	background	a)	What was the purpose of research?
2)	aims	b)	What were the main findings?
3)	approach	c)	What did the research lead to?
4)	results	d)	What was the context of the work?
5)	conclusion	e)	What were the methods used in the research?

В процессе работы со структурой аннотации полезно также выполнение задания, направленного на выстраивание логической структуры ее текста. Тест на установление правильной последовательности позволяет проверять выполненные студентами задания автоматически.

*Задание. Расположить в правильной последовательности разделы аннотации.*

1) After testing and comparing the result, the commercial insect repellent significantly showed that it is a better insect repellent compared to the *J. communis* diluted essential oil.

2) 50 g of fresh berries was collected and dried for 5 days and is placed in a still tank with 100 mL of water for steam distillation using the Flinn Scientific Borosilicate Lab Kit. Gather the extracted oil and dilute 70% in three separate containers to be transferred into spray bottles. Testing involved the spraying of the dilute sample into a glass jar with *Anopheles juidthae* (common NM mosquito) and compared this to the effect of a commercial insect repellent.

3) This study focuses on the development of insect repellent from its essential oil obtained through steam distillation.

4) However, the essential oil has also an insect repellent potential.

5) The Southwest shrub *Juniperus communis* (Juniper Berry) has many significant medicinal value in the Native American culture that has not been proven scientifically.

На заключительном этапе процесса обучения аннотированию текста рекомендуется работать непосредственно с готовым текстом аннотации. Текст аннотации рассматривается в соответствии с ее лексико-грамматическими и стилистическими аспектами: использование глаголов, релевантных написанию аннотации; соответствующее использование глагольных видовременных форм; использование связующих слов и выражений, свойственных дискурсу аннотации; применение клишированных фраз.

Статьи с аннотациями содержатся в разных ресурсах Интернет, в том числе в ресурсе гугл Сколап. Работу над текстом аннотации целесообразно проводить в парах в формате взаимного рецензирования и редактирования текстов.

Взаимное обучение (peer-to-peer-обучение или P2P) стало активно входить в практику с развитием онлайн-образования как инструмент взаимодействия между обучающимися в онлайн-среде. Исследователи вопроса называют P2P технологию совместным конструированием знания. Такой формат укрепляет горизонтальные связи и взаимодействие между участниками учебного процесса, увеличивает мотивацию, создает комфортную образовательную среду. Многими исследованиями указывается, что информация хорошо воспринимается на положительном эмоциональном фоне. Тем самым взаимное обучение позволяет реализовать один из критериев наличия обучающей онлайн среды – наличие интенсивного общения между участниками учебного процесса.

Работа в группах с функцией взаимного рецензирования и редактирования текста реализуется с помощью инструмента jamboard. Этот инструмент представляет собой интерактивную презентацию с возможностью использовать для работы набор слайдов. Все участники процесса могут получить доступ к работе на любом из слайдов, таким образом рецензировать и редактировать работы других студентов.

Одним из вариантов задания может быть редактирование аутентичного текста с внесенными изменениями. При выполнении этой работы необходимо учитывать усвоенные правила написания аннотации. Студентам предлагается заполнить пропуски подходящими словами, переписать подчёркнутые предложения, используя страдательный залог, а также добавить слова-связки там, где это необходимо. Слова, изъятые из текста, приводятся для использования. После редактирования обучающимся предоставляется текст оригинала. Они могут сравнить отредактированный ими текст с аутентичным текстом [1, С. 91].

Задание может предполагать, как только единственно правильный вариант ответа, так и может быть заданием открытого типа. В первом случае задание реализуется с помощью сервиса H5P (Drag text). Во втором случае корректировка аутентичного текста аннотации с внесенными в него изменениями может представлять собой открытый тип задания. Интерактивный инструмент jamboard позволяет студентам осуществить взаимную оценку (peer review) таких работ, что способствует дополнительной практике в работе над текстом.

В качестве итогового задания в процессе развития навыков аннотирования текста по специальности предусматривается составление аннотации. Выполнение этой работы может включать два этапа. На первом этапе студенты работают группой, создавая общий текст с помощью инструмента «Wiki». Этот интерактивный элемент позволяет осуществлять совместную работу в процессе обсуждения и редактирования документа. На втором этапе каждый создает свой текст аннотации, имея для выполнения задания аутентичную статью на английском языке. Работа реализуется через элемент «Задание» и проверяется преподавателем.

Как уже ранее говорилось, одним из критериев создания обучающей информационной среды является наличие условий для интенсивного общения между участниками учебного процесса [2, С. 96]. Общение может осуществляться между преподавателем и учащимися посредством таких инструментов как «Форум», ВКС «BigBlueButton» и других социальных интерактивных элементов. Также средством общения студентов в процессе обучения являются интерактивные инструменты электронной обучающей среды. Элементы курса «Глоссарий», «Семинар», «Вики (Wiki)» и некоторые другие способствуют взаимодействию между участниками процесса обучения, совместной разработке учебного текста.

**Выводы.** Онлайн курс обязательно должен включать методические рекомендации для студентов по работе с электронным курсом, чтобы помочь им пройти курс успешно. В методических рекомендациях сообщается цель изучения курса, этапы достижения этой цели и пошаговые рекомендации их прохождения, подробно описывается последовательность выполнения заданий, форма итоговой аттестации.

Таким образом, при разработке курса обучения иностранному языку, часть разделов программы обучения не только возможно, но целесообразно реализовать онлайн. Это, в частности, относится к разделу «письмо». Онлайн-курс, разработанный для формирования навыков написания аннотации на английском языке, включает не только тематические компоненты, непосредственно связанные с составлением текста, но и компоненты, обеспечивающие создание информационно-обучающей среды, как условия реализации учебного процесса.

#### **Литература:**

1. Еремина, В.М. Особенности обучения написанию аннотаций на английском языке / В.М. Еремина // Ученые записки ЗабГУ, 2016. – Т. 11, № 6. – С. 86-92

2. Обдалова, О.А. Информационно-образовательная среда как средство и условие обучения иностранному языку в современных условиях / О.А. Обдалова // Язык и культура, 2009. – №1(5). – С. 93-101

3. Сазонов, Б.А. Академические часы, зачетные единицы и модели учебной нагрузки / Б.А. Сазонов // Высшее образование в России, 2008. – № 11. – С. 3-21

4. Bogolepova, S. English for Academics / S. Bogolepova, O. Bezzabotnova, V. Gorbachev [and others]. – Cambridge: Cambridge University Press, 2014. – Book 1. – 175 p.

УДК 378

кандидат педагогических наук, доцент Зуев Владимир Михайлович  
 Алтайский государственный институт культуры (г. Барнаул);  
 старший преподаватель Никишина Юлия Владимировна  
 Алтайский государственный институт культуры (г. Барнаул);  
 кандидат технических наук, доцент Клейменова Марина Николаевна  
 Алтайский государственный педагогический университет (г. Барнаул)

## МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ОРГАНИЗАЦИИ СТУДЕНЧЕСКОГО САМОУПРАВЛЕНИЯ В ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ

*Аннотация.* В статье представлены методологические подходы к организации студенческого самоуправления в высших учебных заведениях. Анализируются литературные источники, на основе которых раскрываются основные характеристики мотивационных особенностей участия студентов в студенческом самоуправлении. Рассмотрены теоретические вопросы организации студенческого самоуправления через призму методологических подходов (системного, деятельностного и личностно-ориентированного). Авторы предлагают поэтапную организацию студенческого самоуправления, описывая его структуру и условия. Проанализированы результаты анкетирования студентов по вопросу участия студентов в управлении студенческим коллективом и вузом в целом. Авторская позиция заключается в том, что процесс организации студенческого самоуправления будет более эффективным, если основные компоненты и методы этого процесса раскрывают мотивационные особенности. Практические результаты, которые отражают эффективность взаимодействия и осуществимость процесса организации студенческого самоуправления в вузе, являются методологической компонентой. Эффективность условий организации, выступают реальной базой для познания и исследования процесса самоуправления, а также структурно направляют и регулируют деятельность всех его участников. Системность этого подхода заключается в том, что все его элементы присутствуют в тесной взаимосвязи социального заказа в будущем специалисте с высоким профессиональным статусом, способного к самоуправлению в плане профессиональной деятельности. Участие студентов в студенческом самоуправлении обеспечивает их мотивационную готовность к будущей профессиональной деятельности, способность к самоуправлению.

*Ключевые слова:* студенческое самоуправление, методологические подходы, мотивационные особенности, потребности, интересы, мотивы, стимулы, профессионально-мотивационная подготовка к будущей профессии, профессиональная направленность воспитательного процесса в вузе.

*Annotation.* The article presents methodological approaches to the organization of student self-government in higher educational institutions. Literary sources are analyzed, on the basis of which the main characteristics of the motivational features of students' participation in student self-government are revealed. The theoretical issues of student self-government organization are considered through the prism of methodological approaches (systemic, activity-based and personality-oriented). The authors propose a step-by-step organization of student self-government, describing its structure and conditions. The results of the survey of students on the issue of student participation in the management of the student body and the university as a whole are analyzed. The author's position is that the process of organizing student self-government will be more effective if the main components and methods of this process reveal motivational features. Practical results that reflect the effectiveness of interaction and the feasibility of the process of organizing student self-government at the university are a methodological component. The effectiveness of the conditions of the organization, act as a real basis for the knowledge and research of the process of self-government, as well as structurally guide and regulate the activities of all its participants. The consistency of this approach lies in the fact that all its elements are present in the close relationship of the social order in the future specialist with a high professional status, capable of self-management in terms of professional activity. The participation of students in student self-government ensures their motivational readiness for future professional activity, the ability to self-government.

*Key words:* student self-government, methodological approaches, motivational features, needs, interests, motives, incentives, professional and motivational preparation for the future profession, professional orientation of the educational process at the university.

**Введение.** В результате внедрения инновационных методов создания сетей, ориентированных на рынок, промышленные фирмы столкнулись с необходимостью работать по-новому, чтобы модернизировать новые виды сетевого поведения, учитывать все особенности производственной деятельности в меняющихся формах, помня о законе и потребностях рынка. В связи с этим возрастает потребность в работниках, которые принесут положительные результаты в развитие предприятий. Одной из характерных задач фирм является поиск личностей разного типа, стремящихся эффективно управлять своей деятельностью, обеспечивая эффективность и активизацию человеческого фактора.

Отличительной особенностью человеческой производительностью является мотивационный аспект. Расширяются мотивационные возможности рынка мобильных лабораторий управления. В нашей стране идея трудовой динамики возникла по сравнению с многомерной теорией квантовой механики. Мотивация – это процесс поощрения каждого производителя или группы людей к действиям, которые необходимы для достижения принципов организации, успешного внедрения или управления работой [7]. Это определение показывает тесную корреляцию между психологической и управленческой личностью, ее мотивации, поскольку социальное поведение и индивидуальные особенности личности, в отличие от обработки технических классификаций, не в состоянии интегрировать термины того, что рассматривается именно как необходимый элемент, где будет происходить функциональное поведение [9].

Когда будущий специалист сталкивается с определенным действием, важно распознать психологические черты, которые заставляют его и усиливают его действия. Структурными компонентами мотивационного аспекта являются: потребности, интересы, мотивы и стимулы [8].

Потребности не будут видны или измерены непосредственно, их можно оценить только через поведение человека. Существуют также первичные и вторичные требования. Основная концепция с точки зрения физиологии, за исключением случаев, когда можно жить без еды, воды, одежды, жилья, и других предметов. Некоторые люди нуждаются в потребности признания, чтобы мотивировать процесс принятия к жизни, то есть мотивировать интеллектуальные потребности в любви, уважении и успехе. Вы можете удовлетворить просьбу о награде и предоставить этому человеку, который сам по себе выглядит героем. Но идея «ценности» утверждает, что разные люди принимают и воспринимают все по-разному. Например, человек, который получил и принял меньше часов для отдыха, и его привычка для него важнее, чем деньги, которые он получил за то, чтобы работать в течение длительного периода времени в интересах общества. Для человека, работающего в

научной сфере, уважение коллег могут быть дороже, чем материальные преимущества продавца магазина, который работает в известном супермаркете.

Человек получает «местное» вознаграждение от работы, объявляет о своей работе, признает прямое вознаграждение от определенной группы, признает официальный статус и репутацию.

Процесс мотивации можно разделить на следующие этапы: понимание потребностей самого будущего специалиста как первоклассного, выбор наилучшего способа получения конкретной работы, ограничение его инициирования; принятие мер; получение рекомендаций; реагирование на потребности специалиста. Мотивационное управление основано на элементах, которые нарушают процесс обработки операций, мыслительных действий в работе для достижения хороших результатов. Процесс мотивирования будет заключаться в достижении наивысших и результативных действий в работе.

Теория мотивации, основанная на работе, требует предварительных условий, таких как сокращение фаворитов и оценок работы, ограничение его личных и профессиональных способностей, сокращение шансов и других способностей внутри фирмы и у человека.

**Изложения основного материала статьи.** В качестве ведущих в нашем исследовании вопросов организации студенческого самоуправления мы определили системный, деятельностный и личностно-ориентированный методологические подходы. Мы кратко опишем их в контексте нашего исследования.

Системный подход реализуется установлением практического подхода, основанного на едином принципе теории, эксперимента и действия. Это действие, которое является эталонным критерием теоретической позиции (В.А. Беликов, В.П. Беспалько, Г.Г. Гранатов, Ю.А. Конаржевский, Ю.П. Сокольников, Г.Н. Сериков, В.А. Слостёнин и др.) требует создания базовой системной практики [1]. Для нас таким неперенным элементом этого процесса является общая цель самостоятельной деятельности студентов.

Деятельностный подход выражает позитивную позицию в образовании (В.А. Беликов, Е.В. Бондаревская, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, В.И. Слободчиков и др.) в общем, сфера деятельности студенческой жизни глубже, важнее благ, планов, ценностей. Ориентация на формирование личности и формирование личного опыта [3].

Суть этой теории в психологии была разработана А.Н. Леонтьевым. Студенты всегда вовлечены в специальные действия, каждое из которых определяет цель этой операции – это требования объекта наблюдения, в результате которых он удовлетворяется [10].

Следовательно, исходя из этого, мы можем сказать, что это важная связь с нашей исследовательской деятельностью, потому что самостоятельная деятельность студентов – это деятельность с различными мотивами для участия студентов в студенческом самоуправлении, а также действия, которые в настоящее время определяются студентами под юрисдикцией соответствующих органов власти.

Личностно-ориентированный подход (Л.С. Леднев, В.Я. Ляудис, Л.А. Петровская, Л.П. Станкевич, Д.И. Фельдштейн, И.С. Якиманская и др.) предполагает педагогическую направленность процесса [2]. Создается и реализуется личность как субъект для целей, результатов и критериев эффективности этого процесса.

Кроме того, личностно-ориентированный методологический подход требует обеспечить основу для учета условий организации, в которой мы работаем со студентами, которые включают в себя: 1) организационные условия, отражающие различные области студентов во время их обучения; 2) предложение студентам и их группам, на каждом факультете, каждого учебного заведения, представить свои собственные идеи, творческие замыслы, проект по участию в студенческом самоуправлении; 3) самостоятельная форма студенческой организации студенческой жизни с учетом требований и профессиональных интересов должностных лиц с помощью административных органов факультета; 4) привлечь авторитетных преподавателей и студентов в качестве консультантов.

Эти организационные условия для участия в студенческом самоуправлении, обеспечат самоопределением студентов. Все эти моменты способствуют появлению и реализации эффективного мотивационного процесса в создании самоуправляющейся студенческой организации.

Таким образом, описание результатов, которые отражают эффективность взаимодействия и осуществимость процесса организации студенческого самоуправления в вузе, являются методологической компонентой и выступают реальной базой для познания и исследования процесса самоуправления, а также структурно направляют и регулируют деятельность всех его участников.

Особое значение при рассмотрении вопроса самоопределения-личности необходимо уделить аспекту смысложизненных ориентаций и ценностным иерархиям. Студенты, которые выбирают свою будущую профессию, свойственна определенная система ценностных ориентаций и смысловых позиций. В 2022 году проводились социологические исследования на базе Алтайского государственного института культуры и Алтайского государственного педагогического университета. Испытуемым были предложены вопросы следующих методик Д.А. Леонтьева [5]: тест смысложизненных ориентаций (СЖО); изучение ценностных ориентаций. В исследованиях приняло участие 50 человек III и IV курса музыкального факультета, 40 человек I курса хореографического факультета, 20 человек II курса института физической культуры и спорта.

Со студентами нового набора и I курса проводилась предварительная работа, которая заключалась в проведении психолого-педагогической диагностики профессиональной направленности личности; беседы о применении знаний, умений, навыков в конкретной деятельности, лекции о педагогической и социально-психологической деятельности.

Анализ эксперимента проводился по 5 шкалам теста СЖО и преобладанию одного из 2-х блоков ценностей: терминальных (достижение целей – индивидуального существования) и инструментальных (достижение целей, которые предпочтительны в любых ситуациях с личной и общественных точек зрения).

Наблюдается повышение процента смысловой направленности существования личности и удовлетворения самореализацией у студентов, с которыми проводились целенаправленные и систематические занятия по профессиональной ориентации.

Студенты, со сформировавшейся профессиональной направленностью, отличаются сознательной тенденцией отношения к обществу. Рассмотрим вопрос о месте будущих специалистов в современном обществе.

Если рассматривать педагогов как отдельную социальную группу, то по диаграмме положения экономико-политических и функциональных групп населения в метасоциальном пространстве, этой группе характерно доминирование духовных потребностей и агрессивно-альтруистическая направленность.

Пользуясь классификацией субъектов рынка, предложенной С.Д. Поповым [6], автором концепций социального психоанализа, люди с развитой педагогической направленностью относятся к группе неудачников-оптимистов, которые при развитии богатого творческого и духовного потенциала способны преобразовать общество с кризисом духовности и нравственности, создать модель «гражданина России» (акцент на личностные аспекты профессиональной самоопределения); концепция профессионального самоопределения (в основе «Я-концепция» развития личности). Процесс профессионального самоопределения основывается на механизмах идентификации.

В процессе обучения и овладения профессией люди часто возлагают большие надежды на свою будущую работу, ставят цели и задачи для своей деятельности. Но после того, как занятия закончились, будущий специалист понял, что многие его ожидания были нереалистичными.

Процесс подготовки будущих специалистов представляет собой очень сложный механизм, требующий четкого и умелого методического и научного обеспечения на каждом этапе профессионального развития. Американский психолог Д. Левинсон подчеркивает важность роли наставников в оказании помощи новичкам в усвоении ими ценностей, норм и традиций, необходимых для работы [4]. Он помогает продвигать новых сотрудников по карьерной лестнице, служа образцом для подражания.

Важнейшим этапом в становлении и профессиональном развитии молодого специалиста является первый год работы. В первый год работы специалисты узнают, выбрали они профессию или нет, довольны своим выбором. В свою очередь администрация несет ответственность за акклиматизацию нового сотрудника.

Для оценки эффективности процесса адаптации нового сотрудника разработана анкета, содержащая комплекс вопросов о факторах, оказывающих положительное или отрицательное влияние на адаптацию специалиста: удовлетворенность различными сторонами условий и организации труда; наличие системы наставничества; уровень психофизиологического состояния.

Для респондентов из предложенных вариантов позволяют наиболее успешно адаптироваться в коллективе следующие факторы: наличие наставника (85%), дружественная атмосфера в коллективе (65%) и комфортные условия труда (60%). Неслучайно самым популярным ответом явился фактор наставничества, ведь эта система облегчает новичкам переход к статусу самостоятельного зрелого специалиста. Стоит отметить, что 30% новичков, у которых был наставник, отмечают уровень собственной адаптации высоким.

Из предложенных факторов наиболее негативно влияющими на процесс адаптации оказались: отсутствие финансового стимулирования и мотивации труда (50%), авторитарный стиль управления (40%) и недостаточность собственной квалифицированности (35%). Недостаточность собственной квалифицированности для новичков является главным негативным фактором, замедляющим адаптацию. Напряженность в коллективе и проблемы с межличностным взаимодействием, не считают факторами в значительной степени, затрудняющими адаптацию.

Результаты экспериментальной работы по исследованию процесса организации студенческого самоуправления в высших учебных заведениях показали, что институты самовоспроизводства, органы самоуправления студентов способствовали в высших учебных заведениях личностному и профессиональному развитию студентов, повышению эффективности в формировании их необходимых качеств, организационно-управленческих навыков и умений, опыта координации и эффективного общения, принятия решений и управления командой.

**Выводы.** Таким образом, организация студенческого самоуправления в высших учебных заведениях улучшается, потому что все основные компоненты и методы этого процесса раскрывают мотивационные особенности; с другой стороны, системность этого подхода заключается в том, что все его элементы присутствуют в тесной взаимосвязи социального заказа в будущем специалисте с высоким профессиональным статусом, способного к самоуправлению в плане профессиональной деятельности. Практические результаты, которые отражают эффективность взаимодействия и осуществимость процесса организации студенческого самоуправления в вузе, являются методологической компонентой. Эффективность условий организации, выступают реальной базой для познания и исследования процесса самоуправления, а также структурно направляют и регулируют деятельность всех его участников. Участие студентов в студенческом самоуправлении обеспечивает их мотивационную готовность к будущей профессиональной деятельности, способность к самоуправлению.

#### **Литература:**

1. Барнинова, Н.Г. Теоретические и практические вопросы развития образовательного пространства высшего учебного заведения в контексте компетентностно-ориентированного обучения / Н.Г. Барнинова // В сборнике: Всероссийская научно-практическая конференция с международным участием "Развитие образовательного пространства региональных вузов в системе координат приоритетных проектов РФ: лучшие практики". сборник материалов. Алтайский государственный университет. – 2018. – С. 628-636
2. Баянкин, О.В. Социально-педагогические условия реализации дистанционного обучения в образовательной среде института физической культуры и спорта / О.В. Баянкин, Т.А. Киспаев // Мир науки, культуры, образования. – 2018. – № 5 (72). – С. 256-260
3. Желонкин, В.В. Практический опыт использования инновационных педагогических технологий в образовательном процессе Барнаульского юридического института / В.В. Желонкин, А.Г. Загородний // Евразийский юридический журнал. – 2022. – № 3 (166). – С. 457-459
4. Казанцева, В.В. Теоретические аспекты реализации модели формирования профессиональной направленности студентов в процессе социокультурного воспитания / В.В. Казанцева // В сборнике: Модели инкультурации в образовании. Материалы международной научно-практической конференции. Под научной редакцией С.А. Ан. – 2018. – С. 138-144
5. Клименко, О.А. Профессиональное образование как источник формирования и развития личности / О.А. Клименко, Э.А. Каминская, А.А. Клименко // Тенденции развития науки и образования. – 2021. – № 75-4. – С. 73-76
6. Князева, Ю.А. Культурологический подход как основа совершенствования образовательной среды высших учебных заведений / Ю.А. Князева, С.А. Князев // В сборнике: Актуальные вопросы физической культуры и спорта. материалы XXIV Всероссийской научно-практической конференции, посвященной памяти профессора Ю.Т. Ревякина. – Томск. – 2022. – С. 112-114
7. Мансурова, Н.А. Теоретические и практические предпосылки стимулирования познавательной активности студентов в процессе обучения / Н.А. Мансурова // Вестник Барнаульского юридического института МВД России. – 2005. – № 9. – С. 144-148
8. Попова, Н.В. Компетентностная модель формирования профессиональной направленности личности педагога: практика реализации / Н.В. Попова // Известия Тульского государственного университета. Педагогика. – 2019. – № 1. – С. 35-45
9. Попова, Н.В. Теоретические и практические предпосылки реализации компетентностной модели формирования профессиональной направленности личности педагога / Н.В. Попова // В книге: Теоретические и практические (методические) аспекты профессиональной подготовки педагогов: компетентностный подход. – Ялта. – 2018. – С. 132-137
10. Шевцов, Н.А. Культуротворчество как фактор развития студентов высшего учебного заведения / Н.А. Шевцов, Ю.А. Князева, С.А. Князев // В сборнике: Актуальные вопросы физической культуры и спорта. материалы XXIV Всероссийской научно-практической конференции, посвященной памяти профессора Ю.Т. Ревякина. – Томск. – 2022. – С. 109-111

УДК 372.891

**кандидат педагогических наук Зулхарнаева Анастасия Васильевна**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);

**магистрант Апраксимова Светлана Николаевна**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

### МЕТОДИКА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СРЕДСТВ ИНФОГРАФИКИ В ШКОЛЬНОМ ГЕОЭКОЛОГИЧЕСКОМ КРАЕВЕДЕНИИ

*Аннотация.* Актуальность рассматриваемой проблемы определяется современными вызовами, предъявляемыми к системе образования. Они связаны развитием таких качеств личности подрастающего поколения, которые будут обеспечивать способность ориентироваться в постоянно изменяющемся потоке информации, способность анализировать, развивать пространственное мышление обобщать и визуализировать полученные данные. Геоэкологическое образование, в том числе краеведческой направленности, как один из инструментов устойчивого развития, обладает значительным потенциалом в решении данной задачи. В рамках исследования разработана методическая модель использования средств инфографики в школьном географическом краеведении. Теоретико-методологический уровень составили идеи устойчивого развития, ценности малой родины, геоэкологический, краеведческий, личностно-деятельностный подходы. Целевой компонент методической модели ориентирован на развитие образного мышления обучающихся. Содержательный компонент предполагает изучение ландшафта своей местности в единстве познавательного, ценностного и праксиологического аспектов. Технологический и процессуальный компоненты основывались на этапах развития образного мышления и специфики проектной и информационно-коммуникативной технологии с использованием средств инфографики. Результативно-оценочный компонент предполагал диагностику развития образного мышления. Представленная методическая модель положена в основу организации внеурочной деятельности по геоэкологическому образованию.

*Ключевые слова:* устойчивое развитие, геоэкологическое образование, краеведение, ландшафт, средства инфографики, образное мышление.

*Annotation.* The relevance of the problem under consideration is determined by modern challenges to the education system. They are connected with the development of such personality traits of the younger generation, which will provide the ability to navigate in a constantly changing flow of information, the ability to analyze, develop spatial thinking, generalize and visualize the data received. Geoeological education, including local history, as one of the tools for sustainable development, has significant potential in solving this problem. As part of the study, a methodological model for the use of infographics in school geographic local history has been developed. The theoretical and methodological level was made up of the ideas of sustainable development, the values of a small homeland, geoeological, local history, personal-activity approaches. The target component of the methodological model is focused on the development of imaginative thinking of students. The content component involves the study of the landscape of one's area in the unity of the cognitive, value and praxeological aspects. The technological and procedural components were based on the stages of development of figurative thinking and the specifics of design and information and communication technology using infographics. The resultative-evaluative component involved diagnosing the development of figurative thinking. The presented methodological model is the basis for the organization of extracurricular activities in geoeological education.

*Key words:* sustainable development, geoeological education, local history, landscape, infographic tools, imaginative thinking.

**Введение.** Современный период развития общества характеризуется тем, что человек находится в большом количестве информационных потоков. Данное явление требует умения генерализировать сведения и данные, обобщать и структурировать. Одним из путей решения обозначенной проблемы является инфорграфическое представление информации. Восприятие современного поколения характеризуется «клиповостью мышления», приоритетом «считывания информации» с изображения.

Геоэкология как наука и образовательная область обладает значительным потенциалом в инфографическом представлении информации, так как предполагает картирование территорий, что представляет собой трансформацию действительности в знаково-символьную модель. Изучение локальных территорий и их знаково-символьное «кодирование» рассматривается в исследованиях географов – Д.И. Замятина, О.А. Лавреновой, Ю.А. Веденина [3, 5].

В психологических исследованиях Л.С. Выготского, А.Р. Лурии, П.Я. Гальперина отмечается, что интеллектуальное развитие человека осуществляется за счет особых конструкторов, имеющих знаково-символическую форму [9]. Данная идея развивается в трудах Д. Келли, Г.Н. Чуприковой и Н.И. Каропы, раскрывающих значение когнитивных структур в формировании представлений о мире [4, 10].

В педагогике визуализация информации является как традиционным средством обучения (технология опорных сигналов В.Ф. Шаталова), так и инструментом педагогического дизайна. В географическом образовании при изучении своей местности инфографика систематизирует и позволяет визуализировать образ ландшафтов своего края при изучении своей местности с помощью виртуальных досок, тайм-лайн, ментальных карт, геоинформационных технологий. Однако представленные методические разработки фрагментарны, отсутствует целостная методическая система раскрывающая цели, содержание, педагогические технологии, этапы, критерии оценки.

Таким образом, сложился ряд противоречий, на разрешение которых направлено исследование:

- между высоким потенциалом школьного краеведения в использовании средств инфографики и фрагментарностью их применения;
- между необходимостью разработки методики использования средств инфографики и недостаточностью раскрытия этой методической проблемы.

**Изложение основного материала статьи.** Цель исследования состоит в конструировании методической модели использования средств инфографики при изучении своей местности в геоэкологическом образовании. Теоретико-методологические основания конструирования методической модели представлены идеями устойчивого развития и ценности малой родины, личностно-деятельностным, краеведческим и геоэкологическим подходами.

Идея устойчивого развития задает мировоззренческую основу в изучении своей местности и представляет собой модель развития будущего, при которой необходимо обеспечить баланс между решением социальных и экономических проблем, данная идея, составляет мировоззренческую основу картины мира личности. В контексте идеи устойчивого развития идея ценности малой родины заключается в видении своего ближайшего окружения как значимой территории,

транслирующей культурный код, выраженный в природных материальных и духовных символах. Они воспринимаются личностью и составляют основу ценностного и субъективного отношения к родному краю, означивания территории, в пределах которой живет человек [1, 7, 8].

Личностно-деятельностный подход в данном исследовании предполагает использование средств инфографики при изучении своей местности на основе включения учащихся в адаптивную, продуктивную и творческую деятельность в процессе изучения географии своей местности [6, 7].

Краеведческий подход ориентирует методическую систему на изучение ближайшего окружения личности, где осуществляется ее самоидентификация, самоопределение, самореализация. Свой край в данном исследовании рассматривается как образовательная и воспитательная среда, способствующая улучшению качеств личности и вмещающего ее ландшафта [8].

Геоэкологический подход определяет представление о ландшафте своей местности как целостной геоэкосоциосистемы, включающей природные, культурные, социальные, технические подсистемы, взаимодействующих между собой на определенной территории с позиции равнозначности партнерства [1, 8].

Отмеченные подходы реализуются на методическом уровне модели, представленной целевым, содержательным, процессуальным, технологическим и результативно-оценочным компонентом.

Цель методической модели – развитие образного мышления обучающихся при изучении геоэкологических основ своей местности.

Центральным звеном содержательного компонента является понятие «ландшафт» и способы его образного восприятия и познания. Познавательный аспект отражает методы познания, средства познания ландшафтов своего края, историю современного облика ландшафтов, их классификацию, способы сохранения и гармонизации в русле идей устойчивого развития. Ценностный аспект включает культурно-экологическое содержание: об экологической культуре как способе достижения устойчивого развития ландшафтов своего края, о культурных ценностях территории. Практикологический аспект содержания предполагает изучение методов и способов образного и логического познания ландшафтов своего края, методов конструирования инфографических изображений: карт, график, таблиц, диаграмм, блок-схем, ментальных карт, тайм-лайнов.

Последовательность использования средств инфографики в школьном геоэкологическом краеведении разрабатывались на основе этапов развития мышления - наглядно-действенного, наглядно-образного и абстрактно-логического и учитывало последовательность освоения обучающимися действительности, а именно - развитием адаптивной, продуктивной и творческой деятельности. Учитывая, это выделены следующие этапы развития образного познания ландшафтов своего края: адаптивно-образный, ассоциативно-продуктивный, абстрактно-творческий [1, 4, 10].

Адаптивно-образный этап развития образного мышления основывается на восприятии краеведческой информации. Содержательно данный этап посвящен истории развития ландшафтов, представлений о них, ландшафтному районированию. На данном этапе средства инфографики используются учителем в качестве визуализации геоэкологической информации о своем крае, совместно с цифровыми инструментами используются средства образно-чувственного познания – произведения искусства, фотографии, видеоролики.

Ассоциативно-продуктивный этап направлен на формирование у обучающегося представления о ландшафтах своего края на основе самостоятельного анализа визуализированных, с помощью инфографических средств характеристик ландшафтов своего края. На данном этапе раскрывается системная организация ландшафтов своего края, взаимосвязи компонентов, противоречия человека и природы, причинно-следственные связи в ландшафте как последствия этих противоречий, анализируется картографический материал, как знаково-символьная модель действительности, геоизображения. Обучающиеся включаются в практическую деятельность по анализу инфографических моделей деструктивных и культурных ландшафтов своего края.

На третьем – абстрактно-творческом этапе обучающиеся включаются в творческую деятельность, направленную на конструирование образа своей местности. Образ ландшафтов на данном этапе отличается подвижностью, динамичностью, ассоциативностью. На данном этапе выполняются творческие работы по созданию геоинфографик, где учащийся сам выбирает алгоритм своих действий. В рамках этапа обучающиеся вовлекаются в проектную деятельность направленную на брендинг культурных ландшафтов своей местности, создание туристских маршрутов по объектам природного и культурного наследия с использованием средств визуализации, геоинформационных технологий, поиска мер оптимизации культурных ландшафтов. В создании инфографик используются виртуальные доски, программы организации совместной деятельности.

Основу технологического компонента методики применения средств инфографики в геоэкологическом краеведении являются информационно-коммуникационные технологии обучения. В контексте исследований О.В. Долженко, В.Л. Шагуновского в настоящем исследовании педагогическая технология раскрывается в процессуальном аспекте, так как организует определенную системную деятельность обучающихся и реализует себя через средства, обеспечивающие эту деятельность. Таким образом, ведущую роль будут играть цифровые ресурсы и средства визуализации – такие как ГИС-технологии, ментальные карты Mindmeister, Xmind), интерактивные доски («Падлет» Miro), ленты времени (Timetoast, TimeMapper), программы для организации совместной работы и проектной деятельности (Trello, Agile) [2, 11, 12].

Данные цифровые средства обеспечивают включение обучающихся в различные виды деятельности – познавательную коммуникативную, практико-ориентированную, направленную на развитие образного мышления в восприятии ландшафтов своего края.

Результативно-оценочный компонент методической модели основан на диагностике развития образного мышления обучающихся. В качестве критериев развития образного мышления выделены осознанность, обобщенность знаний, эмпатия, характеризующая эмоциональную окрашенность образного мышления и целостность образного мышления. Характеристика данных критериев, а так же уровней развития, осуществлялась на основе исследований И.Я. Лернера, В.А. Явина, Г.Н. Каропы, Н.И. Чуприковой.

Согласно исследованиям И.Я. Лернера, осознанность знаний проявляется в самостоятельном применении всей совокупности знаний в различных стандартных и нестандартных ситуациях, требующих творческой деятельности. Обобщенность знаний предполагает освоение научного содержания, установление взаимосвязей и причинно-следственных связей, свидетельствует об осмыслении, проникновении в сущность знания. Для диагностики использовалось задание по установлению причинно-следственных связей.

Эмпатия характеризует эмоциональную окрашенность образного мышления и характеризуется следующими уровнями (Н.Н. Демидова, В.А. Явин).

1. Низкий уровень – отличает центрированность субъекта на себя, свои переживания. Он мыслит себя «вне» и даже «над» ландшафтами своей местности, не принимая их самоценность. Его отношение к социоприродному окружению родного края носят исключительно прагматический характер.



2. Средний уровень – отражает контроль субъекта над своими чувствами и поступками по отношению к ландшафтам родного края. Он уже не противопоставляет себя им, а мыслит себя как составную часть. Окружающий ландшафт рассматривается им как источник удовлетворения не только материальных потребностей, но и духовных.

3. Высокий уровень эмпатийности отражает высокую чувствительность, эмоциональную отзывчивость субъекта к природе (волнение, тревога, стыд, оптимизм). Свои отношения к природным объектам он строит как «субъект-субъектные». Критерий целостности образного мышления, основывающихся на исследованиях Г.Н. Каропа, Н.И. Чуприковой, характеристика критерия представлена в таблице 1 [4, 10].

Таблица 1

Уровни развития образного мышления (по Г.Н. Каропа, Н.И. Чуприковой)

Уровень	Характеристика уровня
Первичная целостность	Образ представляется на уровне отдельных фактов о Нижегородской области.
Дифференциация образа	Образ Нижегородской области представлен пониманием ее составных частей, осознанностью, причинно-следственными связями, пониманием образа как системы.
Единство и целостность	Отражает единство всех элементов внутри целого за счет их взаимосвязи, высокий уровень обобщения и осознанности, формирование целостного образа. Образ становится картиной мира.

Диагностика уровня развития образа проходила в форме эссе, где обучающимся предлагалось описать в произвольной форме образ одного из культурных ландшафтов своего края. Далее оценивалась содержательная часть и логика изложения.

Если обучающиеся описывают только компоненты ландшафта, то можно сделать вывод о представлениях об образе родного края на уровне первичной целостности. Наличие в эссе взаимосвязей, причинно-следственных связей между культурой, природными и географическими объектами и др. характеризует уровень дифференциации образа у обучающихся. Демонстрация целостности ландшафтов, географических и природных объектов, значение себя в образе, целостное восприятие, истории, легенды, сказания и др. – соответствует уровню единства и целостности.

Представленная в исследовании методическая модель использования средств инфографики в школьном географическом краеведении положена в основу внеклассного краеведческого курса, реализуемого во внеурочной деятельности по геоэкологическому образованию.

**Выводы.** В настоящее время современный испытывает затруднения в структурировании, обобщении и анализе информации, которая поступает из множества информационных каналов. Решением данной задачи является ее визуализация с помощью средств инфографики, таким образом формируется целостное, обобщенное представление о рассматриваемой проблеме. Цифровая трансформация всех сфер деятельности человека, в том числе образования актуализирует вовлечение школьников в процесс познания геоэкологических особенностей своего края с помощью инфографических инструментов виртуальной среды обучения. Использование таких инструментов позволяет формировать целостный образ территории, а так же развивать образное мышление обучающихся при изучении геоэкологических особенностей своей местности.

В исследовании разработана методическая модель использования средств инфографики при изучении своей местности в геоэкологическом образовании. Теоретико-методологическими ориентирами модели послужили идеи устойчивого развития и ценности малой родины, отражающие аксиологическую, созидательную направленность разработанной методики. Среди ведущих подходов выделены личностно-деятельностный, геоэкологический и краеведческий подходы, которые позволяют рассматривать личность как субъекта деятельности, творческой самореализации в пределах своей местности. Целью методической модели является развитие образного мышления обучающихся. Центральным понятием, вокруг которого сконцентрировано содержание является ландшафт своей местности, как ближайшее личностно-значимое окружение, отличающийся интегративностью, трансдисциплинарностью и проблемностью, что позволяет вовлекать обучающихся не только в процесс логического, но и образного познания. Это предопределяет отбор и использование педагогических технологий, направленных на проектирование и визуализацию образа своей местности.

Последовательность развития образного мышления основана на этапах развития мышления и освоения действительности и осуществляется в три этапа – адаптивно-образный, ассоциативно-продуктивный, абстрактно-творческий, каждый из которых имеет специфику содержания, применяемых методов и форм.

Результативно-оценочный компонент разрабатывался на основе критериев осознанности, обобщенности знаний, эмпатии, отражающей эмоциональную окрашенность формируемого образа, целостности образного мышления как основных показателей его развития.

#### Литература:

1. Винокурова, Н.Ф. Методика экологизации и информатизации географического образования в контексте идей устойчивого развития / Н.Ф. Винокурова, А.В. Зулхарнаева, О.В. Смирнова, Н.В. Мартилова // Августовские педагогические чтения – 2014: Сборник материалов международного научного e-симпозиума / Под ред. проф. И.В. Вагнер. – Киров: Международный центр научно-исследовательских проектов. – С. 40-53
2. Гудкова, Л.В. Использование онлайн-инструментов Quizlet и WordWall для формирования иноязычной лексической компетенции студентов бакалавров / Л.В. Гудкова, Н.Н. Прохоров // Вестник Мининского университета. – 2022. – Т. 10, №3. – С. 3.
3. Замятин, Д.Н. Искусство как сопостранственность: постмодерн, пространство и онтология воображения / Д.Н. Замятин // Человек: образ и сущность. – 2017. – № 3-4(30-31). – С. 77-83
4. Каропа, Г.Н. Системная дифференциация как закономерность и принцип обучения / Г.Н. Каропа // Вестник Тамбовского университета. Серия Гуманитарные науки. – 2017. – Т. 22. – Вып. 6 (170). – С. 107-116
5. Лавренова, О.А. Географическое пространство в русской поэзии XVIII – начала XX вв. (геокультурный аспект). / О.А. Лавренова. – М.: Институт Наследия, 1998. –128 с.
6. Малинин, В.А. Формирование духовно-нравственных качеств личности обучающихся в условиях современного образования / В.А. Малинин, Ф.В. Повshedная, А.В. Пугачев // Вестник Мининского университета. – 2022. – Том 10, №1. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/1324/867>
7. Николина, В.В. Гражданское воспитание учащихся как условие становления устойчивого развития / В.В. Николина, Н.Ф. Винокурова, А.В. Зулхарнаева // Современные проблемы науки и образования. – 2016. – № 6. – С. 394.

8. Проектирование эколого-ориентированной жизнедеятельности личности обучающегося в культурном ландшафте: теоретико-методологический дискурс: монография / Н.Н. Демидова [и др.]; под ред. Н.Н. Демидовой, Н.Ф. Винокуровой – Н. Новгород: ООО «Кириллица», ООО «БЛАГОВЕСТ», 2019. – 220 с.
9. Психология субъективной семантики: истоки и развитие // Под общей редакцией И.Б. Ханина, Д.А. Леонтьев. – М.: Смысл, 2011.
10. Чуприкова, Н.И. Психология умственного развития: Принцип дифференциации / Н.И. Чуприкова. – М.: АО «СТОЛЕТИЕ», 1997. – 480 с.
11. Belinova, N.V. The Role and Importance of Interactive Technologies for Methodological Support of Teachers in the Integration Mechanisms of the Modern / N.V. Belinova, N.V. Vyalova, T.G. Khanova, L.V. Krasilnikova, A.Y. Vershinina // Economy Development. Education in the Asia-Pacific Region. – 2022. – №65. – PP. 335-343
12. Samerkhanova, E.K. Preparing Students for Work in the Context of the Digital Integration of the Economy / E.K. Samerkhanova, E.P. Krupoderova, K.R. Krupoderova, L.N. Bahtiyarova, A.V. Ponachugin // Education in the Asia-Pacific Region. – 2022. – №65. – PP. 231-239

Педагогика

УДК 378.874

студента 4 курса направления подготовки «Педагогическое образование»  
**профиль «Изобразительное искусство» Казаковцева Екатерина Юрьевна**  
 Федеральное государственное автономное образовательное учреждение  
 высшего образования «Тюменский государственный университет» (г. Тюмень);  
**кандидат педагогических наук, доцент заведующая**  
**кафедрой искусств Овсянникова Оксана Александровна**  
 Федеральное государственное автономное образовательное учреждение  
 высшего образования «Тюменский государственный университет» (г. Тюмень)

#### РАЗРАБОТКА ДИАГНОСТИЧЕСКОГО ИНСТРУМЕНТАРИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ УРОВНЯ РАЗВИТИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ВОСПРИЯТИЯ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ЖИВОПИСИ

*Аннотация.* Статья посвящена актуальной проблеме развития художественного восприятия на занятиях по живописи. Развитие данного качества у обучающихся базируется на проведении диагностики уровня развития художественного восприятия. Изучение и анализ литературы по данной теме позволил уточнить понятие «художественное восприятие на занятиях по живописи», выделить показатели, диагностические методы и задания для обучающихся. Теоретической значимостью данного исследования является уточнение понятия «художественное восприятие на занятиях по живописи». К практической значимости работы относится разработка диагностического инструментария (показателей, диагностических методов и заданий на занятиях по живописи, уровней развития художественного восприятия). Подростки имеют недостаточно развитое художественное восприятие, в связи с этим возникает необходимость в разработке определенного ряда методов развития художественного восприятия на занятиях по живописи. Применение определенных методов на занятиях по живописи позволит развить художественное восприятие обучающихся.

*Ключевые слова:* художественный образ, художественное восприятие, живописные средства выразительности, живопись, диагностический инструментарий.

*Annotation.* The article is devoted to the actual problem of the development of artistic perception in painting classes. The development of this quality in students is based on the diagnosis of the level of development of artistic perception. The study and analysis of the literature on this topic made it possible to clarify the concept of "artistic perception in painting classes", to highlight indicators, diagnostic methods and tasks for students. The theoretical significance of this study is the clarification of the concept of "artistic perception in painting classes". The practical significance of the work includes the development of diagnostic tools (indicators, diagnostic methods and tasks in painting classes, levels of development of artistic perception). Teenagers have an insufficiently developed artistic perception, and therefore there is a need to develop a certain number of methods for developing artistic perception in painting classes. The use of certain methods in the classroom for living.

*Key words:* artistic image, artistic perception, pictorial means of expression, painting, diagnostic tools.

**Введение.** Для целостного становления профессионального художника, развитие художественного восприятия является его неотъемлемой частью. Многие ученые (Борев Ю.Б., Выготский Л.С., Левин В.Л., Мелик-Пашаев А.А., Рубинштейн Л.С.) изучали художественное восприятие и методы его развития. Борев Ю.Б. дал определение художественному образу и художественному восприятию [1, С. 1], [2, С. 245], [3], [4, С. 35], [10, С. 320]. Выготский Л.С. и Рубинштейн Л. С. рассматривали проблему мышления, что вошло в основу составления ступенчатой системы развития художественного восприятия, автором которой был Левин В.Л. [2, С. 193], [10, С. 681], [3].

В жизни человека подростковый возраст является самым трудным и ответственным. Именно в этом возрасте человек определяется со своими интересами, будущей профессией. Подростковый возраст – это возраст, когда ребенок может узнать много нового и интересного. Но у многих начинающих художников возникают трудности с анализом живописного произведения, с определением смысла и идеи картины, подросток лишь рассматривает и анализирует отдельные части и элементы работы, а не всю композицию целиком. Именно поэтому перед педагогами встает вопрос о том, как правильно и максимально эффективно развивать целостное художественное восприятие.

По мнению исследователей Борев Ю.Б. и Рубинштейна С.А., в современном мире развитие художественного восприятия является одной из наиболее сложных и актуальных проблем художественной педагогики [1, С. 1], [10, С. 347]. Художники-педагоги на самых ранних этапах становления будущего художника должны подбирать наиболее подходящие и эффективные методы диагностики и развития у обучающихся художественного целостного восприятия.

**Изложение основного материала статьи.** Развитие художественного восприятия на занятиях по живописи должно базироваться на диагностических данных, поэтому важно разработать диагностический инструментарий по исследованию указанного качества на основе изученного и уточненного понятийного аппарата.

Для уточнения термина «художественное восприятие на занятиях по живописи», обратимся к рассмотрению понятий «восприятие», «художественное восприятие», «образ», «художественный образ», «живописные средства выразительности» и «живопись».

Восприятие – это процесс приема и переработки человеком различного рода информации, поступающей в мозг через органы чувств. Рубинштейн Л.С. писал, что художественное восприятие – это способность воспроизведения, воссоздания

содержания, смысла произведения и его выразительности [10, С. 168]. Таким образом, художественное восприятие можно интерпретировать как способность человека совмещать внутренний и внешний мир. По мнению Борева Ю.Б., художественное восприятие – это общение художника и искусства [1, С. 1].

Художественное восприятие напрямую связано с художественным образом, поэтому обратимся к понятию «художественный образ». Образ – это результат и единая форма отражения предметов и явлений материального мира в сознании человека [12, С. 57]. Художественным образом является отдельная часть или элемент живописного произведения, благодаря которому реципиент сможет определить замысел живописной картины [1, С. 7].

Живопись является одним из главных видов изобразительного искусства, в ней художник использует цвет — именно это и отличает живопись от рисунка и композиции. К живописным средствам выразительности относятся: цвет, мазок, фактура, колорит, форма, линия, пятно [11, С. 1].

Анализ литературы по теме исследования, обозначенные понятия «восприятие», «образ», «художественный образ», «художественное восприятие», «живописные средства выразительности» и «живопись», позволили уточнить главное понятие «художественное восприятие на занятиях по живописи» – это способность воспринимать живописное произведение целостно, понимать авторскую идею художественного произведения, смысл создания художником живописного образа в творческой работе; способность отображать собственную идею в художественном образе, выражать к ней отношение живописными средствами выразительности: цвет, свет, тон, ритм, линия, пятно, форма, пропорции, фактура материала, пространство.

На основе уточненного понятия выделены показатели исследования развития художественного восприятия на занятиях по живописи: «способность понимать авторскую идею в живописном произведении» и «способность отображать собственную идею и отношение к ней живописными средствами выразительности». Для каждого показателя были определены методы и разработаны диагностические задания (Таблица 1).

Таблица 1

#### Показатели и диагностические методы

Показатели	
«Способность понимать авторскую идею в живописном произведении».	«Способность отображать собственную идею и отношение к ней живописными средствами выразительности».
Диагностические методы	
Тестирование. За основу разработки тестирования взят принцип анализа живописного произведения А. Мелик-Пашаева [4, С. 36].	Творческое задание. За основу разработки творческого задания взят материал из учебного пособия Г. И. Панксенова «Живопись. Форма, цвет, изображение» [7, С. 164].

Базой для проведения исследования была выбрана МАУ ДО ДШИ «Гармония» города Тюмени. В диагностике приняли участие десять учеников третьего класса (семь девочек и три мальчика).

Выявленные показатели взяты за основу изучения уровня развития художественного восприятия на занятиях по живописи. Обратимся к описанию диагностических методов: тестирование и творческое задание.

Для выявления уровня первого показателя «способность понимать авторскую идею в живописном произведении» было разработано тестирование, которое состояло из девяти вопросов, учащимся необходимо было дать полный развернутый ответ.

Автором анализируемой живописной работы являлся Аполлинарий Васнецов, произведение носит название «После дождя».

Первый вопрос звучал так: «Как бы Вы назвали эту картину?».

Второе задание было направлено на анализ картины, ученику следует понять, чем живописное произведение ему понравилось, а чем нет и объяснить почему.

В третьем вопросе ученики описывали представленную живописную картину, задание заключалось в том, чтобы рассказать о картине так, чтобы человек, который ее не знает, мог составить о ней представление.

Четвертый вопрос был нацелен на чувственно-эмоциональную составляющую ученика. Вопрос заключался в описании чувств и настроения вызванные картиной, так же следовало описать, почему именно возникло то или иное чувство.

Пятый вопрос позволяет оценить знания учащегося о художественном образе живописного произведения искусства. Далее шестое задание поможет понять, знакомы ли учащиеся с живописными средствами выразительности.

Седьмое задание звучало следующим образом: «Что, по Вашему мнению, автор «хотел сказать» этой картиной? Какова ее главная мысль, зачем он ее написал?». Это позволит педагогу понять, умеет ли ученик определять авторскую идею написания живописного произведения.

В восьмом вопросе ученикам стоит проанализировать ответ на первый вопрос и написать, решили они оставить предыдущее название для картины или решили его поменять, также необходимо написать, почему приняли такое решение.

Девятое задание нацелено на анализ ответа на второй вопрос: ученику необходимо написать, изменилась ли его оценка картины или осталась прежней. Также нужно написать, почему он так оценивает картину?

Для выявления второго показателя «способность отображать собственную идею и отношение к ней живописными средствами выразительности», разработано авторское диагностическое задание.

Применяемый диагностический метод - творческое задание. Задание формулировалось следующим образом: вспомните и перечислите, какие бывают живописные средства выразительности, а затем, используя их на обратной стороне листа, изобразите образ осени, каким Вы его себе представляете. Для создания творческой работы Вы можете использовать акварель.

По двум показателям уровни развития художественного восприятия на занятиях по живописи оцениваются по трехбалльной системе.

По показателю «Способность понимать авторскую идею в живописном произведении» определены следующие уровни:

Способность понимать авторскую идею в живописном произведении (высокий уровень – 3 балла) – учащийся способен понимать авторскую идею в живописном произведении, выразить свое отношение к живописной картине, присутствует оригинальное понимание художественного образа, его полнота и глубина.

Способность понимать авторскую идею в живописном произведении (средний уровень – 2 балла) – учащийся способен понимать авторскую идею в живописном произведении, выразить свое отношение к живописной картине, но понимание художественного образа стандартное, широко распространенное.

Способность понимать авторскую идею в живописном произведении (низкий уровень – 1 балл) – учащийся затрудняется в понимании и описании авторской идеи в живописном произведении.

Показатель «Способность отображать собственную идею и отношение к ней живописными средствами выразительности» отражается в следующих уровнях:

Способность отображать собственную идею и отношение к ней живописными средствами выразительности (высокий уровень – 3 балла) – учащийся знает живописные средства выразительности и умеет их применять на практике. В работе хорошо читается идея в художественном образе, которую ребенок хотел изобразить, можно понять настроение, отношение к данному образу.

Способность отображать собственную идею и отношение к ней живописными средствами выразительности (средний уровень – 2 балла) – учащийся знает живописные средства выразительности, но затрудняется применять их на практике. Художественный образ не читается, идея не совсем понятна. Или учащийся знает лишь некоторые живописные средства выразительности, имеет сложности с применением их на практике, но художественный образ в творческой работе хорошо читается, идея понятна.

Способность отображать собственную идею и отношение к ней живописными средствами выразительности (низкий уровень – 1 балл) – учащийся знает несколько живописных средств выразительности, но не умеет пользоваться ими на практике, не умеет отображать собственную идею и отношение к ней.

На основе суммы баллов по двум показателям можно дифференцировать подростков по уровням развития художественного восприятия на занятиях по живописи.

Развитие художественного восприятия на занятиях по живописи (6-5 баллов) – учащийся способен понять авторскую идею живописного произведения, может выразить свое отношение к живописной картине, а также присутствует оригинальное понимание художественного образа, его полнота и глубина. Учащийся знает живописные средства выразительности и умеет их применять на практике. Способен изобразить свою идею в художественном образе, при анализе ученической работы можно понять настроение, отношение автора к данному образу.

Развитие художественного восприятия на занятиях по живописи (4-3 балла) – учащийся способен понимать авторскую идею в живописном произведении, умеет выразить свое отношение к живописной картине, но понимание художественного образа стандартное, широко распространенное. Обучающийся знает живописные средства выразительности, но затрудняется применять их на практике. Художественный образ не читается, идея не совсем понятна. Возможен вариант, когда ученик не знает живописные средства выразительности, имеет сложности с применением их на практике, но художественный образ в творческой работе хорошо читается, идея понятна.

Развитие художественного восприятия на занятиях по живописи (2-1 балла) – учащийся затрудняется понять и описать авторскую идею в живописном произведении, не знает живописные средства выразительности, не умеет пользоваться ими на практике, также не в силах отобразить собственную идею и отношение к ней.

В результате диагностики было выявлено, что большая часть ребят не смогла ответить на вопросы, так как не имели представления, о чем идет речь в тестировании. Только небольшой процент учеников смог вникнуть в суть вопросов и ответить на них верно.

Второе задание также поставило учеников в затруднительное положение: они не знали, как описать идею их творческой работы, не понимали, что является идеей, поэтому перечисляли то, что изобразили на листе. Также проявилась трудность в выявлении живописных средств выразительности, которые ученики использовали при написании живописной работы, на это задание ни один из обучающихся не дал ответ. Исходя из результатов диагностики возникает потребность в развитии художественного восприятия у обучающихся на занятиях по живописи.

Развитие художественного восприятия закладывается у учащихся на самых ранних этапах и протекает через весь путь обучения и изучения живописи. Развитие должно быть направлено на восприятие образного видения, способность создавать и интерпретировать собственные художественные образы, а также способность понимать авторскую идею в живописном произведении. Также необходимо обращать внимание на освоение живописных средств выразительности, таких как: тон, цвет, колорит, пятно, мазок, фактура и другое [6, С. 121], [8].

На начальных этапах работы над развитием художественного восприятия на занятиях по живописи, педагогу предстоит столкнуться с уже сформированным видением цвета, которое заметно отличается от того, которое должно быть у профессионального художника. Именно поэтому необходимо как можно раньше начинать работать с обучающимися над развитием целостного восприятия живописных работ.

В младшем школьном возрасте ученики на занятиях по живописи знакомятся с понятием «цвет», как правильно его смешивать, какие техники работы с гуашью, акварелью и другими материалами бывают, определяют, какой материал больше подходит для них.

Далее наступает младших подростковый возраст. Этот возраст охватывает период от десяти до одиннадцати до пятнадцати лет [5, С. 3]. В подростковом возрасте дети находятся в поиске собственного «Я», у подростков появляются свои интересы, исходя из них обучающиеся определяются с будущей профессией [9, С. 37]. Именно этот возраст подходит для знакомства учащихся с понятием «художественное восприятие» живописных работ. Когда ребенок уже знает основы живописи, можно углубляться в тему художественного (целостного) восприятия, передачи собственной идеи и понимания авторской идеи живописных работ.

Для того, чтобы педагогу-художнику было легче выстроить план работы с учениками по развитию художественного восприятия, ему следует помнить, что процесс мышления у ребят выстраивается поэтапно, этой точки зрения придерживались такие ученые как Выготский Л.С. и Рубинштейн Л.С. [2, С. 57], [10, С. 391].

Левин В.Л. создал собственную ступенчатую систему развития, следуя которой педагог будет способен с самого раннего возраста развивать в детях живописное восприятие [3].

Первая ступень включает в себя игровое творчество, ребенок начинает знакомиться с живописью через игру. На второй ступени ученик знакомится с основными законами живописи (например, цвета должны сочетаться между собой). Начинает писать с натуры, копировать известные произведения искусства, анализировать их, понимать авторскую идею. Третья ступень заключается в открытии у обучающегося автора, который способен передать собственную идею, художественный образ, используя живописные средства выразительности. Благодаря этому открытию ученик может выражать себя, свои чувства и эмоции, способен своей картиной повлиять на чувства другого человека. И переход на четвертую ступень свидетельствует о том, что подросток открыл коммуникативно-оценочные отношения к искусству.

Таким образом, если следовать данной ступенчатой системе развития художественного восприятия, юный художник будет в силах поэтапно узнать искусство и живопись в частности. Также ученик приобретет знания, которые в дальнейшем помогут ему развивать и совершенствовать художественное восприятие на занятиях по живописи.

**Выводы.** В заключении можно отметить, что разработанный диагностический инструментарий исследования уровня развития художественного восприятия на занятиях по живописи позволит выявить уровень искомого качества у учащихся. Результаты диагностики позволят понять, какие есть пробелы в знаниях, какая тема вызывает наибольшее затруднение у обучающихся. Педагог, используя полученные результаты, сможет наметить верный план развивающих занятий.

Выявленные показатели, разработанные диагностические задания для обучающихся имеют определенную практическую значимость для учителей изобразительного искусства, а также для преподавателей художественных школ и студий.

#### **Литература:**

1. Борева, Ю.Б. Эстетика. / Ю.Б. Борева. – Сайт. – 2002. – URL: [http://www.independent-academy.net/science/library/borev\\_estetika/voipriatie.html](http://www.independent-academy.net/science/library/borev_estetika/voipriatie.html) (дата обращения: 20.11.2022)
2. Выготский, Л.С. Психология искусства / Л.С. Выготский, В.В. Умрихин. – Ростов н/Д: Изд-во «Феникс», 1998. – 480 с.
3. Левин, В.А. Воспитание творчества / В.А. Левин // Журнал «Дошкольное образование». – №12/2003. – URL: <https://dob.1sept.ru/article.php?ID=200301209> (дата обращения: 18.09.2022)
4. Мелик-Пашаев, А.А. «Праздничный день» или «Страшный праздник»? К проблеме понимания авторского замысла / А.А. Мелик-Пашаев // Искусство в школе. – 1993. – № 6. – С. 35-37
5. Методы исследования в психологии: сайт. – 2015. – URL: <https://www.megapredmet.ru/1-24879.html> (дата обращения 20.12.2022)
6. Нестерова, М.А. Живопись академическая: учебное пособие / М.А. Нестерова, А.В. Воронова, М.Н. Макарова. – Санкт-Петербург: СПбГИКиТ, 2020. – 280 с.
7. Панксов, Г.И. Живопись. Форма, цвет, изображение: учеб. пособие для студ. высш. худ. учебных заведений / Г.И. Панксов. – Москва: Издательский центр «Академия», 2007. – 144 с.
8. Развитие художественного восприятия школьников. – Педагогическая психология: Сайт. – 2013. – URL: [https://studme.org/76583/psihologiya/razvitiye\\_hudozhestvennogo\\_vospriyatiya\\_shkolnikov](https://studme.org/76583/psihologiya/razvitiye_hudozhestvennogo_vospriyatiya_shkolnikov) (дата обращения 20.12.2022)
9. Российская Федерация. Приказы. Об утверждении Порядка проведения государственной итоговой аттестации по образовательным программам среднего общего образования: Приказ № 190/1512 [принят Министерством просвещения Российской Федерации 07. нояб. 2018 г.: утвержден Министерством просвещения Российской Федерации и Федеральной службой по надзору в сфере образования и науки 7 нояб. 2018 г.]. – Москва. – 2018. – 58 с.
10. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – Санкт-Петербург: Питер, 2002. – 720 с.
11. Словарь специальных терминов в живописи / Беда Г.В.: Сайт. – 2009. – URL: <https://kostromka.ru/beda/termin.php> (дата обращения: 20.11.2022)
12. Ширшов, Е.В. Информация, образование, дидактика, история, методы и технологии обучения. Словарь ключевых понятий и определений: учебное пособие / Е.В. Ширшов. – Москва: Издательский дом Академии Естествознания, 2017. – 138 с.

**Педагогика**

#### **УДК 378.14**

**кандидат психологических наук, доцент Камакина Ольга Юрьевна**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Ярославский государственный педагогический университет имени К.Д. Ушинского» (г. Ярославль)

### **МОНИТОРИНГ УДОВЛЕТВОРЕННОСТИ СТУДЕНТОВ УЧАСТИЕМ В КОМПЛЕКСНЫХ ЭКЗАМЕНАХ**

*Аннотация.* В статье представлен опыт исследования удовлетворенности студентов участием в комплексных экзаменах. Описана актуальность и специфика применения комплексных экзаменов для проверки сформированности профессиональных компетенций студентов бакалавриата педагогического вуза. Проанализированы внешние и внутренние ориентиры оценки качества организации образовательного процесса в вузе. Обоснована необходимость применения комплексного экзамена как одного из комплексных оценочных средств с позиций компетентностного и деятельностного подходов в условиях модульного обучения. Комплексный экзамен как форма промежуточной аттестации направлен на выявление степени готовности студента к решению профессиональных задач определенного типа, в связи с чем возникают сложности как с разработкой содержания, так и с организацией проведения. В нашем исследовании были выявлены ведущие проблемы, с которыми сталкиваются студенты бакалавриата при участии в модульных комплексных экзаменах. Удовлетворенность обучающихся участием в комплексных экзаменах проявляется по-разному, а именно: студенты испытывают трудности познавательного, процессуального и личностного характера. Наиболее выраженными трудностями познавательного типа являются недостаточный уровень компетентности по дисциплинам комплексного экзамена, слабая сформированность навыков работы с разными оценочными средствами, неумение структурировать, систематизировать материал. К процессуальным трудностям можно отнести своевременное, полное и четкое получение информации об экзамене в целом, недостаточное знакомство с процедурой экзаменационной ситуации, неумение решать непредсказуемые ситуации. Среди трудностей личностного плана можно отметить повышенный уровень психоэмоционального напряжения, завышенные ожидания и субъективные представления о готовности к экзамену, отсутствие возможности получения поддержки. Разработаны методические рекомендации преподавателям и студентам для улучшения эффективности модульных комплексных экзаменов.

*Ключевые слова:* комплексный экзамен, студент, удовлетворенность, мониторинг.

*Annotation.* The article presents the experience of studying student satisfaction with participation in comprehensive exams. The relevance and specifics of the use of complex exams to test the formation of professional competencies of undergraduate students of a pedagogical university are described. The external and internal guidelines for assessing the quality of the organization of the educational process at the university are analyzed. The necessity of using a comprehensive exam as one of the assessment tools from the standpoint of competence-based and activity-based approaches in the context of modular training is substantiated. A comprehensive exam as a form of intermediate certification is aimed at identifying the degree of readiness of a student to solve professional problems of a certain type, in connection with which there are difficulties both with the development of content and with the organization of the conduct. Our study identified the leading problems faced by undergraduate students when participating in

modular comprehensive exams. The satisfaction of students with participation in complex exams manifests itself in different ways, namely: students experience difficulties of a cognitive, procedural and personal nature. The most pronounced difficulties of the cognitive type are the insufficient level of competence in the disciplines of the comprehensive exam, the poor formation of skills in working with various assessment tools, the inability to structure and systematize the material. Procedural difficulties include timely, complete and clear receipt of information about the exam as a whole, insufficient familiarity with the procedure of the examination situation, inability to solve unpredictable situations. Among the difficulties of the personal plan, one can note an increased level of psycho-emotional stress, high expectations and subjective ideas about the readiness for the exam, and the lack of the possibility of obtaining support. Methodological recommendations have been developed for teachers and students to improve the effectiveness of modular comprehensive exams.

*Key words:* complex exam, student, satisfaction, monitoring.

**Введение.** Актуальность проблемы обеспечения высокого качества высшего профессионального образования обусловлена процессами модернизации основных профессиональных образовательных программ подготовки кадров по направлениям: 44.03.01 Педагогическое образование и 44.03.02 Психолого-педагогическое образование. Обновлены требования Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования по данным направлениям подготовки бакалавров, Профессиональных стандартов педагога и педагога-психолога, систематизирован перечень необходимых трудовых функций и формируемых компетенций для выпускника бакалавриата, внедрен модульный принцип построения основных образовательных программ. Оценка готовности студента к профессиональной деятельности в соответствии с новыми требованиями является важнейшей частью образовательного процесса, позволяющей рассмотреть перспективы совершенствования будущих профессионалов.

**Изложение основного материала статьи.** Оценивая качество организации образовательного процесса, возможно учитывать систему внешних и внутренних ориентиров. К внешним ориентирам можно отнести: соответствие основных образовательных программ требованиям стандарта, ориентацию на запрос работодателей (участие в ГИА работодателей и учет их рекомендаций, трудоустройство выпускников), соответствие ожиданиям абитуриентов (конкурс, востребованность, разнообразие ОПОП), конкурентноспособность студентов (призеры, победители, лауреаты региональных, всероссийских, международных конкурсов), академическая мобильность и др.

Внутренние ориентиры для оценки качества организации образовательного процесса: контроль зав. кафедрами качества проведения занятий преподавателями, их соответствия преподаваемым дисциплинам, демонстрация эффективных образовательных практик преподавателями с дальнейшим обсуждением (мастер-классы, педагогическая мастерская, коворкинг, перевернутый класс, обучение с применением облачных приложений, e-learning и др.) изучение удовлетворенности участников образовательного процесса организацией и содержанием образовательного процесса [5], использование различных форм срезов в оценивании образовательных результатов (анализ результатов текущей и промежуточной аттестации, результатов практик, электронных портфолио, проведение комплексных экзаменов по дисциплинам модуля в отсроченном варианте) и др.

Управление основной профессиональной образовательной программой (ОПОП) представляется как управление многомерным образовательным продуктом, ориентированным на рынок труда и реализацию социально-образовательного заказа, включающего управление содержанием, процессом, ресурсами, контингентом, финансами, качеством [9].

В соответствии с современными образовательными стандартами, основные профессиональные образовательные программы должны быть нацелены на формирование базовых исследовательских, инновационных компетенций и инициативных качеств будущих высококвалифицированных специалистов [3].

По мнению Н.В. Белиновой, современный контекст подготовки педагогических кадров характеризуется структурным многообразием и вариативностью. Соответственно, обеспечение качества подготовки педагогических кадров осуществляется через индивидуализацию, цифровизацию и ряд других процессов [1].

Комплексный экзамен – испытание, направленное на определение соответствия реально достигаемых образовательных результатов социальным и личностным ожиданиям степени готовности к получению будущей профессии, является формой независимой оценки образовательных результатов. Включение комплексного экзамена в основную профессиональную образовательную программу обосновано, так как представляет многофункциональную системную форму контроля [10].

А.И. Смоляр, С.Г. Зоголь акцентируют внимание на том, что методологической основой содержания и организации такого экзамена, его формы и формата выступают компетентностный и деятельностный подходы и адекватные им принципы: практико-ориентированной и исследовательской направленности обучения. Компетентностный подход, по мнению авторов, направляет на учет синтеза трудового действия учителя, профессиональных компетенций; на выбор в качестве приоритетных в оценивании итоговых результатов обучения будущего учителя таких методов и технологий, которые позволяют учитывать индивидуальные нормы обучающегося и осуществлять интегрированную и междисциплинарную оценку; на выявление связи «проектирование – процесс – оценка» обучения, выступающей в качестве механизма студентоцентрированной организации итоговой государственной аттестации [8].

Т.В. Пожидаевой рассмотрены возможности комплексного экзамена как средства диагностики уровня сформированности универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций будущих педагогов начального образования, определены критерии оценки уровня подготовки студентов к решению профессиональных задач: научный анализ, синтез, творчество и этика, понятийно-терминологическая обоснованность, соответствие содержанию вопроса, методологическая обоснованность, профессиональная коммуникативность и др. [6]. С.С. Жевлакович подчеркивает трудности объективного диагностирования результатов формирования компетенций при реализации основных образовательных программ высшего образования [4]. Е.Ю. Васильева отмечает, что включение в процедуру экзамена нескольких этапов и разнообразных форм оценивания обеспечивает реализацию идеи комплексной оценки профессиональных компетенций обучающихся. Использование механизмов самооценки, взаимооценки и экспертной оценок позволяет минимизировать субъективизм оценки [2]. Традиционно комплексный экзамен применялся как форма итоговой государственной аттестации. Однако, с внедрением модульного принципа построения основных образовательных программ возникла необходимость разработки и апробации новой формы экзаменов – комплексной, которая предполагает проверку сформированных компетенций по дисциплинам модуля, направленных на выявление степени готовности студента к решению профессиональных задач определенного типа [7].

Целью нашего исследования является изучение особенностей трудностей прохождения студентами модульных комплексных экзаменов (КЭ) по направлениям подготовки: 44.03.01 Педагогическое образование, 44.03.02 Психолого-педагогическое образование, 44.03.05 Педагогическое образование обучения, а также удовлетворенности участников в комплексных экзаменах. Выборка состояла из студентов бакалавриата в количестве 415 респондентов, а также преподавателей, организующих подготовку и проведение комплексных экзаменов. Для решения задач исследования был

разработан и апробирован инструментарий для оценки познавательных, личностных, процессуальных трудностей, испытываемых студентами в процессе прохождения процедуры комплексного экзамена профессиональной направленности.

При изучении проблем особое внимание было уделено таким познавательным трудностям, как уровень профессиональной компетентности студента, эффективность работы с разнообразными оценочными средствами, умение грамотно понять и выполнить учебную задачу в соответствии с заявленными требованиями. В качестве процессуальных трудностей были изучены особенности информирования и знакомство с процедурой проведения комплексного экзамена, а также умение преодолевать непредвиденные ситуации. К личностным особенностям, влияющим на качество результата экзаменационной ситуации, мы отнесли уровень психоэмоционального напряжения, ожидания и представления студентов о их готовности, а также умение использовать возможности предоставляемой поддержки.

Организацию подготовки к комплексным экзаменам студенты оценили следующим образом: низкий и ниже среднего уровень отмечен у 12,8% испытуемых, высокий и выше среднего – у 70% респондентов. Своевременность получения информации о содержании и процедуре комплексного экзамена оценена на низком и ниже среднего уровне в 16,6% ответов, высокий и выше среднего – у 70,4% студентов. Качество информирования немного выше в сравнении с организацией подготовки в целом к прохождению испытания.

Студентам предоставляется возможность активно использовать ресурсы материально-технической базы и учебно-методической литературы, обеспечивающих подготовку к экзаменам по дисциплинам, входящим в данный изучаемый модуль. Качество данной группы ресурсов ВУЗа оценивается на высоком и выше среднего уровне у 72% студентов, при этом низкий и ниже среднего уровень отмечен у 12,7% респондентов.

Уровень удовлетворенности процедурой проведения экзаменационных испытаний на высоком и выше среднего уровне отмечен у 79,3% участников в сравнении с 7,8% испытуемых, проявляющих низкий уровень.

Мы предоставили студентам возможность выбора предпочитаемой формы проведения, а именно: очно, в аудитории – 3,1%, дистанционно, в электронной информационной образовательной среде ВУЗа – 92,5%, в привычном формате по отдельным дисциплинам вместо комплексного экзамена – 10,6% студентов.

Возможность получения поддержки в период подготовки к экзамену по-разному воспринимается студентами, а именно: 73,7% испытывают потребность в получении дополнительной консультативной преподавательской поддержки, 19% не считают такую помощь необходимой, 5,5% указывают отсутствие такого ресурса. Отмечается длительность определения точного формата проведения экзамена, возможность получения консультативной помощи только у некоторых преподавателей, неопределенность и несвоевременность в некоторых случаях сдачи экзаменов. Объективность оценивания образовательных результатов у студентов на комплексном экзамене воспринимается в многообразном понимании соответствия имеющихся компетенций и требуемых в экзаменационных условиях, а именно: 85,3% испытуемых считают себя высоко подготовленными, но только 70,6% респондентов признают объективность поставленной оценки. Уровень сложности заданий как высокий и выше среднего характеризуют 65% студентов, низкий и ниже среднего – 7,7%. Соответствие полученного результата ожиданиям на высоком уровне отмечают 82,1% участников. Можно отметить, что преподавателями применяется дифференцированный подход с учетом формируемых компетенций при выборе оценочных средств, что позволяет осуществлять распределение оценок образовательных результатов студентов в соответствии с демонстрируемыми проверяемыми индикаторами. Большинство студентов стремятся максимально проявить свои способности, участвуя в экзамене, а именно: 85,7% отмечают высокий и очень высокий уровень работоспособности. При выполнении заданий важно уметь грамотно распределить силы и время в экзаменационной ситуации, а также справиться с возникающим волнением. Регулятивный компонент у студентов сформирован намного лучше в сравнении с эмоционально-волевым, 82,7% участников хорошо решают вопросы организации своей деятельности и только 48,7% умеют регулировать возникающее психоэмоциональное напряжение.

Важнейшим критерием для разработки программ комплексных экзаменов является практико-ориентированность и соответствие ожиданиям работодателей будущих выпускников. Окажется ли полезным содержание экзамена при трудоустройстве по данной специальности? 41,9% студентов действительно соотносят полученные и проверяемые компетенции с будущей профессиональной деятельностью, 41,9% не уверены в том, что данный опыт пригодится, 15,4% не считают необходимыми полученные знания и умения.

В ходе исследования были выявлены разнообразные пожелания студентов, связанные со всеми видами трудностей (познавательными, процессуальными, личностными), например: неравномерное соотношение содержания вопросов или частей комплексного экзамена, возможность возврата к вопросам теста, проведение экзамена на платформе Online Test Pad неудачное, лучше решение кейсов в сравнении с разработкой проектов, ввести обязательное консультирование заранее, чтобы было время подготовиться, соотносить объем предметов модуля с содержанием оценочных средств, необходимость обеспечения технической поддержки в процессе экзамена и др.

Результаты данного исследования были представлены и обсуждены на заседании учебно-методического совета университета, по итогам которого утверждено следующее решение: добавить в программы КЭ демо-версию тестирования, вместо оценочного средства «проект» на КЭ рекомендовать использовать «кейс», в преподавании дисциплин КЭ предусмотреть работу со студентами с оценочными средствами: обучение выполнению заданий и самостоятельная разработка оценочных средств студентами, предусмотреть за месяц до КЭ проведение консультации по содержанию и процедуре, предоставлять доступ студентам в личных кабинетах Moodle к программам КЭ, предлагать студентам возможность участия в тренингах по снятию психоэмоционального напряжения, разработать и внедрить методические рекомендации для преподавателей и студентов, участвующих в проведении комплексных экзаменов.

**Выводы.** Таким образом, удовлетворенность студентов участием в комплексных экзаменах проявляется по-разному, а именно: обучающиеся испытывают трудности познавательного, процессуального и личностного характера. Наиболее выраженными трудностями познавательного типа являются недостаточный уровень компетентности по дисциплинам комплексного экзамена, слабая сформированность навыков работы с разными оценочными средствами, неумение структурировать, систематизировать материал. К процессуальным трудностям можно отнести своевременное, полное и четкое получение информации об экзамене в целом, недостаточное знакомство с процедурой экзаменационной ситуации, неумение решать непредсказуемые ситуации. Среди трудностей личностного плана можно отметить повышенный уровень психоэмоционального напряжения, завышенные ожидания и субъективные представления о готовности к экзамену, отсутствие возможности получения поддержки.

#### **Литература:**

1. Белинова, Н.В. Комплексный экзамен как механизм оценки готовности будущих педагогов к профессиональной деятельности / Н.В. Белинова // Воспитание и обучение детей младшего школьного возраста. – 2020. – №8. – С. 57-58
2. Васильева, Е.Ю. Компетентностно-ориентированный экзамен в вузе: принципы и опыт проведения / Е.Ю. Васильева // Инновации в образовании. – 2016. – №12. – С. 77-84

3. Демидова, Н.Н. Новый дизайн основных профессиональных образовательных программ в контексте конструирования инновационной научно-образовательной среды вуза / Н.Н. Демидова // Вестник Мининского университета. – 2016. – №4(17). – С. 9.
4. Жевлакович, С.С. К вопросу об оценке результатов освоения основных образовательных программ высшего образования при реализации компетентностного подхода к организации образовательного процесса / С.С. Жевлакович // Международный журнал педагогики и психологии в служебной деятельности. – 2018. – №4. – С. 20-25
5. Камакина, О.Ю. Возможности изучения эффективности внеурочной деятельности / О.Ю. Камакина, Я.М. Грянюк // Психология и педагогика: актуальные вопросы, достижения и инновации. – 2016. – С. 57-60
6. Пожидаева, Т.В. Комплексный экзамен как средство диагностики уровня сформированности компетенций будущих педагогов начального образования / Т.В. Пожидаева // Реализация компетентностного подхода в системе профессионального образования педагога. – 2019. – С. 89-93
7. Руденко, Н.В. Повышение качества учебного процесса в вузе на основе совершенствования модульно-рейтинговой системы / Н.В. Руденко, В.В. Ершов // Современное образование: повышение профессиональной компетентности преподавателей вуза - гарантия обеспечения качества образования. – 2018. – С. 249-250
8. Смоляр, А.И. Комплексный итоговый экзамен в педагогическом вузе: подходы и содержание / А.И. Смоляр, С.Г. Зоголь // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2017. – №3 (20). – С. 242-245
9. Федоров, А.А. Проектирование нового дизайна образовательной экосистемы вуза в контексте модернизации отечественного образования / А.А. Федоров, Г.А. Папуткова, Э.К. Самерханова, И.Ф. Фильченкова [и др.] // Психологическая наука и образование. – 2018. – №1. – С. 52-63
10. Шкунова, А.А. Комплексный экзамен готовности студентов к профессиональной деятельности: этапы, содержание / А.А. Шкунова, В.К. Шкунова, М.Д. Мартюхина // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – №62-2. – С. 254-258

Педагогика

УДК 378

**доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики Караханова Галина Алиевна**  
 ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет» (г. Махачкала);  
**аспирант кафедры педагогики Дибиров Ризван Муратович**  
 ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет» (г. Махачкала)

### ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ОРГАНИЗАЦИИ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ УЧАЩИХСЯ В СОВРЕМЕННЫХ СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ УСЛОВИЯХ

*Аннотация.* Рассмотрены наиболее существенные, на взгляд авторов, теоретические подходы к организации патриотического воспитания современных учащихся старших классов. При этом учитываются социокультурные условия, характерные для российского и мирового социума на этапе перехода на постиндустриальную ступень развития. В начале статьи доказывается, что эти, последние, требуют от педагогов-исследователей и практиков повышенного внимания к проблемам формирования личностных компетенций старших школьников, в т.ч. чувств гражданственности и патриотизма. Далее изучаются основные направления патриотического воспитания в российской школе. Исследуется воспитательная система, позволяющая эффективно организовывать деятельность участников образовательных отношений, направленную на реализацию этих направлений.

*Ключевые слова:* среднее общее образование, патриотическое воспитание, урочная деятельность, внеурочная деятельность, учитель, ученик.

*Annotation.* The authors consider the most significant, in their opinion, theoretical approaches to the organization of modern high school students' patriotic education. At the same time, the socio-cultural conditions characteristic of Russian and world society at the post-industrial development stage are taken into account. At the article's beginning, it is proved that they require teachers, researchers and practitioners to pay increased attention to the problems of the senior schoolchildren personal competencies, including citizenship and patriotism feelings, formation. Next, the main directions of patriotic education in the Russian school are studied. The educational system that allows to effectively organize the activities of participants in educational relations aimed at the implementation of these directions is being investigated.

*Key words:* secondary general education, patriotic education, scheduled activities, extracurricular activities, teacher, student.

**Введение.** Особенности современного этапа развития человеческого общества, в т.ч. на территории Российской Федерации, во многом обусловлены его переходом на постиндустриальную ступень (М.В. Виноградова, А.В. Прокопенко, В.А. Смуглеева, Е.В. Чекина, Л.И. Якобюк) [6, С. 28]. В свою очередь, для указанного этапа развития социума характерна существенная интенсификация всех процессов в экономической, социальной, политической и культурной сферах его жизни (А.Л. Багинский, Е.Г. Дедов, В.В. Зотов, А.С. Новиков) [5, С. 31-32]. В таких условиях при сохранении важности формирования предметных компетенций учащихся фиксируется существенная актуализация развития у них компетенций личностных (Д. Голуман, Д.В. Люсин, И.С. Степанов) [3, С. 6].

Далее, сегодня фиксируются также усложнение международной обстановки, тенденция к некоторой эскалации межэтнических конфликтов внутри нашей страны, расширение влияния, часто негативного, западной поп-культуры. Всё это ставит в ряд важнейших личностных компетенций чувства гражданственности и патриотизма (Б.А. Алиханова, Г.Н. Одишвили, В.А. Ситаров, И.В. Тихновский, О.В. Эрлих) [10, С. 42]. Инновационным подходам к их развитию у старших школьников посвящена наша статья.

**Изложение основного материала статьи.** На современном этапе разработки соответствующей проблематики мы с определённой долей уверенности можем говорить о пяти направлениях патриотического воспитания старшеклассников (Табл. 1).



### Направления патриотического воспитания старшеклассников

№ п/п	Наименование
1	Проведение с обучающимися воспитательных бесед, посвящённых историческому прошлому страны и региона, жизни и деятельности выдающихся сограждан.
2	Воспитание у школьников уважительного отношения к культурному наследию различных этнических общностей, населяющих нашу страну.
3	Коллективное посещение экспозиций музеев и выставок, тематика которых связана с историей малой и большой Родины.
4	Различные мероприятия, проводимые в ходе как урочной, так и внеурочной деятельности, направленные на развитие у школьников любви и уважения к товарищам, родителям, родным местам и своей стране.
5	Интеграция учащихся в различные формы общественно-полезного труда [1, С. 86].

Вышеперечисленные направления работы могут быть эффективно реализованы в случае, если используются в рамках целостной системы патриотического воспитания [8, С. 340-341]. Данная система включает четыре компонента. К ним относятся:

- нравственно-патриотический, в который входят любовь к своей стране и народу, уважение к старшим, честность и добросовестность;
- государственно-патриотический, интегрирующий гражданскую зрелость, верность гражданскому и воинскому долгу, а также активную жизненную позицию по вопросам дальнейшего прогрессивного развития государства и общества;
- историко-патриотический, связанный с верностью учащихся героическому прошлому своей малой и большой Родины, неуклонным следованием исторической правде и нулевой толерантностью к фальсификации истории России, а равно и безусловным принятием всех аспектов прошлого своей страны;
- духовно-патриотический, подразумевающий достаточный уровень развития у старшеклассников чувства национального самосознания, а также сохранением и приумножением духовно-нравственного наследия своей страны, края, области [9, С. 518].

Их реализация, в свою очередь, подразумевает широкое воплощение принципа межпредметной интеграции в педагогической практике [10, С. 42-43].

Кроме того, возрастает важность широкого системного использования инновационных педагогических методик вкупе с традиционными для эффективного патриотического воспитания старшеклассников. Её реализация в системе школьного образования сегодня может благоприятно сказаться на достижении социального консенсуса между гетерогенными по своему характеру общественными силами завтра. В число таких сил входят:

- субкультуры, в т.ч. молодёжные;
- органы государственного и муниципального управления;
- различные общественные организации [11, С. 62].

Современное состояние российской школы и общества в целом способствовало формированию ряда факторов, как облегчающих реализацию соответствующей системы, так и негативно влияющих на данный процесс (Табл. 2).

Таблица 2

### Факторы, оказывающие позитивное и негативное влияние на реализацию предлагаемой системы патриотического воспитания учащихся старших классов

Позитивные факторы	Негативные факторы
Прогрессивные изменения в сфере организации учебно-воспитательного процесса и его материально-техническом обеспечении, способствующие определённому расширению возможностей для глубокого осмысления учащимися исторического пути своего населённого пункта, субъекта федерации, а равно и страны [10, С. 43].	Отсутствие концептуального и терминологического единства по проблемам использования материалов различного характера в деятельности по воспитанию патриотизма у учащихся (В.А. Ситаров, И.В. Тихновский, Н.У. Ярычев).
Развитие информационных технологий, обеспечивающих существенное приращение фактического материала, могущего быть использованным в ходе патриотического воспитания старшеклассников средствами урочной, внеурочной и внешкольной деятельности.	Трудность достижения единства по проблемам использования материалов различного характера в деятельности по воспитанию патриотизма у учащихся, обусловленная большим разнообразием используемого в учебно-воспитательной работе материала [5, С. 33].

Описанная ситуация способствует актуализации проблем, связанных с применением конкретных педагогических методик в ходе рассматриваемого процесса. Как уже отмечалось, перспективным в этой связи представляется системное применение инновационных педагогических методик с одной стороны, традиционных – с другой.

Например, с точки зрения эффективного патриотического воспитания старшеклассников, осуществляемого в рамках учебной деятельности по истории России, перспективным представляется широкое использование такого метода, как «мозговой штурм» [8, С. 339]. Последнее предоставляет возможности для:

- уточнения и корректировки существующих образовательных программ;
- закрепления и проверки не только предметных знаний старшеклассников, но и сформированности у них чувств патриотизма и гражданственности;
- выявления пробелов в структуре системы ценностей учащихся и их предметных знаниях;
- выявления наличия ошибочных представлений, касающихся исторического прошлого России, могущих привести к формированию ложных ценностей у старшеклассников;
- поддержания интереса учащихся к изучению событий из прошлого страны, их осмыслению и анализу [4, С. 162].

Далее, процесс формирования патриотизма старшеклассников должен опираться на педагогическое проектирование. Последнее позволяет в полной мере раскрыть потенциал как традиционных, так и инновационных методик. Кроме того, оно позволяет широко использовать возможности, присущие междисциплинарному подходу [1, С. 87].

В свою очередь, их использование позволит сделать старшеклассников активными участниками образовательного процесса, а значит, активизировать их познавательную деятельность. Это будет способствовать выработке у них активной личностной позиции при решении различных проблем, могущих возникнуть в ходе интеграции в современное общество, характеризующееся полиэтничностью и поликультурностью [2, С. 7].

В основе эффективного патриотического воспитания учащихся лежит система методических принципов. Она отражает общие закономерности целостного учебно-воспитательного процесса, а также его специфику [7, С. 160]. Конкретизация ценностно-патриотических ориентаций и исторических представлений старших школьников в ходе патриотического воспитания представляет для них существенный интерес, а значит, в определённой степени способствует реализации субъект-субъектной модели образовательного процесса [12, С. 202].

Перспективным также является использование патриотического содержания как центральной темы некоторых уроков истории в старших классах [7, С. 165]. Приведём примерный перечень таких занятий:

- «Наш край (республика, автономный округ) в годы Великой Отечественной войны»;
- «Пути коллективизации и индустриализации в СССР на примере ... края (республики, автономного округа)» [12, С. 204];
- «Особенности повседневной жизни сельского населения в конце XIX в. на примере ... края (республики, автономного округа)» [2, С. 6].

Рассмотрев ключевые моменты, связанные с организацией патриотического воспитания учащихся в современных социокультурных условиях, необходимо перейти к подведению итогов проделанной научно-исследовательской работы.

**Выводы.** На основе вышеизложенного мы можем заключить, что сегодня фиксируется факт перехода российского социума на постиндустриальную ступень развития.

Для данной ступени характерна существенная интенсификация всех процессов, происходящих в экономической, социальной, политической и культурной сферах его существования.

Эффективная подготовка представителей юношества к осуществлению результативной деятельности в таких социально-экономических и культурных условиях во многом способствует актуализации развития у них личностных компетенций.

Так как в последнее время наблюдаются усложнение международной обстановки, тенденция к эскалации межэтнических конфликтов внутри нашей страны, а равно и расширение влияния, часто негативного, западной поп-культуры, важнейшими личностными компетенциями становятся чувства гражданственности и патриотизма.

Направления работы по патриотическому воспитанию учащихся старших классов могут быть эффективно реализованы в случае, если используются в рамках целостной системы патриотического воспитания. Данная система включает четыре компонента: нравственно-патриотический, в который входят любовь к своей стране и народу, уважение к старшим, честность и добросовестность; государственно-патриотический, интегрирующий гражданскую зрелость, верность гражданскому и воинскому долгу, а также активную жизненную позицию по вопросам дальнейшего прогрессивного развития государства и общества; историко-патриотический, связанный с верностью учащихся героическому прошлому своей малой и большой Родины, неуклонным следованием исторической правде и нулевой толерантностью к фальсификации истории России, а равно и безусловным принятием всех аспектов прошлого своей страны; духовно-патриотический, подразумевающий достаточный уровень развития у старшеклассников чувства национального самосознания, а также сохранением и приумножением духовно-нравственного наследия своей страны, края, области.

Реализация вышеперечисленных компонентов, в свою очередь, подразумевает широкое практическое воплощение принципа межпредметной интеграции.

Кроме того, возрастает важность системного использования инновационных педагогических методик в комплексе с традиционными для эффективного патриотического воспитания старшеклассников.

Современное состояние российской школы и общества способствовало формированию ряда факторов, как облегчающих реализацию соответствующей системы, так и негативно влияющих на данный процесс.

При этом к первой группе относятся: прогрессивные изменения в сфере организации учебно-воспитательного процесса и его материально-техническом обеспечении, способствующие определённому расширению возможностей для глубокого осмысления учащимися исторического пути своего населённого пункта, субъекта федерации, а равно и страны; развитие информационных технологий, обеспечивающих существенное приращение фактического материала, могущего быть использованным в ходе патриотического воспитания старшеклассников средствами урочной, внеурочной и внешкольной деятельности.

Вторая группа включает негативные факторы, а именно: отсутствие концептуального и терминологического единства по проблемам использования материалов различного характера в деятельности по воспитанию патриотизма у учащихся; трудность достижения единства по проблемам использования материалов различного характера в деятельности по воспитанию патриотизма у учащихся, обусловленная большим разнообразием используемого в учебно-воспитательной работе материала.

Такая ситуация способствует актуализации проблем, связанных с применением конкретных педагогических методик в ходе рассматриваемого процесса.

С точки зрения эффективного патриотического воспитания старшеклассников, осуществляемого в рамках учебной деятельности по истории России, перспективным представляется широкое использование такого метода, как «мозговой штурм».

Процесс формирования патриотизма старшеклассников должен опираться на педагогическое проектирование. Последнее позволяет в полной мере раскрыть потенциал как традиционных, так и инновационных методик. Кроме того, педагогическое проектирование процесса реализации предлагаемой модели позволяет широко использовать возможности, присущие междисциплинарному подходу.

В основе эффективного патриотического воспитания учащихся лежит система методических принципов, отражающих общие закономерности целостного учебно-воспитательного процесса, а также его специфику.

Перспективным также является использование патриотического содержания как центральной темы некоторых уроков истории в старших классах.

#### **Литература:**

1. Атласкиров, А.Р. Региональные особенности становления гражданского общества в Кабардино-Балкарской Республике / А.Л. Атласкиров // Вестник Института социологии. – 2020. – Т.11. – № 4. – С. 82-98
2. Богданов, В.А. Технология социально-педагогического проектирования как основа деятельности с несовершеннолетними, находящимися в социально опасном положении, в условиях комплексного центра социального обслуживания населения / В.А. Богданов, И.А. Маврина // Мир науки, культуры, образования. – 2022. – № 1(92). – С. 5-8

3. Васьбиева, Д.Г. К вопросу о современных концепциях эмоционального интеллекта и факторах его формирования и развития у студентов вуза / Д.Г. Васьбиева // Мир науки, культуры, образования. – 2022. – № 4(95). – С. 5-7
4. Иваненко, В.С. Международный опыт патриотического воспитания подрастающего поколения / В.С. Иваненко // Управленческое консультирование. – 2018. – № 10. – С. 160-168
5. Мальков, А.А. К вопросу о политической компетентности учащейся молодежи и перспективах ее формирования в интегрированной образовательной среде / А.А. Мальков, О.А. Ус // Мир науки, культуры, образования. – 2022. – № 5(96). – С. 31-35
6. Мальчукова, Н.Н. Духовно-нравственные ценности как основа воспитания современного молодого поколения / Н.Н. Мальчукова, С.В. Куликова // Мир науки, культуры, образования. – 2022. – № 5(96). – С. 27-30
7. Мурзина, И.Я. Перспективные направления патриотического воспитания // Образование и наука. – 2019. – Т. 21. – № 2. – С. 155-175
8. Одишвили, Г.Н. Компоненты системы патриотического воспитания старших школьников на уроках истории / Г.Н. Одишвили // Педагогический журнал. – 2019. – Т. 9. – № 3-1. – С. 337-343
9. Одишвили, Г.Н. Формирование патриотизма у старшеклассников на уроках истории в процессе изучения мемориальной литературы / Г.Н. Одишвили // Преемственность в образовании. – 2019. – № 22(06). – С. 511-521
10. Саидов, З.А. Повышение эффективности патриотического воспитания старших школьников на основе педагогического потенциала мемориальной литературы / З.А. Саидов, Н.У. Ярычев, Г.Н. Одишвили // Мир науки, культуры, образования. – 2022. – № 4(95). – С. 41-43
11. Ситаров, В.А. Воспитание патриотизма как ценности, несущей конструкции современного российского общества средствами мемориальной литературы на уроках истории в старшей школе / В.А. Ситаров, Г.Н. Одишвили // Национальная ассоциация ученых. – 2020. – № 55. – С. 59-65
12. Тельманова, А.С. Социально-культурные условия реализации междисциплинарных проектов в образовательном процессе организаций высшего образования в сфере культуры / А.С. Тельманова // Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств. – 2019. – Вып. 46. – С. 194-206

**Педагогика**

**УДК 81-139**

**аспирант 2 курса кафедры филологического образования Кислун Александр Игоревич**

Государственное бюджетное учреждение дополнительного профессионального образования

«Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования» (г. Санкт-Петербург)

### **МЕТОДЫ НАБЛЮДЕНИЯ И ОПРОСА ПРИ ИССЛЕДОВАНИИ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ**

*Аннотация.* Статья посвящена вопросам выбора методов, которые будут применяться при изучении языковой личности учителя в условиях дистанционного обучения. Приводится краткое описание концепции языковой личности. Рассматриваются особенности её проявления и характерные черты, которые предстоит исследовать. Обосновывается необходимость такого исследования. Приводятся аргументы в пользу методической простоты исследования. Рассматриваются особенности наблюдения, анкетирования и интервью. Анализируются их сильные и слабые стороны. Делается вывод о целесообразности применения данных методов в дальнейшем исследовании.

*Ключевые слова:* метод, языковая личность, наблюдение, опрос, анкетирование, интервью.

*Annotation.* The article deals with the choice of methods to be used in the study of the linguistic personality of the teacher in a distance learning environment. A brief description of the concept of linguistic personality is given. The peculiarities of its manifestation and characteristics to be researched are considered. The necessity of such research is substantiated. Arguments in favor of methodological simplicity of research are given. The features of observation, questionnaires and interviews are considered. Their strengths and weaknesses are analyzed. The conclusion about the expediency of applying these methods in further research is made.

*Key words:* method, linguistic personality, observation, survey, questionnaire, interview.

**Введение.** В современном научном знании феномен языковой личности рассматривается как определённый тип языковой идентичности, который функционирует в рамках специфических способов коммуникации. По мнению О.А. Нестеровой, непосредственно языковую личность наблюдать нельзя, но можно гипотетически предположить, «это область сопряжения мыслительных (когнитивных), психических (личностных) и лингвистических (языковых) сторон человека» [5, С. 123]. Соответственно, проявляется языковая личность в том, как человек распоряжается в речи языковыми средствами. Л.М. Бузинова и Л.Л. Зеленская считают, что непосредственно языковую личность преподавателя актуализирует профессионально-педагогический дискурс, который рассматривается как «конкретное коммуникативное действие, фиксируемое в письменной и устной речи, осуществляемое в определенном когнитивном и типологически обусловленном коммуникативном пространстве» [2, С. 164].

В настоящее время благодаря всё более возрастающему интересу к изучению языковой личности появляются работы, в которых описываются особенности языковой личности различных типологических групп, например, учителей-филологов или русистов. Одной из наиболее важных характеристик языковой личности учителя является запас слов, имеющий соответствующий ранг частотности употребления, поскольку лексикон и манера говорить указывает на принадлежность человека к определенной профессии. Более того, характеристика профессиональной языковой личности прямо зависит от выполняемых этой личностью задач. Например, для учителя наиболее важной деятельностью является постановка учебных задач и создание благоприятных условий для их выполнения. Для этого он использует приёмы инструктажа, распределения функций, предъявления алгоритма и другие [7]. Соответственно, исследователю, который будет анализировать изменения языковой личности учителя в условиях дистанционного обучения, необходимо выявить специфику учительского языка и характерных черт речевого поведения учителя при использовании цифровых технологий. Это позволит разработать методы совершенствования речи учителя, изменить обучение в образовательных учреждениях и решить данную проблему в системе повышения квалификации учителей.

При выборе из множества методов исследования важно соблюдать требование методической простоты, поскольку «критерий простоты предполагает минимизацию допущений при объяснении явлений» [9, С. 155]. Соглашаясь с мнением В.М. Аллахвердова [1] можно отметить, что при технологически простом организованном исследовании статистические процедуры обработки данных будут проще, а их итоговая интерпретация будет надёжнее и убедительнее. Чем сложнее будет организовано исследование, тем больше факторов повлияют на полученный результат, причём это влияние может быть непредсказуемым.

**Изложение основного материала статьи.** В качестве первого метода, целесообразного для исследования языковой личности, следует выбрать метод наблюдения. По определению А.М. Новикова, наблюдение является наиболее информативным экспериментальным методом исследования, поскольку позволяет увидеть все стороны изучаемых явлений и процессов, доступных восприятию наблюдателя [6]. В.С. Каташинских определяет наблюдение как фиксацию «внешних свойств объекта исследователем, которые можно увидеть, услышать, не вступая в коммуникацию, его вербальных проявлений» [3, С. 11].

Применительно к исследованию языковой личности метод наблюдения будет использоваться, во-первых, для предварительного сбора материала, который поможет более чётко сформулировать проблему и выявить специфические особенности изучаемого феномена. Во-вторых, детальное изучение языковой личности в естественных условиях поможет лучше понять её сущность, поскольку будут изучаться определенные аспекты речевого поведения наблюдаемых, их коммуникация в условиях дистанционного обучения и повседневная рабочая деятельность.

При первичном сборе информации планируется определить конкретные признаки, которые будут наблюдаться и фиксироваться, и правила оценки, по которым будет идти отнесение к тому или иному пункту выбранной шкалы. Для этого понадобится дневник наблюдений, в котором будут детально отмечаться как ситуации речевой деятельности наблюдаемых, так и общая атмосфера происходящего. А поскольку в контексте изучения языковой личности анализируются различные аспекты речевой деятельности и поведения человека, соответственно, единицами наблюдения будут являться определённые речевые и поведенческие акты, фиксируемые по различным характеристикам, например, частоте, содержанию, продолжительности, экспрессивности, длительности и интенсивности. В целом, следует учитывать все возможные ситуативные факторы, что позволит как получить достоверную информацию в количественном выражении, так и выявить интересные взаимосвязи (например, при наблюдении за одним классом можно сравнить типичные случаи поведения при традиционном очном и дистанционном обучении).

Таким образом, при заранее тщательном выделении и описании наблюдаемых признаков можно получить надёжные валидные данные в определённом количественном выражении.

Подводя итог, можно сделать вывод, что преимуществом наблюдения является его огромная информационная ёмкость, позволяющая зафиксировать факты и получить информацию в количественном измерении, а также гибкость метода, поскольку исследователь заранее определяет параметры, которые он планирует наблюдать и фиксировать, и при необходимости он всегда сможет изменить или дополнить их.

Следующим методом, который будет целесообразно использовать при исследовании языковой личности, является метод опроса. По самому общему определению опрос – это «метод сбора первичной информации посредством обращения с вопросами к определенной группе людей (респондентам)» [10, С. 221]. Соответственно, группа отбирается таким образом, чтобы их ответы позволили бы исследователю с достаточной надёжностью сделать выводы о генеральной совокупности.

Метод опроса позволяет получить дополнительную информацию о процессах и явлениях, недоступных непосредственному наблюдению и не находящих отражения в документах. С помощью опроса можно получить информацию о мотивах респондентов, их интересах, предпочтениях, мнениях, взглядах, поступках, настроениях и многом другом.

Опрос может быть устным (интервью) и письменным (анкетирование). «Интервьюирование – это непосредственный личный контакт с респондентом, а анкетирование – это “общение на бумаге”» [8, С. 40]. Соответственно, анкеты и бланки интервью будут являться главным инструментом опроса. Анкеты заполняются респондентами самостоятельно, бланки интервью будут заполняться по ходу проведения интервью.

Составляя анкету, исследователь должен уделить особое внимание вопросам, содержание которых будет зависеть от целей исследования. В контексте изучения языковой личности ключевыми будут являться вопросы, позволяющие провести экстралингвистический анализ языковой личности. Как правило, это вопросы биографического характера, поскольку ответы на них позволят получить расширенную информацию о коммуникативной ситуации, в которой реализуются речевые и поведенческие акты. «Поскольку личность формируется событиями её собственной и общественной жизни, полноценное изучение языка через обращение к личности его носителя требует учёта этих основных событий» [5, С. 124].

Преимущество анкетирования заключается в том, что оно является наиболее простым и дешёвым способом проведения массового опроса. Также оно предоставляет возможность числовой обработки «закрытых» вопросов и получения количественных оценок. Поэтому анкетирование будет применяться уже на этапе проведения проверяющего эксперимента, когда будет проверяться конкретная гипотеза. На более ранних этапах исследования лучше применить методы наблюдения или интервью.

Сильным ограничителем для содержания анкеты является объём, который, как правило, не позволяет спросить всё, что хотелось, и заставляет отбирать только самые важные для исследования вопросы. Поэтому в дополнение к анкетированию будет применяться метод очного интервью.

На предварительном этапе исследования, когда ещё не хватает информации о респондентах, требуется определить систему их представлений и мотивационных установок, выявить определённые границы в обсуждении каких-либо тем, будет проводиться свободное интервью. Будет задана только тема, не будет жёсткой формулировки вопросов, время также не будет ограничиваться. На втором этапе будет проводиться уже интервью с заранее составленным планом разговора, с перечислением главных тем, представляющих интерес для исследователя, а также выделением аспектов, позволяющих получить более конкретную информацию. Общая формулировка вопросов и предполагаемые ответы будут свободными и открытыми, их детальное оформление будет происходить по ходу проведения интервью.

Для познания сути изучаемого феномена языковой личности исследователю необходимо записывать все ответы, улавливать контекст разговора, уточнять детали. Сам разговор предполагается организовать как свободное повествование респондента. При этом интервьюер не вмешивается в монолог, его поведение должно только стимулировать и поддерживать рассказ. Это должно привести к тому, что в памяти респондента образно возникнут моменты и эпизоды, которые будут представлять для него самую большую индивидуальную ценность. Это позволит определить самые важные моменты рассказа, образующие его смысл, поскольку при проведении такого интервью человек как бы заново обдумывает свою жизнь, проводит самоанализ и анализ исторического и другого контекста своей жизни [4].

Преимуществом метода интервью при исследовании языковой личности также будет являться гибкость метода, поскольку если респондент не может ответить на вопрос или не знает ответа, можно всегда задать дополнительные уточняющие вопросы. Также метод интервью дает возможность параллельно наблюдать поведение респондента, отмечать его мимику, жесты, эмоции. Всё это позволит получить в итоге достаточно полную и достоверную информацию.

**Выводы.** От правильного выбора методов исследования во многом будет зависеть достоверность полученных результатов. Поскольку языковая личность является сложным и многогранным понятием, разумеется, что её исследования не могут быть ограничены только вышеописанными методами. Выбор методов наблюдения, анкетирования и интервью обусловлен характером поставленных целей и задач исследования языковой личности, каждый метод обладает

определёнными сильными и слабыми сторонами. При этом методы не будут применяться отдельно друг от друга, лучшим решением будет являться разумное сочетание и комбинирование наблюдения, анкетирования и интервью, что позволит достоинствам одного метода компенсировать недостатки другого и наоборот. Гибкость и простота применения этих методов позволят получить достаточный объём информации, в том числе и в количественном измерении. А последующая обработка полученной информации позволит провести детальный анализ языковой личности учителя и подтвердить гипотезу о её изменении под влиянием цифровых технологий.

#### Литература:

1. Аллахвердов, В.М. Методологическое путешествие по океану бессознательного к таинственному острову сознания / В.М. Аллахвердов. – Санкт-Петербург: Речь, 2003. – 364 с.
2. Бузинова, Л.М. Влияние дистанционных образовательных программ на языковую личность преподавателя / Л.М. Бузинова, Л.Л. Зеленская // Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики. – 2018. – № 4(32). – С. 164-170
3. Каташинских, В.С. Методы сбора социальной информации: учеб. пособие / В.С. Каташинских; [науч. ред. Ю.Р. Вишневский]; М-во образования и науки Рос. Федерации, Урал. федер. ун-т. – Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2017. – 124 с.
4. Матюшкина, М.Д. Методы педагогического исследования: учеб. пособие / М.Д. Матюшкина. – Санкт-Петербург: СПб АППО, 2012. – 143 с.
5. Нестерова, О.А. К инструментализации исследования языковой личности: методика психолингвистического анализа / О.А. Нестерова // Вопросы психолингвистики. – 2015. – № 26. – С. 122-135
6. Новиков, А.М. Методология: словарь системы основных понятий / А.М. Новиков, Д.А. Новиков. – Москва: ЛИБРОКОМ, 2013. – 208 с.
7. Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / [В.А. Сластенин и др.]; под ред. В.А. Сластенина. – Москва: Издательский центр «Академия», 2013. – 576 с.
8. Рахманова, Ю.В. Методы социологического исследования: учебное пособие. – Санкт-Петербург.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2021. – 124 с.
9. Сафонова, Н.В. Принцип простоты в естественно-научном и гуманитарном знании / Н.В. Сафонова // Ученые записки Крымского федерального университета имени В.И. Вернадского. Философия. Политология. Культурология. – 2016. – Т. 2 (68). – № 3. – С. 149-158
10. Социологический энциклопедический словарь: На русском, английском, немецком, французском и чешском языках. Редактор-координатор – академик РАН Г.В. Осипов. – Москва: ИНФРА М – НОРМА, 1998. – 488 с.

Педагогика

УДК 372.891

кандидат педагогических наук Коршунов Михаил Юрьевич

Государственное автономное образовательное учреждение высшего образования Ленинградской области «Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина» (г. Санкт-Петербург)

### РЕГИОНАЛЬНЫЙ УЧЕБНИК КАК НЕОБХОДИМОЕ УСЛОВИЕ РЕАЛИЗАЦИИ СИСТЕМНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА ПРИ ИЗУЧЕНИИ ГЕОГРАФИЧЕСКОГО КРАЕВЕДЕНИЯ В 6 КЛАССЕ

*Аннотация.* В данной статье рассматривается проблема регионального учебника как необходимого условия реализации системно-деятельностного подхода при изучении географического краеведения в 6 классе на примере Нижегородской области. Проведён опрос учителей географии о необходимости создания регионального географо-краеведческого учебного пособия для реализации системно-деятельностного подхода при изучении географического краеведения в 6 классе. Проанализированы текстовые и внетекстовые компоненты авторских региональных учебников по географическому краеведению по проблеме исследования. Обобщён опыт изучения географического краеведения в 6 классе с целью реализации системно-деятельностного подхода.

*Ключевые слова:* региональный учебник, географическое краеведение, системно-деятельностный подход, 6 класс.

*Annotation.* This article discusses the problem of a regional textbook as a necessary condition for the implementation of a system-activity approach in the study of geographical local history in the 6th grade on the example of the Nizhny Novgorod region. A survey of geography teachers was conducted on the need to create a regional geographical and local history textbook for the implementation of a system-activity approach in the study of geographical local history in the 6th grade. The textual and non-textual components of the author's regional textbooks on geographical local lore on the research problem are analyzed. The experience of studying geographical local lore in the 6th grade is summarized in order to implement a system-activity approach.

*Key words:* regional textbook, geographical local history, system-activity approach, 6th grade.

**Введение.** Современный этап развития системы образования характеризуется постоянным реформированием. Реформы затронули, в первую очередь, Федеральный государственный образовательный стандарт. Центральное место в Федеральном государственном образовательном стандарте основного общего образования (ФГОС ООО) отводится системно-деятельностному подходу. Реализация системно-деятельностного подхода предполагает организацию учебно-воспитательного процесса таким образом, чтобы научить школьников использовать, полученные знания на практике. Традиционное образование, делающее упор на формирование определённой суммы знаний, уступает место современному, которое акцентирует внимание на учебной самостоятельной деятельности учащихся. Применение системно-деятельностного подхода расширяет образовательные возможности учителя географии, который может воздействовать на когнитивную, аффективную и волевую сферы сознания личности школьника. Особое место при реализации системно-деятельностного подхода занимает школьный учебник как важнейшее средство построения процесса обучения [2]. Региональный учебник по географическому краеведению в 6 классе обладает уникальными возможностями по формированию всех компонентов содержания географического образования. Таким образом, разработка региональных учебников по географическому краеведению, построенных на основе системно-деятельностного подхода, является актуальной методической проблемой.

**Изложение основного материала статьи.** В новом ФГОС ООО центральное место занимает системно-деятельностный подход. Поэтому, чтобы организовать учебную деятельность учащихся, необходим соответствующий учебник. Поэтому актуальным направлением современного образования является вопрос, касающийся разработки учебников и учебных

пособий. Данной проблемой в настоящее время занимаются Е.В. Геддис [2], И.М. Осмоловская, А.И. Попова [9], П.Н. Трушелёв [10] и другие. Учебник географии и региональный учебник является объектом исследования Г.К. Акаовой, А.И. Магомедовой [1], Т.В. Ершовой, Е.Ю. Петровой [4] и других. Изучение географического краеведения в 6 классе, направленного на реализацию системно-деятельностного подхода будет эффективным при условии, если учебный процесс обеспечен региональным учебным пособием. Это положение подтверждают результаты опроса учителей географии. В опросе принимало участие 177 респондентов разного возраста и опыта педагогической деятельности, работающих в школах Нижегородской области. Из них 91% ответило, что региональный учебник является необходимым условием реализации системно-деятельностного подхода при изучении географического краеведения в 6 классе. На вопрос об основной функции регионального учебника 65% учителей ответило, что он должен быть моделью процесса обучения. Соответственно, 35% учителей предпочли в качестве основной функции учебника – трансляцию знаний. Основные требования, предъявляемые к региональному учебнику по географическому краеведению для 6 класса, по мнению учителей, были следующие: небольшой объём учебной информации, обязательной для усвоения (91%), простота, логичность и последовательность текста (83%), дополнительный текст, направленный на развитие познавательного интереса учащихся (89%), тематические географо-краеведческие карты (100%), иллюстративный материал, дополняющий основной текст (77%), разноуровневые вопросы и задания, обеспечивающие организацию самостоятельной деятельности шестиклассников (73%), цветная печать (100%). Из-за отсутствия учебного пособия по географическому краеведению своего административного района некоторые учителя географии в то время отмечали, что «им легче изучать Африку, чем географию своего района».

В 2006 году была разработана программа «Географическое краеведение. Нижегородская область» для учащихся 6 класса (авторы Кнутова Н.В., Кривдина И.Ю., Кряжев А.Б., Беляева Т.К.). Но учителя на тот период не были обеспечены учебными пособиями по географическому краеведению. Это обстоятельство потребовало активизации учёных-географов, аспирантов, методистов и учителей географии по созданию краеведческих учебных пособий, как по Нижегородской области в целом, так и по административным районам в частности. Автор статьи в то время учился в аспирантуре Нижегородского государственного педагогического университета на кафедре физической географии по специальности 13.00.02 Теория и методика обучения и воспитания (география) под руководством доктора педагогических наук, профессора Натальи Фёдоровны Винокуровой. Тема диссертационного исследования была: «Методика развития самостоятельной деятельности учащихся 6 класса при изучении географического краеведения». В рамках выполнения научного исследования автором статьи было написано и издано в 2008 году учебное пособие по своему родному Бутурлинскому району [7]. После успешной защиты диссертации в 2009 году автор продолжил заниматься вопросами, касающимися изучением географического краеведения в 6 классе. Положительные результаты, полученные при изучении шестиклассниками географического краеведения Бутурлинского района, способствовали дальнейшему исследованию других районов Нижегородской области. В процессе этой деятельности были подготовлены и опубликованы учебные пособия по Ардатовскому [6] и Перевозскому районам Нижегородской области (рис. 1).



**Рисунок 1. Авторские учебные пособия по географическому краеведению Бутурлинского, Ардатовского и Перевозского районов Нижегородской области**

Структура учебных пособий была одинакова и соответствовала программе по географическому краеведению Нижегородской области. Каждое учебное пособие включало 11 тем, такие как географическое положение и административно-территориальное деление, рельеф, климат, внутренние воды, растительный покров, почвенный покров, животный мир, охраняемые природные территории, население, хозяйство, историко-культурное наследие. В приложениях размещён справочный материал (например, сведения о Бутурлинском и прилегающих районах, календарь сезонных явлений в природе и хозяйстве, мощность снежного покрова, реки, древесные породы, памятники археологии, памятники церковной архитектуры, перечень географических объектов, топонимический словарь).

Структура и оформление параграфов в авторских учебных пособиях по Бутурлинскому, Ардатовскому и Перевозскому районам также была унифицирована. В соответствии со структурной схемой общей модели учебника, разработанной Д.Д. Зуевым [5], авторские учебные пособия включали тексты и внетекстовые компоненты (рис. 2).

Аппарат ориентировки

**Рельеф**

Бутурлинский район расположен в центральной части Нижегородского Возвышенного Правобережья. Его поверхность имеет волнистый характер с чередованием речных долин и возвышенностей междуречий. Рельеф меняется с севера на юг и включает пять основных элементов: южную часть Спасской возвышенности, речную долину северной ветви Пьяны, возвышенность Межпьянье, речную долину южной ветви Пьяны и северную часть Арзамасской возвышенности (рис. 2, 3). Южная часть Спасской возвышенности занимает северную окраину района. Абсолютные высоты достигают здесь 200–220 метров, и поверхность постепенно снижается к югу. Речная долина северной ветви Пьяны (урез воды – 84 м) пересекает район с запада на восток полосой шириной в 3–4 км. Возвышенность Межпьянье занимает среднюю и юго-восточную часть района. Ее поверхность наиболее приподнята на юге, где абсолютные высоты достигают 220–225 м. В сторону северной ветви Пьяны поверхность Межпьянья снижается постепенно, а к южной – крутым уступом. Речная долина южной ветви Пьяны (урез воды – 104 м) представлена на юго-западе района. Ее ширина составляет 1–2 км. Северная часть Арзамасской возвышенности занимает юго-западную окраину района. Абсолютные высоты достигают здесь 165–170 м, и поверхность постепенно снижается к северу. Перепады высот между наиболее приподнятой частью Спасской возвышенности и возвышенности Межпьянье, с одной стороны, и речной долиной северной и южной ветвей Пьяны – с другой достигают 130–140 м.

Крупные элементы рельефа дополняют в районе более мелкие. Полюсные склоны возвышенностей пересекают балки и долины мелких ручьев. На крутых склонах возникают овраги. Для речной долины северной и южной ветвей Пьяны характерны надпойменные террасы и пойма с хорошо выраженным прирусловым валом. Распространенными формами рельефа в Бутурлинском районе являются карстовые. Их появление связано с распространением известняков и подзолистых вод на юго-востоке района.

Основной текст

Основной текст

Иллюстративный материал

Пояснительный текст

Иллюстративный материал

Пояснительный текст

некоторые виды горных пород, а именно на известняк, доломит, гипс, ангидрид. Действие подземных вод приводит к образованию

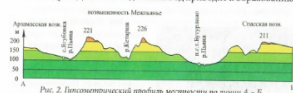


Рис. 2. Линейный топографический профиль местности по линии А – В

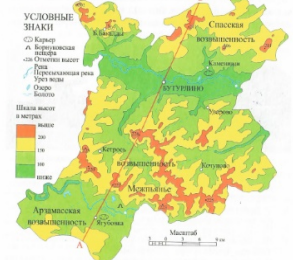


Рис. 3. Физическая карта Бутурлинского района

Аппарат ориентировки

Основной текст

пустот и пещер, поверхностных – воронки и провалы. Широкая известность имеет в Нижегородской области Борнуковский пещера (рис. 4).

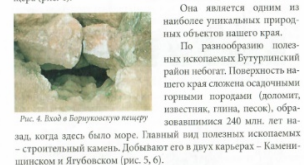


Рис. 4. Вход в Борнуковскую пещеру



Рис. 5. Известняковый карьер



Рис. 6. Известняковый карьер

Она является одним из наиболее уникальных природных объектов нашего края.

По разнообразию полезных ископаемых Бутурлинский район небогат. Поверхность нашего края сложена осадочными горными породами (доломит, известняк, гипс, песок), образовавшимися 240 млн. лет назад, когда здесь было море. Главным видом полезных ископаемых – строительный камень. Добывают его в двух карьерах – Каменщицком и Ягубовском (рис. 5, 6).

Вопросы для самоконтроля:

- 1. По физической карте Бутурлинского района определите максимальную и минимальную абсолютные высоты. Где они расположены?
2. Из каких основных элементов состоит рельеф Бутурлинского района?
3. По профилю (рис. 2) сравните характер поверхности основных элементов рельефа Бутурлинского района.
4. Назовите причины образования оврагов.
5. Как образуются Борнуковская пещера?

Пояснительный текст

Иллюстративный материал

Аппарат организации усвоения

Аппарат организации усвоения

Аппарат ориентировки

Аппарат организации усвоения

Аппарат ориентировки

Дополнительный текст

- 6. Какими полезными ископаемыми богат Бутурлинский район? Где их добывают?
7. Составьте карту административно-территориального деления и физическую карту Бутурлинского района. На территории какой администрации рельеф наиболее благоприятен для ведения сельского хозяйства?

**Географо-краеведческий практикум**

Задание 1. Подпишите на контурной карте Бутурлинского района основные элементы рельефа.

Задание 2. Обозначьте на контурной карте Бутурлинского района на Борнуковскую пещеру, Каменщицкий и Ягубовский карьеры.

Задание 3. Опините рельеф вашей администрации по следующему плану: в пределах какого основного элемента рельефа находится; самая высокая и низкая, преобладающие отметки высот; наклон поверхности.

Задание 4. Соберите коллекцию горных пород и минералов своего края.

**В копилку краеведа**

Борнуковская пещера около с. Борнуково известна с XVIII века. Расположена она на правом берегу р. Пьяны. При подходе к пещере все чаще встречаются крупные и мелкие глыбы и куски белого известнякового камня. В юго-восточной отрогающей отсюда ослепительно белая скала. Зрелище впечатляющее: образованные яркой зеленой базальтовой стеной то сверкает на солнце, то переливается неизвестным желтым блеском, то кажется полупрозрачным зрелищным сиянием. Слои слаты заложены горизонтально и раздвигаются вкось пополами прослойками глины, поэтому складывается впечатление, что перед нами грандиозная постройка. Иллюзия усиливается еще и тем, что над стеной стеной лежит красновато-коричневая толща глины и мергелей – «крыша» этого удивительного сооружения. Высота отвесной скалы около 30 м, над Пьяной

Аппарат ориентировки

Рисунок 2. Сочетание текстов (прямой шрифт) и внетекстовых компонентов (курсив) в авторском учебном пособии по географическому краеведению Бутурлинского района для учащихся 6 класса

Научно-методическая концепция авторских региональных учебных пособий по географическому краеведению административных районов Нижегородской области предполагала реализацию системно-деятельностного подхода через организацию самостоятельной познавательной деятельности шестиклассников по получению и применению знаний и умений при работе с учебником.

Текст в региональных учебных пособиях занимает около 2/3 от всего объема. В свою очередь, большая его часть приходится на основной текст, который размещён в параграфах и обязателен для изучения и освоения школьниками. Основной текст создаёт научную картину мира ближайшего социоприродного окружения, формирует представление о единичных географических понятиях. Кроме основного текста учебные пособия содержат и дополнительный, представленный после каждого параграфа в рубрике «В копилку краеведа». Тематика данной рубрики комплементарна основному тексту параграфа. Основная идея введения этой рубрики заключается в том, чтобы расширить кругозор, сформировать познавательный интерес шестиклассников и не является обязательной для запоминания.

Помимо текстового компонента авторские краеведческие пособия содержат и внетекстовые компоненты. Аппарат организации усвоения включает вопросы и задания для самоконтроля и географо-краеведческий практикум. После каждого параграфа размещены разноуровневые вопросы и задания, а также географо-краеведческий практикум. Вопросы и задания в конце параграфа дифференцированы по степени сложности. Задания географо-краеведческого практикума ориентированы на работу в камеральных условиях (задания с контурными картами) и на местности (наблюдения, сбор коллекций, опрос).

В соответствии с взглядами Т.П. Герасимовой иллюстративный материал географо-краеведческого учебного пособия по признаку связей с текстом условно можно разделить на три основные группы: а) рисунок просто иллюстрирует то или иное содержание; б) рисунок – неотъемлемая часть текста, который не может быть понят без обращения к иллюстрации; в) рисунок, главная функция которого – служить самостоятельным источником знаний [3].

Иллюстративный материал предназначен, прежде всего, чтобы служить одним из источников знаний и умений, а также усиливать эмоциональное, чувственно-наглядное восприятие учебного материала. Иллюстративный материал

регионального учебного пособия, в основном, представлен фотографиями. Кроме них много разнообразных графических иллюстраций, представленных в виде гипсографического профиля, графиков и диаграмм, общее количество которых составляет 34. Иллюстрации регионального учебного пособия отражают географическую действительность в обобщённом виде. При методически правильно организованной работе с ними должно обеспечиваться усвоение наиболее как общих теоретических знаний, так и единичных географических понятий [8].

Иллюстративный материал представлен цветными текстовыми тематическими картами (9 карт) и иллюстрациями (фотографии, гипсографический профиль, диаграммы и графики). Аппарат ориентировки состоит из следующих структурных элементов: предисловие, содержание, рубрикация, шрифтовые и цветовые выделения, рекомендуемая литература.

Содержание регионального учебного пособия, его методический аппарат и иллюстративный материал способствуют пониманию основного текста, а также его первоначальное закрепление и усвоение знаний. Учебное пособие по географическому краеведению создаёт предпосылки и для формирования опыта эмоционально-ценностного отношения учащихся 6 класса. До сих пор перед глазами стоит картина, когда школьники впервые увидели учебное пособие автора на первом уроке по географическому краеведению и с каким интересом они рассматривали географические карты, фотографии и узнавали географические объекты из своего ближайшего окружения. Следовательно, данный авторский региональный учебник создаёт предпосылки для включения школьников в самостоятельную деятельность, обеспечивая реализацию системно-деятельностного подхода и значительно повышает познавательный интерес к изучению своей местности и к географии как к учебному предмету.

Подготовка регионального географо-краеведческого учебного пособия является достаточно сложным и ответственным делом. В первую очередь, нужно исходить из того, что любое учебное пособие должно обеспечивать обучающую функцию и вовлекать учащихся в учебную деятельность. А для того, чтобы учебник способствовал реализации системно-деятельностного подхода необходимо методически, дидактически и географически грамотно генерализировать учебный материал, подобрать иллюстрации, отрисовать тематические краеведческие карты, которые, как правило, отсутствуют, сделать фотографии географических объектов и явлений в ясную или малооблачную погоду без ветра и осадков.

Необходимым условием, предъявляемым к учебным пособиям, является то, чтобы они способствовали обучению учащихся работе с текстом, создавали возможность сочетания самостоятельной работы с основным текстом и тематическими краеведческими картами, а также многократным и разнообразным иллюстративным материалом. Следовательно, региональные учебные краеведческие пособия должны обеспечивать воспроизведение основного содержания, последовательное его изложение и применение, полученных знаний на практике. Для выполнения этой задачи после каждого параграфа помещены разноуровневые вопросы и задания для самоконтроля, относящиеся к аппарату организации усвоения. К вопросам и заданиям относятся, например, такие, которые предполагают воспроизведение знаний в готовом виде. В качестве примера приведём следующий вопрос – какими полезными ископаемыми богат Бутурлинский район? После них следуют вопросы и задания, которые направлены на самостоятельное применение основных знаний и приёмов учебной работы в заданиях, сходных по условиям с обучающими и требующих самостоятельной деятельности учащихся на частично-поисковом уровне. Примером такого задания может служить следующее – по гипсографическому профилю местности сравните характер поверхности склонов крупных форм рельефа на территории Бутурлинского района. После вопросов и заданий для самоконтроля следует географо-краеведческий практикум, который подразумевает вовлечение шестиклассников в самостоятельную деятельность на частично-поисковом и исследовательском уровнях. Например, опишите рельеф вашей администрации по следующему плану: в пределах какой основной формы рельефа находится; самая высокая и низкая, преобладающие отметки высот; наклон поверхности [4]. Следовательно, аппарат организации усвоения построен таким образом, чтобы сложность вопросов и заданий постепенно повышалась.

**Выводы.** Таким образом, разработка региональных учебников по географическому краеведению, построенных на основе системно-деятельностного подхода, является актуальной методической проблемой. Многолетний опыт автора показывает, что появление подобных учебных пособий приветствуется педагогической общественностью и способствует повышению познавательного интереса у школьников. Поэтому на современном этапе развития системы образования необходимо уделить пристальное внимание подготовке и изданию региональных географо-краеведческих учебных пособий, которые способствуют формированию компонентов содержания географического образования (знаний, умений, опыта эмоционально-ценностного отношения и опыта творческой деятельности), а в конечном итоге любви к своей малой Родине. Следовательно, создание региональных географо-краеведческих учебных пособий на уровне административного района является одним из перспективных направлений работы географов, учёных-методистов, аспирантов, а также учителей географии.

#### **Литература:**

1. Акавова, Г.К. Региональный учебник географии – важная составляющая учебного комплекса учителя и ученика / Г.К. Акавова, А.И. Магомедова // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки, 2015. – № 1. – С. 26-30
2. Геддис, Е.В. Современный школьный учебник как средство построения процесса обучения / Е.В. Геддис // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена, 2019. – № 193. – С. 84-91
3. Герасимова, Т.П. Методическое пособие по физической географии: 6 кл. / Т.П. Герасимова, О.В. Крылова. – Москва: Просвещение, 1991. – 176 с.
4. Ершова, Т.В. Современные школьные учебники географии: плюсы, минусы и пути модернизации / Т.В. Ершова, Е.Ю. Петрова // Научно-педагогическое обозрение, 2020. – № 5 (33). – С. 30-38
5. Зуев, Д.Д. Школьный учебник / Д.Д. Зуев. – Москва: Просвещение, 2015. – 317 с.
6. Коршунов, М.Ю. Географическое краеведение. Ардатовский район: Учебное пособие для учащихся 6 класса / М.Ю. Коршунов. – Нижний Новгород: Типография «Поволжье», 2009. – 80 с.
7. Коршунов, М.Ю. Географическое краеведение. Бутурлинский район: Учебное пособие для учащихся 6 класса / М.Ю. Коршунов. – Нижний Новгород: Типография «Поволжье», 2008. – 80 с.
8. Коршунов, М.Ю. Направленность УМК школьного курса «Географическое краеведение» на развитие самостоятельной деятельности учащихся 6-го класса / М.Ю. Коршунов // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена, 2008. – № 82-2. – С. 72-75
9. Осмоловская, И.М. Представления учителей, обучающихся и их родителей о хорошем учебнике / И.М. Осмоловская, А.И. Попова // Проблемы современного образования, 2022. – № 5. – С. 105-115
10. Трущелёв, П.Н. Функции вопросов в учебном тексте (на материале школьных учебников) / П.Н. Трущелёв // Вестник Череповецкого государственного университета, 2022. – № 4 (109). – С. 114-130



УДК 378

**кандидат педагогических наук Крайнова Екатерина Анатольевна**

Филиал федерального государственного казенного военного образовательного учреждения высшего образования «Военный учебно-научный центр Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина» Министерства обороны Российской Федерации в г. Сызрани (г. Сызрань);  
**кандидат экономических наук Тихонов Юрий Алексеевич**

Филиал федерального государственного казенного военного образовательного учреждения высшего образования «Военный учебно-научный центр Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина» Министерства обороны Российской Федерации в г. Сызрани (г. Сызрань);  
**преподаватель Снадченко Светлана Валерьевна**

Филиал федерального государственного казенного военного образовательного учреждения высшего образования «Военный учебно-научный центр Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина» Министерства обороны Российской Федерации в г. Сызрани (г. Сызрань)

### КОМПЛЕКСНОЕ ПРИМЕНЕНИЕ ЭЛЕКТРОННЫХ СРЕДСТВ ПРИ ИНФОРМАЦИОННОЙ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ

*Аннотация.* Рассмотрены вопросы комплексного применения электронных средств обучения, дидактическая сущность понятия «комплексное применение электронных средств обучения», ретроспективный анализ появления и внедрения электронных средств обучения в образовательный процесс, содержательная, методическая, техническая, организационная стороны проблемы, особенности проектирования информационной технологии обучения, описана модель комплексного использования электронных средств обучения.

*Ключевые слова:* электронные средства обучения, комплексное применение, проектирование учебного процесса.

*Annotation.* The issues of the integrated use of electronic learning tools, the didactic essence of the concept of "integrated use of electronic learning tools", a retrospective analysis of the emergence and implementation of electronic learning tools in the educational process, the content, methodological, technical, organizational aspects of the problem, the design features of information technology education are considered, a model of integrated use of electronic learning tools.

*Key words:* electronic teaching aids, complex application, educational process design.

**Введение.** Подготовка будущих военных специалистов в области информационных технологий отличается сложной, многокомпонентной структурой, имеет большое разнообразие изучаемых объектов, явлений и процессов. При этом требуется не только качественное усвоение большого объема теоретического материала, но и формирование развитых практических умений и навыков, позволяющих компетентно использовать их при решении различных задач в реальных условиях обстановки. В ходе подготовки обучающихся, по каждой из дисциплин учебного плана решается множество разнообразных и глубоко специфических дидактических задач, имеющих теоретическую и практическую профессиональную направленность, характеризующихся целостностью и завершенностью. Все это требует активизации учебно-познавательной деятельности обучающихся с использованием информационных технологий обучения, комплексного применения электронных средств обучения (ЭСО).

В настоящей статье мы попытаемся определить дидактическую сущность понятия «комплексное применение электронных средств обучения» с учетом специфических особенностей информационной технологии обучения.

**Изложение основного материала статьи.** Исследования в рассматриваемой области начались с внедрением компьютерной техники в учебный процесс еще в начале 80-х годов XX века. Именно тогда возникла проблема грамотного, оптимального соотношения традиционных форм обучения с инновационными (компьютерными) и выстраивания на основе данного симбиоза целостной системы обучения. Тогда, в условиях компьютеризации, и сегодня в информационном обществе, важно найти такие виды и методы применения разных форм обучения, при которых были бы созданы правильные психологические установки для обучающихся. Появление и внедрение в вузовскую систему обучения средств вычислительной техники привело к расширению разнообразия методов и форм организации учебного процесса.

Первый опыт использования компьютерного обучения в вузах описан в конце 80-х годов трудах советских педагогов А.Я. Савельева и В.А. Новикова, свидетельствующих о возможности внедрения компьютерных средств обучения во все традиционные формы обучения, но с различными пропорциями из использования. Авторы причислили к таким формам организации обучения лекционные занятия, практические и лабораторные работы, семинар, различные проектировочные, курсовые, дипломные и научно-исследовательские работы. Не исключены и самостоятельные виды работ в аудиторной и внеаудиторной формах.

А.Г. Молибог считал, что применение компьютерной техники на каждом занятии недопустимо, так как формализация, свойственная машине, может привести к оскудению языка [3], поэтому необходимо проводить занятия, не требующие применения машин. О.П. Таркаева утверждала, что эффективность применения средств компьютерного обучения зависит непосредственно от формы обучения, реализованной с их помощью [6]. По мнению М.Ю. Сергеева и Т.И. Сергеевой компьютерные обучающие средства должны быть внедрены в новую модель обучения [4], и только в этом случае могут оказать существенное влияние на процесс обучения. Объединяет точки зрения предыдущих авторов Б.Ц. Лалов, обращая внимание на то, что включение новых элементов в дидактическую систему неизбежно приведет к изменению системы и координации взаимодействия элементов в этой системе [2], то есть к выстраиванию новой системы обучения.

Несмотря на то, что описанные выше проблемы возникли не один десяток лет назад, в настоящее время система обучения в вузе все еще сталкивается с ними, когда инновационные методы и средства внедряются в образовательный процесс безрасудно, без использования научного подхода, на основе старых методов. Поэтому, по сей день, слова В.П. Беспалько о принципах целостности проектирования педагогической технологии не перестают быть своевременными и актуальными. "Если в педагогическую систему в качестве технического средства обучения вводится компьютер, то все другие элементы педагогической системы должны быть в такой степени подстроены под него, чтобы получилась качественно новая совершенная педагогическая технология, вычерпывающая все дидактические возможности компьютера" [1, С. 28].

Проведенный анализ педагогической литературы выявил существование двух трактовок понятия «комплексное применение электронных средств обучения». Первые авторы подразумевают под комплексным применением ЭСО наличие

и использование полного набора электронных, компьютерных и информационных ресурсов, предназначенных для выполнения дидактических задач с целью достижения заданного уровня компетентности обучающихся. Другие склонны считать, что это набор нескольких компьютерных и информационных средств обучения для совместного использования с целью новых дидактических возможностей. На наш взгляд, первая трактовка представляется более точной, так как она подразумевает интеграцию дидактических целей, поставленных преподавателем, календарного графика применения ЭСО, расположения материала, то есть саму логику проектирования информационной технологии обучения.

Существуют и другие мнения авторов, кратко остановимся на них. Зачастую с комплексным использованием связывают возможность одновременного воздействия на несколько каналов восприятия обучающегося (органов чувств), например зрение, слух и др. Вместе с тем научно подтверждено, что даже простое применение персонального компьютера, сопровождающееся речью педагога, уже оказывает воздействие на органы чувств обучающегося, что на 25% повышает степень усвоения материала. В связи с этим большинство исследователей рассматриваемой проблемы полагают, что сушность комплексного использования ЭСО в другом.

Часть авторов полагает, что комплексное применение электронных средств обучения – это интегрированное использование нескольких средств обучения, которое позволяет решать новые дидактические задачи, не решаемые порознь ни одним из средств комплекса. Другие убеждены, что комплексное применение ЭСО – это, в первую очередь, переработка учебного материала, поданного с их использованием, в неотъемлемую часть занятия как единого целого, когда весь мультимедийный материал становится необходимой платформой, на которой строится его содержание.

Третьи считают, что электронные средства обучения применяются комплексно только тогда, когда они являются взаимным дополнением друг друга. Ряд же ученых утверждает, что комплексное использование ЭСО означает применение различных аппаратных и программных средств на всех видах занятий по конкретной теме дисциплины в сочетании с традиционными дидактическими материалами в соответствии с общим целеполаганием.

Проведенный анализ подтверждает многогранность данного понятия и свидетельствует о разнообразии подходов к его интерпретации: как содержательно-методическом, так техническом, организационно-плановом и других, отображающих его соответствующие грани.

Следовательно, проблема комплексного использования электронных средств обучения будущих военных летчиков при информационной технологии обучения не состоит лишь в техническом аспекте обучения, несмотря на то, что их применение требует достаточно высокого уровня оснащенности учебных аудиторий и рабочих мест обучающихся вычислительной техникой и соответствующим цифровым оборудованием.

Методическая сторона также не должна рассматриваться, как основная проблема, несмотря на то, что неполадки в работе оборудования или программного обеспечения могут кардинально повлиять на методику решения задач управления учебным процессом.

Рассмотрим содержательную сторону проблемы, которая подразумевает тесную, органическую взаимосвязь информационной составляющей, представленной в электронном обучающем ресурсе, с содержанием и логической структурой самого занятия. В этом случае необходимо обращать внимание на то, чтобы контент ЭСО и формы его представления благоприятствовали созданию и поддержанию активно-деятельностных методик проектирования учебного процесса.

Еще одной не менее важной стороной комплексного применения электронных средств обучения является административно-организационная. Строгое определение регламента времени для каждого раза использования одного из средств комплекса повышает уровень сформированности соответствующей компетенции.

Психологический аспект использования ЭСО оказывает существенное влияние на формирование у обучающихся целостного восприятия изучаемого объекта через физиологические каналы (органы чувств), что должным образом способствует интенсификации учебного процесса.

Таким образом, рассмотрев все вышеперечисленные аспекты, приходим к необходимости педагогического подхода к интерпретации понятия комплексного использования электронных средств обучения в масштабе информационной технологии обучения. Именно этот подход требуется для соединения всех граней рассматриваемого понятия, преломления их в одном луче, для акцентирования роли педагога как разработчика методики реализации дидактических целей.

Суть комплексного применения ЭСО при информационной технологии обучения в данной статье подразумевает способность электронных средств обучения вкуче с разработанной преподавателем методикой интенсифицировать познавательную деятельность обучающихся в целях формирования предусмотренных программой компетенций [5].

Рассмотрим некоторые особенности комплексного применения электронных обучающих средств в рамках информационной технологии обучения, определим наиболее часто используемые сферы.

Исследование показало, что в их число входят:

- демонстрация физических или математических моделей явлений и процессов, невозможных для непосредственного наблюдения в рамках учебного процесса;
- исследование в ходе подготовки и проведения практических видов занятий различных объектов, процессов, явлений;
- проектные работы;
- формирование умений и навыков в рамках формируемых компетенций по преподаваемой дисциплине;
- необходимое обеспечение активных и интерактивных форм занятий;
- самостоятельная подготовка обучающихся к последующим занятиям и в качестве самоконтроля и др.

Эффективность применения электронных образовательных ресурсов в системе информационной технологии обучения может быть достигнута при решении всех видов дидактических задач учебного заведения. При этом нельзя не учитывать, что образовательный процесс в современных условиях направлен на формирование целостной личности, поэтому комплексное применение ЭСО должно быть органично встроено в учебный процесс. Полная ориентация либо наоборот, фрагментарное использование электронных обучающих средств может привести к дезориентации обучающегося и дать обратный эффект.

В настоящей статье представлены результаты экспериментального исследования применения информационной технологии обучения, спроектированной на основе применения электронных учебных пособий, в ходе которого была разработана модель комплексного использования ЭСО.

В предложенной модели лекционные занятия проводятся с применением мультимедиа составляющей электронных учебных пособий (как базовых, рекомендованных Минобрнауки РФ, так и внутренних разработок педагогов вуза), затем организуется и проводится самостоятельная работа обучающихся с использованием полного набора контекстной части электронных обучающих ресурсов (текст и мультимедиа). На практических и лабораторных занятиях происходит закрепление теоретических знаний, контроль изученного материала и отработка умений и навыков в соответствии с матрицей компетенций, утвержденной образовательным учреждением, например, компьютерные тренажеры, электронные задачки, лабораторные практикумы и пр.). Каждое электронное обучающее средство сопровождается методическими

рекомендациями по его применению. Электронные базовые учебники внесены в список основной литературы, рекомендуемой для каждой изучаемой дисциплины. Базовые и внутренние электронные образовательные ресурсы, размещаемые в информационной образовательной среде вуза, рекомендованы для самостоятельной работы для подготовки к практическим видам занятий, а также при проведении занятий в контактной форме. Результаты эксперимента показали, что комплексный подход к применению электронных образовательных ресурсов при проектировании дидактической системы вуза интенсифицирует процесс обучения, активизирует познавательную деятельность обучающихся, положительно сказывается на динамике успеваемости, мотивирует к развитию и углублению знаний всех участников образовательного процесса.

**Выводы.** Подводя итоги, можно сделать вывод, что применение электронных средств обучения в образовательном процессе высшего технического учебного заведения должно быть комплексным, то есть тесно связанным с традиционными видами обучения и внедрено в информационную технологию обучения в оптимальной пропорции. Только таким образом можно достигнуть планируемых результатов в формировании необходимых компетенций в системе профессиональной подготовки специалистов.

#### **Литература:**

1. Беспалько, В.П. Системно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса подготовки специалистов / В.П. Беспалько, Ю.Г. Татур. – М.: Высшая школа, 1989. – 143 с.
2. Лалов, Б.Ц. Дидактические основы использования автоматизированных средств обучения: автореферат дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Лалов Боян Цветков. – Москва, 1982. – 21 с.
3. Молибог, А.Г. Программированное обучение / А.Г. Молибог. – М.: Высшая школа, 1970. – 199 с.
4. Сергеев, М.Ю. Автоматизированные системы управления учебным контентом / М.Ю. Сергеев, Т.И. Сергеева // Вестник Воронежского государственного технического университета. – 2012. – Т. 8, № 11. – С. 27-29
5. Снадченко, С.В. Применение мультимедийных средств обучения по дисциплинам естественнонаучного цикла в самостоятельной подготовке к занятиям обучающихся военного вуза / С.В. Снадченко, Е.А. Крайнова, Ю.А. Тихонов // Современные проблемы цивилизации и устойчивого развития в информационном обществе: материалы VIII Международной научно-практической конференции / под общ. ред. Л.К. Гуриевой. – Москва, 2022. – С. 14-21
6. Таркаева, О.П. Дидактические условия применения ЭВМ в организационной структуре учебного процесса: автореферат дис. ... канд. пед. наук: Таркаева Ольга Петровна. – Казань, 1987. – 27 с.

Педагогика

УДК 378

**старший преподаватель Кузнецова Екатерина Андреевна**

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

**кандидат экономических наук, доцент Винникова Ирина Сергеевна**

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

**студент Винников Кирилл Дмитриевич**

Дзержинский филиал федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации» (г. Дзержинск)

### **РЕАЛИЗАЦИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ДИСЦИПЛИН ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО БЛОКА БАКАЛАВРАМИ ПРОФИЛЯ «ФИНАНСЫ И СТРАХОВАНИЕ»**

*Аннотация.* Статья посвящена вопросам актуализации методов научного исследования в системе финансово-экономического образования бакалавров направления «Финансы и страхование». Раскрыты ключевые методы, применяемые при реализации дисциплин финансово-экономических блоков. Описаны методы исследовательской деятельности, применение которых актуально при изучении профильных дисциплин. Определены наиболее актуальные методики исследования финансово-экономических процессов в аспекте развития познавательной деятельности бакалавров профиля «Финансы и страхование». Обоснована необходимость взаимосвязи профильных дисциплин с методами моделирования и статистического анализа, постоянного применения их в рамках практических занятий, с целью формирования исследовательского навыка обучающегося для последующей подготовки квалификационной работы. Предложенные методы позволяют не только способствовать развитию исследовательской деятельности, но и формируют научный взгляд на проблемы и задачи, которые могут возникнуть в профессиональной деятельности.

*Ключевые слова:* бакалавры, исследовательская деятельность, статистические методы исследования, экспертный метод, профессиональный блок дисциплин.

*Annotation.* The article is devoted to the issues of updating the methods of scientific research in the system of financial and economic education of bachelors of the direction "Finance and Insurance". The key methods used in the implementation of the disciplines of financial and economic blocks are disclosed. The methods of research activity, the application of which is relevant in the study of specialized disciplines, are described. The most relevant methods of studying financial and economic processes in the aspect of the development of cognitive activity of bachelors of the profile "Finance and insurance" are determined. The necessity of interconnection of specialized disciplines with the methods of modeling and statistical analysis, their constant application in the framework of practical classes, in order to form the research skills of students for the subsequent preparation of qualification work, is substantiated. The proposed methods allow not only to contribute to the development of research activities, but also form a scientific view of the problems and tasks that may arise in professional activities.

*Key words:* bachelors, research activity, statistical research methods, expert method, professional block of disciplines.

**Введение.** Любая отрасль современной науки неотрывно связана с процессами исследования, предполагает наличие поиска и решения множества задач. Специфика отрасли научного познания на прямую с коррелирована с методами, которые позволяют изучать процессы более глубоко и подробно.

Исследование в любой научной отрасли – от идеи до подведения итогов формулируется и реализуется своим путем и сугубо индивидуально, но вместе с этим существуют общие подходы и последовательности при его проведении. Исследование – от идеи до подведения итогов всегда формулируется и реализуется своим путем, сугубо индивидуально, но вместе с этим существуют общие подходы и последовательности при его проведении.

Построение современных исследований формируется через обеспечение возможности максимально детально изучить сущность процессов и явлений любой природы и любого происхождения. Подобное реализуемо только при условии анализа исследуемого объекта как видоизменяющуюся во времени структуру, т.е. учитывая его трансформацию и изменение с момента возникновения, что применимо не только для естественных процессов, но и для процессов финансово-экономического характера. Определение специфики методов, применяемых при реализации исследовательской работы в формате финансово-экономического обучения, их места при изучении дисциплин профильных цикла, ключевой момент более глубокого и детального изучения дисциплин профессионального блока.

Цель статьи – рассмотреть и обосновать место методов научного исследования, применяемых при организации финансово-экономического обучения бакалавров направления «Финансы и страхование» при изучении дисциплин профессионального блока.

**Изложение основного материала статьи.** Процесс изучения в научной его трактовке-это соблюдение научной объективности, не исключение из рассмотрения моментов и факторов, которые сложно объяснить или найти применение на практике. Это объясняется в первую очередь тем, что новое в науке-перспективные открытия или факты на начальном этапе зачастую не сформулированы в полной мере даже для самого исследователя. В этом зачастую кроется причина того, что перспективные открытия и научные факты остаются в резерве научных знаний в сторону до того момента, пока не оказываются востребованными.

Сам процесс научного исследования-это всегда процесс, следующий по заранее определённом плану: от идеи до нахождения оптимального решения. Открытие может быть сделано и случайно, но чаще всего научное исследование – это задача, решенная с помощью грамотно подобранных методов и подходов, специальных технических средств, соответствующих цели. Научное исследование обладает рядом отличительных признаков, которые выделяют его из других видов деятельности. Данный вопрос затрагивался в работе многих исследователей, но можно выделить несколько, которые более явно характеризуют исследование как научное, а не какое-то иное.

В процессе финансово-экономического образования студенты проводят большой объем исследований процессов, происходящих в мировой экономике и в экономике в России. Проводят сопоставление показателей деятельности различных сфер и ищут взаимосвязи и взаимозависимости между событиями. Неоспоримым является факт, что включение научного исследования в изучение дисциплин профессионального блока таких как: «Финансовые риски», «Финансовый анализ», «Финансовый менеджмент», закладывает основательный фундамент будущей профессии позволяя иначе смотреть на решение возникающих задач и побуждает к последующему самостоятельному изучению отдельных аспектов выбранной профессии.

Рассмотрим подробнее какие методы научного исследования применяются при организации финансово-экономического обучения.

В первую очередь, стоит рассмотреть метод статистико-экономического исследования. Дисциплина «Статистика», изучаемая на первом или втором курсе, дает обширные возможности структурирования и исследования больших массивов данных и информации.

Метод статистико-экономического анализа – это всесторонне рассмотрение экономических явлений с помощью обработки большого объема данных характеризующих эти явления через специальные подходы и приемы математической статистики. В первую очередь данный метод применяется для определения структуры данных, анализа совокупности в целом, выявления закономерностей различного вида, которые позволяют формировать прогнозы развития процессов на краткосрочную и долгосрочную перспективу.

Для определения хода реализации данного метода, все действия подразделены на несколько этапов. В первую очередь, как и большинство методов экономического характера, исследование начинается со сбора информации, т.е. проведения статистического наблюдения. Информация должна обладать конкретными характеристиками и относительно проведения ее сбора соблюдается ряд требований, формулируемых исходя из целей.

Второй этап – это предварительная обработка собранной информации, определение уровня ее достоверности и упорядочивание ее, чаще всего в виде таблиц. На третьем этапе идет анализ данных. Он может быть направлен как на оценку ситуации по полученным показателям, так и формулировать предположения о том, как процесс будет включать разработку мероприятий позволяющих, в зависимости от результата предыдущих этапов сохранить мероприятия и процессы без изменения или разработать дополнения, внести поправки в анализируемые процессы.

Основная сфера применения статистико-экономического метода при изучении дисциплин профессионального блока – это изучение явлений и процессов в экономико-финансовой сфере различного вида, позволяющих получить представление о динамике рынка и мировой экономики в целом. Ключевые инструменты метода: графическая интерпретация процессов, анализ параллельных рядов, расчёт индексов, проведение корреляционного анализа, и теоретическое обобщение полученных результатов.

Статистическое наблюдение или статистический учет при проведении исследования в экономической сфере представляет важный этап исследования через регистрацию признаков в специально определенных документах. Наиболее часто статистические наблюдения проводятся в форме отчетности, т.е. деятельность ведется на основе заранее подготовленных материалов и законодательных актов, и переписи, когда данные собираются через специально организованное исследование.

В зависимости от характеристики анализируемого экономического процесса наблюдение может осуществляться постоянно (оно называется текущее), либо иногда, по мере необходимости (периодическое и единовременное). В зависимости от того на сколько наблюдение является узконаправленным, т.е. на сколько обособлен процесс, который необходимо рассмотреть и какие для этого берутся объекты, оно может быть сплошным или выборочным, монографическим и т.д.

При статистико-экономическом методе исследования применяются различные виды анализа. Рассмотрим ключевые, которые для исследования экономико-социальных процессов являются наиболее эффективными.

Применение экономических группировок предполагает разбиение изучаемой совокупности на группы по обозначенным признакам с целью анализа изменений, структурных сдвигов, выявления закономерностей явления, которое подлежит анализу и изучению. В зависимости какое количество факторов используется для формирования групп выделяют группировки простые, когда берется один однородный признак или комбинированные, когда признаков два или больше. Чаще всего комбинированные группировки используют для изучения сложных процессов, описание изменения которых по одному признаку не является показательным и эффективным.

Корректно и грамотно проведенная группировка позволяет рассчитать достоверные показатели признаков общественного явления. При группировке, как правило используют абсолютные величины, которые принято делить на индивидуальные и суммарные величины. Подобное деление обусловлено тем, какие части изучаемой совокупности характеризуются этими показателями: описывается вся совокупность или ее часть.

Характеристики группировок могут быть различны и зависят от характера исследуемых признаков, поставленной задачи и цели исследования.

Также для исследования процессов экономического характера широко используются ряды динамики. Ряд динамики составленный по показателям, расположенным в хронологическом порядке позволяет сформировать представление о развитии процесса во времени, сделать анализ по изменению признака в контексте изменений отрасли, в банковском секторе или при других изменениях и сформулировать обоснованный прогноз для будущего периода.

Немаловажным при исследовании финансово-экономических процессов является использование корреляционный анализ. Обучающимися профиля «Финансы и страхование» данный метод используется при подготовке выпускной квалификационной работы, применение его дает возможность сформулировать более обоснованные и значимые рекомендации относительно объекта исследования.

Корреляционный анализ позволяет выявить и, при ее наличии, изучить зависимость между факторами, являющихся случайными величинами. Роль данного анализа сводится к определению степени зависимости признаков, влиянию одного признака на другой, направление связи и тесноты.

Если анализ проводится для двух признаков, то это исследование парной корреляции, а если признаков несколько, то в этом случае связь называется множественной. Если влияние признаков друг на друга выявлена, то следующий шаг — это построение линии зависимости. Выбор линии связи зависит от характера процесса, который анализируется. Она может быть линейная, параболическая. Большинство авторов классифицируют линии связи между признаками как линейную и криволинейную.

Регрессионный анализ и дисперсионный анализ также находят свое применение при исследованиях экономических процессов и явлений, но при более детальном исследовании процесса и факторов, на них влияющих.

Ключевое место в исследованиях занимает построение модели, которая позволяет описать процесс через совокупность математических формул, систем, тождеств графов, логических выражений (например, блок схема алгоритмов и программ расчетов) и др. Создаваемый аналог явления должен отражать в полной мере процессы, взаимосвязи между объектами, особенности, закономерности и условия развития процессов. Важно отметить, что несущественные свойства, не оказывающие влияния на результат в исследовании и построение модели не включаются.

Особенность экономико-математического моделирования отражена в этапах его проведения. Первоначально надо конкретизировать и подробно обозначить экономическую проблему, поскольку грамотная детализация позволит оптимально подобрать параметры для модели. На втором этапе проводится построение математической модели с применением математического аппарата, оптимального для динамики процесса, с учетом периодичности проявления процесса и вероятности его повторения во времени. Математическая модель всегда проходит процесс оценки и анализа, в том случае, если модель не эффективна, она пересматривается и корректируется. Готовая математическая модель процесса может быть использована для решения задач, опираясь на исходную информацию, которая должна удовлетворять требованиям достаточности, достоверности и полноты.

Анализируя математические модели в целом, можно выделить множество групп: метамоделей, макромоделей, региональные модели и другие.

Вместе с этим при анализе экономических процессов и выполнении заданий в рамках учебных дисциплин, чаще всего останавливаются на аналитических и прогнозных, как наиболее практически применимых и приемлемых для понимания обучающимися.

Подходы к построению моделей могут быть различны: она может отражать состояние объекта момент времени или позволять анализировать динамику. Также немаловажен подход к учету степени воздействия внешних факторов на процесс: если внешние факторы не учитываются, то модель называется закрытой. В том случае если акцент проставлен на изменение внешних факторов-модель открытая. Удобство математического моделирования в экономике заключается в возможности разносторонней вариации показателей и нахождения решения при различных значениях параметров, влияющих на модель.

Построение математической модели широко задействует различные методы высшей математики и различных ее областей: транспортная задача, логистика, математическая статистика, теория игр и оптимизация процессов.

В том случае если, аналитическое решение задачи невозможно, а постановка эксперимента не может быть осуществлена, то используются имитационные модели или подражание аналогу. Чаще всего они применяются для осуществления воспроизведения и исследования экономических процессов. По результатам «поведения системы» делают соответствующие выводы для проведения последующих исследований. Данный подход эффективен при оперативном управлении, организации документооборота. Они удобны в силу своей простоты и мало объёмности.

Имитационные модели достаточно распространены в плане анализа реакции системы на незначительные изменения, на волатильность фактора. Построение модели такого вида с учетом всех ключевых параметров значительно упрощает процесс построения прогноза.

Экономико-математические модели достаточно эффективны при использовании, так как подход, который используется для решения задач имеет множество преимуществ: находит отражение состав, структура, ключевые взаимосвязи факторов и компонент, выявляются закономерности, отражаются требования рынка и учитываются ограничения, которые характерны развитию изучаемых явлений и процессов. Учет многовариантности при построении модели делает ее универсальной при изменении компонент во времени или позволяет настраивать модель под отдельные элементы экономической системы.

В системе современного планирования и объемного анализа экономики актуальным является применение математического моделирования и обучения студентов построению таких моделей в специализированных программах. Данное изучение может быть представлено в виде факультатива или дополнительного исследования в рамках итоговой работы. Обучение применения при проведении исследований специализированного программного обеспечения дает обучающимся большее преимущество при последующем трудоустройстве.

Еще один метод проведения исследования который, по мнению авторов, заслуживает внимания – это метод проведения экспертной оценки. Принятие решения при применении данного метода основано на основе мнений экспертов в исследуемой области. Сложность в применении метода заключается в том, что при отсутствии грамотно сформулированной цели и подбора компетентных специалистов задача не может быть решена. В процессе разработки решения сформированной группой, необходимо обеспечить независимость суждения каждого, отсутствие давления на мнения экспертов, наличия авторитета, на который эксперты могли бы ориентироваться эксперты и подобрать специалистов из различных областей научного знания.

Каждый эксперт, оценивая поставленную задачу с позиции своего опыта, знаний и компетенций.

Экспертный метод – это решение задач на основе суждения (мнения) высококвалифицированных специалистов в соответствующей области знаний (наука, техника, экономика и т.д.). При экспертной оценке событий (явлений) необходимо: четко сформулировать цель исследования; правильно определить время свершения событий; разработать организацию опроса (интервью) и анкетирования; сформировать группу экспертов; обеспечить взаимную независимость их

суждений, отсутствие авторитета должности или личности, влияющих на выбор альтернатив, и обобщить полученные результаты.

Сущность метода экспертных оценок заключается в индивидуальном и логическом анализе суждения экспертов и количественной их оценке по решаемой проблеме. Этот метод применяется при неопределенности значимости факторов.

Область применения экспертных оценок:

- для составления перечня возможных событий и определение временного промежутка наступления событий;
- для определения целей и задач управления с упорядочением их по степени важности;
- определение альтернативных вариантов решения задачи с оценкой их предпочтительности;
- альтернативное распределение ресурсов для решения задач с оценкой их предпочтительности;
- альтернативные варианты применения решения в определенной ситуации с оценкой их предпочтительности.

Для математической обработки экспертной информации применяются следующие методы: усредненная оценка всех членов экспертной комиссии, определение результирующего экспертного мнения, которое наиболее близко к суждению каждого члена экспертной комиссии, статистические модели ранжирования альтернатив. Они располагаются в порядке возрастания. Затем из альтернатив отбирается более предпочтительная.

Данный метод в плане его реализации удобен и прост для отработки на практике принятия решения и формирования коллективной оценки в рамках таких дисциплин как «Финансовый менеджмент», «Финансовые риски», «Финансы организаций» и другие.

**Выводы.** Таким образом можно утверждать, что методы научного исследования, рассмотренные выше эффективны и широко применимы при изучении процессов финансово-экономического характера в рамках дисциплин профессионального блока профиля «Финансы и страхование». Постепенное включение исследовательской деятельности различных видов в практические занятия таких дисциплин как «Финансовый менеджмент», «Финансовые риски», «Финансы организаций», «Страхование» позволяют не только качественно закрепить материал, изученный ранее, но и продемонстрировать практическую направленность использования математического, логического и финансового аппарата совместно, что даст более качественную подготовку и разовьет критическое мышление обучающегося.

**Литература:**

1. Винникова, И.С. Современные методы преподавания экономических дисциплин в вузе / И.С. Винникова, Е.А. Кузнецова, Е.В. Власова // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). – 2018. – Т. 9. – № 9-2. – С. 5-10
2. Зверева, Л.Г. Современные тенденции развития методики обучения математике / Л.Г. Зверева, Н.В. Корманенко, Ю.С. Кузнецова // The Scientific Heritage. – 2019. – № 40-3(40). – С. 16-18
3. Лабзина, П.Г. Тьюторское сопровождение как педагогическое условие реализации проектной деятельности студентов вуза / П.Г. Лабзина // Вестник Мининского университета. – 2022. – Т. 10. – № 3. – URL: <https://doi.org/10.26795/2307-1281-2022-10-3-4>. (дата обращения 10.12.22). DOI 10.26795/2307-1281-2022-10-3-4
4. Одинцова, Л.А. Организация исследовательской деятельности студентов как фактор освоения профессиональных компетенций / Л.А. Одинцова, О.В. Борисенко // Современные проблемы науки и образования. – 2019. – № 2. – С. 44.
5. Шестакова, Л.Г. Сочетание теоретической и практической подготовки в обучении методике математики студентов непедагогических направлений / Л.Г. Шестакова // Актуальные проблемы математики и естественных наук: Материалы X Международной научно-практической конференции, посвященной 75-летию доцента Р.А. Акбердина, Петропавловск, Барнаул, Сургут, Новосибирск, 04 февраля 2022 года. – Сургут: Сургутский государственный педагогический университет, 2022. – С. 485-490
6. Шкунова, А.А. Организация проектной деятельности студентов в вузе: результаты научного исследования и перспективы развития / А.А. Шкунова, К.А. Плешанов // Вестник Мининского университета. – 2017. – № 4(21). – С. 4. – <https://doi.org/10.26795/2307-1281-2017-4-4>. (дата обращения 10.12.22). DOI 10.26795/2307-1281-2017-4-4.

Педагогика

УДК 372.891

**доктор сельскохозяйственных наук, профессор Курдюкова Ольга Николаевна**

Государственное автономное образовательное учреждение высшего образования Ленинградской области «Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина» (г. Санкт-Петербург);

**кандидат педагогических наук Коршунов Михаил Юрьевич**

Государственное автономное образовательное учреждение высшего образования Ленинградской области «Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина» (г. Санкт-Петербург)

## ЭКОЛОГИЧЕСКАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ КРАЕВЕДЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА ПРИ ИЗУЧЕНИИ ШКОЛЬНЫХ КУРСОВ БИОЛОГИИ И ГЕОГРАФИИ

*Аннотация.* В данной статье рассматривается экологическая направленность краеведческого материала при изучении школьных курсов биологии и географии. Предлагаются ряд направлений реализации краеведческого принципа экологической направленности в процессе изучения школьной биологии и географии. Приведены конкретные примеры тем из обозначенных курсов с целью продуктивного использования краеведческого материала. Материалы статьи будут интересны учителям биологии и географии, а также студентам, проходящим разнообразные практики в школе.

*Ключевые слова:* краеведческий материал, экологическое образование и воспитание, естественные науки.

*Annotation.* This article examines the ecological orientation of local history material in the study of school biology and geography courses. A number of directions for the implementation of the local history principle of ecological orientation in the process of studying school biology and geography are proposed. Specific examples of topics from the designated courses are given for the purpose of productive use of local history material. The materials of the article will be of interest to biology and geography teachers, as well as students undergoing various practices at school.

*Key words:* local history material, environmental education and upbringing, natural sciences.

**Введение.** Экологическое образование и воспитание школьников на современном этапе развития системы образования занимает одно из ведущих направлений. Школьные курсы биологии и географии обладают огромным потенциалом в использовании разнообразного краеведческого материала с целью экологического образования и воспитания подрастающего поколения. Через эколого-краеведческие материалы можно формировать не только определённую естественнонаучную картину мира, но и вовлекать в учебно-познавательную деятельность репродуктивного и творческого

характера, а также формировать эмоционально-ценностное отношение учащихся к природе своей местности. Именно через реализацию системно-деятельностного подхода в контексте Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС) основного общего образования успешнее всего можно раскрыть образовательный и воспитательный потенциал краеведческого материала экологической направленности в школьных курсах биологии и географии.

**Изложение основного материала статьи.** На современном этапе проблемой экологического образования и воспитания в биологическом образовании занимались Н.Д. Андреева, Е.Н. Дзятковская, Л.М. Дробышева, Т.В. Иванова, А.Н. Захлебный, И.Д. Зверев, О.С. Монгуш, И.Т. Суравегина, Л.В. Пивоварова, М.А. Якунчев, а в географическом – Г.Ю. Арнаутов, И.И. Барнинова, С.В. Васильев, Н.Ф. Винокурова, Ю.Н. Гладкий, Н.Н. Демидова, Г.С. Камерилова, М.А. Картавых, Т.С. Комиссарова, Б.И. Кочуров, О.М. Кривошапкина, А.М. Макаровский, В.П. Максаковский, В.В. Николина, Н.Н. Петрова, В.Д. Сухоруков, Д.П. Финаров и многие другие [1, 2, 3, 5, 6, 7, 11, 12, 13].

Одним из условий эффективного экологического воспитания и улучшения профессиональной подготовки студентов является использование краеведческого материала [12]. Именно организации непосредственно эколого-краеведческой работы с обучающимися придается педагогами важнейшее и самостоятельное значение [4, 8, 9]. Краеведение рассматривается ныне как важнейший дидактический принцип экологического воспитания, а применение краеведческого материала дает возможность изучать проблемы окружающей среды на конкретных примерах в их историческом развитии [10, 12].

На его основе могут составляться различные иллюстрационные и демонстрационные материалы: гербарии, коллекции, карты, схемы, макеты, муляжи, фотографии, рисунки и т.д. При этом, следует подчеркнуть, что в учебном процессе через содержание краеведческого материала реализуется не только развивающая и учебная цель, но и воспитательная. В частности, при проведении вечеров, конференций, викторин, олимпиад, посредством выпуска стенгазет по экологической тематике, экологических альманахов и т.д. [9, 10, 12].

Однако, опыт показывает, что в некоторых случаях учителя школ испытывают затруднения в выборе объектов экологической направленности из местной флоры при изучении ряда тем школьного курса ботаники, полезных ископаемых, почв и других объектов в курсе географии. В связи с этим нами предлагаются ряд направлений реализации краеведческого принципа экологической направленности при изучении школьных курсов биологии и географии.

В частности, использование краеведческого материала с эколого-краеведческой и воспитательной целью можно рассмотреть на примере изложения раздела «Растения» или курса ботаники. Так, при рассмотрении видового разнообразия растений (хвощей, папоротников, голосеменных и покрытосеменных) уместно использовать материалы местной флоры города Санкт-Петербурга и его окрестностей.

Знакомство с хвощами, папоротниками и плаунами удобно проводить на таких распространенных местных видах, как хвощ лесной, хвощ полевой, хвощ луговой, кочедыжник женский, щитовник мужской, орляк обыкновенный, баранец обыкновенный, плаун булавовидный и др.

Во время изучения голосеменных следует напомнить о произрастании разных видов растений этого отдела в естественных лесах Ленинградской области и городских искусственных насаждениях: ели европейской, лиственницы европейской, можжевельника обыкновенного, пихты сибирской, сосны обыкновенной, туи западной и др.

Изучение разнообразия цветковых растений целесообразно рассматривать на примерах растительного мира садов и парков Санкт-Петербурга и его окрестностей, так как в них представлены многие весьма разнообразные семейства и рода покрытосеменных. При этом необходимо обязательно напомнить о дикорастущих газонных, декоративных, красивоцветущих (гребенник обыкновенный, клевер ползучий, лапчатка гусиная, маргаритка многолетняя, нивяник обыкновенный, первоцвет весенний, ветреница дубравная, шиповник морщинистый, вереск обыкновенный, лянцка обыкновенная и др.), лекарственных (ландыш майский, толокнянка обыкновенная, багульник болотный, лапчатка прямостоячая и др.), пищевых (малина лесная, черника обыкновенная, клюква болотная, брусника обыкновенная, лесница обыкновенная и др.), кормовых (ежа сборная, лисохвост луговой, тимфеевка луговая, клевер луговой и др.) и др. растениях. Эти растения целесообразно представлять и демонстрировать в виде живых объектов, гербарных образцов и коллекций семян, акцентируя внимание на богатую городскую растительность, отражающую черты антропогенной трансформации и в то же время разнообразие местной бореальной и неморальной флоры.

Нельзя не обратить внимание и на редкие растения Ленинградской области, отметив, что среди них имеются виды, занесенные в Красную книгу (астрагал датский, вайда красильная, золототысячник обыкновенный, колокольчик болонский, незабудка ветвистая, фиалка топяная и др.). Эти растения необходимо показать на фотографиях и рисунках, тем самым доказывая необходимость бережливого отношения к растениям, недопустимость сбора их без специальных разрешений.

Интересно будет обучающимся узнать и об экзотических растениях, встречающихся на территории Ленинградской области и Санкт-Петербурга, например, арония Мичурина, граб обыкновенный, клен сахарный, магония падуболистная, рододендрон даурский, самшит вечнозеленый, хамомелис японский и др., которые произрастают главным образом в садах и парках в небольших количествах.

Целесообразным является проведение экскурсий экологическими тропами Санкт-Петербурга и Ленинградской области. В данном случае обучающиеся не только будут воспринимать материал на слух, но и смогут его лучше усвоить благодаря зрительному восприятию. Известно, что обучающиеся запоминают приблизительно 10%, того, что слышат, 20% – того, что они читают, 50% – того, что видят, и 90% того, что делают [8].

В связи с этим, как во время занятий, так и в ходе экскурсий необходимо неоднократно подчеркивать, что растительный мир требует нашей охраны и бережливого отношения к нему с тем, чтобы число видов растений, которые заносятся в Красные книги, не становилось больше. При этом обучающимся в школьном возрасте необходимо закладывать понимание того, что человек способен как уничтожить, так и сохранить уникальный мир природы. Это в свою очередь способствует формированию ответственного отношения к окружающей среде и накоплению собственного опыта решения экологических проблем.

При условии использования такого материала в обучающихся повышается заинтересованность, появляется потребность и готовность защиты и охраны природы.

Целесообразным является использование краеведческого материала и при изучении других естественных наук, что особенно характерно, например, для школьного курса «Общей географии». Так, при изучении темы «Недра и их охрана» в разделе «Оболочки Земли» очень важно представить коллекцию полезных ископаемых, с которых выделить породы, которые распространены в Ленинградской области: топливно-энергетические (торф, горючие сланцы), рудные (железо-марганцевые, бокситы, доломиты), природные строительные материалы (гранит, песчаник, известняк, песок, глина, облицовочный камень), агрохимическое сырье (фосфориты) и др. То же касается и почв. Необходимо представить коллекцию почв, обратив внимание на те, которые распространены в Ленинградской области (подзолистые, дерново-подзолистые, дерново-карбонатные, торфяные, болотные).

Во время изучения вод суши (рек, озер, болот) стоит демонстрировать картины, рисунки, фотографии ландшафтов и пейзажей рек, в частности Невы, Луги, Свири, Плюссы и др.; озер – Ладожского, Онежского, Суходольского, Мелководного, Красного, Вуокса, Отрадного и др.; прудов – Нижнего, Лебяжего, Большого, Дворцового, Ольгиного, Розовопапильонного др.; болот – Ламминсуо, Озерного, Гонтового, Глебовского, Мшинского, Лазоревского и др. При этом необходимо обратить внимание обучающихся на то, что Ленинградская область и Санкт-Петербург в силу геологического строения и климатических условий отличаются огромным числом рек, озер, прудов и болот. Посредством демонстрации картин, фотографий, декламирования стихов, зачитывания отрывков литературных произведений, в которых дается описание водных объектов Санкт-Петербурга и области, необходимо также привить понимание необходимости охраны водных ресурсов.

При изучении темы «Географическая оболочка» необходимо предусмотреть практическую работу на местности. Обучающиеся должны ознакомиться с компонентами природы своей местности, изучить связи между ними на примерах таких компонентов как пойма, овраг, озеро, лес и т.д.

Проведение практической работы со обучающимися для ознакомления с компонентами природы нами использовались также местные парки Нижний (Отдельный), Павловский, Александровский, Баболовский, где обучающиеся достаточно легко могли выявить связи между отдельными компонентами природы и влияния на них человека. Примером может быть: под хвойными лесами, где произрастают ели и сосны, при достаточном количестве осадков и умеренных температурах воздуха сформировались подзолистые почвы, нижний ярус растений на них представлен тенелюбивыми растениями (кислица обыкновенная, копытень европейский, марьянник лесной, одноцветка крупноцветковая и др.).

Влияние человека на природные компоненты четко прослеживается по наличию в составе фитоценозов ранее акклиматизированных и экзотических растений, несвойственных природным экосистемам (краснодер гибридный, подсолнечник однолетний, тимьян ползучий, хоста волнистая и др.) и до сих пор произрастающих в этих парках, усиливая разнообразие флоры. Кроме этого, обучающиеся могут увидеть негативное влияние человека на природу: засоренность, захламленность, неконтролируемое или целенаправленное уничтожение естественной растительности при планировке, застройке парков, интенсивном вытаптывании, скашивании и т.д.

По теме «Природа и население своей местности» также необходимо максимально использовать краеведческий материал: коллекции полезных ископаемых, насекомых, почв, гербарии, описание объектов, пейзажные фотографии, записи пения птиц, характерных для данной местности и т.д.

**Выводы.** Таким образом, на занятиях по ботанике или изучении раздела «Растения» в курсе биология целесообразно применять такие формы как демонстрация гербариев, макетов, рисунков, фотографий и методы – конференции, викторины, выпуск стенгазет на экологические темы и т.д. с использованием краеведческого материала, обращая внимание на коренные (аборигенные), раритетные и хозяйственно полезные компоненты растительного мира. Курс географии предусматривает использование краеведческого материала экологической направленности посредством таких методов как демонстрация коллекций минералов, почв, ландшафтных иллюстраций. Кроме этого, осуществлению экологического подхода способствуют запланированные практические работы на местности, во время которых закладываются основы ценностных ориентаций обучающихся, понимание ими взаимосвязей между отдельными компонентами природы, человеком и окружающей средой и необходимость соблюдения в повседневной жизни правил поведения в природе.

#### **Литература:**

1. Васильев, С.В. Экологическое обучение и воспитание в системе школьного географического образования: монография / С.В. Васильев, М.И. Подболотова. – Москва: МГПУ, 2010. – 195 с.
2. Винокурова, Н.Ф. Лес и человек: Учеб. пособие / Н.Ф. Винокурова, Г.С. Камерилова, В.В. Николина. – Москва: Дрофа, 2008. – 128 с.
3. Винокурова, Н.Ф. Экологическое образование и просвещение школьников Нижегородской области: программно-технологическое обеспечение: Учеб. пособие / Н.Ф. Винокурова, Н.Н. Демидова. – Нижний Новгород, 2017. – 176 с.
4. Гладкий, Ю.Н. Регионоведение: учебник / Ю.Н. Гладкий, А.И. Чистобаев. – Москва: Гардарики, 2003. – С. 43-48
5. Дзятковская, Е.Н. Системный подход к формированию содержания экологического образования: монография / Е.Н. Дзятковская. – Москва: Образование и экология, 2010 – 152 с.
6. Егоренков, Л.И. Геоэкология / Л.И. Егоренков, Б.И. Кочуров. – Москва: Финансы и статистика, 2005. – 320 с.
7. Комиссарова, Т.С. Полевые уроки по геоэкологии / Т.С. Комиссарова, А.М. Макаровский. – Санкт-Петербург: Ленингр. обл. ин-т усоверш. учителей, 1995. – 163 с.
8. Лихачёв, Д.С. Краеведение как наука и как деятельность / Д.С. Лихачёв // Русская культура. – Москва: Искусство, 2000. – С. 159-173.
9. Лихачёв, Д.С. Любить родной край / Д.С. Лихачёв // Отечество: краеведческий альманах, 1990. – Вып. 1. – С. 7-11
10. Мирная, Л.А. Экологическое образование как первый шаг на пути сбалансированного развития природы и общества / Л.А. Мирная, М.Ю. Битюк, В.О. Виркун // Химия и биология. – 2011. – № 1. – С. 11-14
11. Организация экологического образования в школе: монография / [И.Д. Зверев и др.]; под ред И.Д. Зверева. – М.: Просвещение, 1990. – 126 с.
12. Шмакова, Г.В. Краеведение: учеб. пособие / Г.В. Шмакова. – Новосибирск: Юрайт, 2018. – 187 с.
13. Якунчев, М.А. Регионализация экологического образования в средней общеобразовательной школе: теория и практика: Монография / М.А. Якунчев. – Саранск: Мордовское кн. изд-во, 2002. – 346 с.

**Педагогика**

**УДК 373.1:372.8**

**кандидат педагогических наук Лапчик Елена Сергеевна**

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

### **МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРИМЕНЕНИЯ ТЕХНОЛОГИИ ГЕЙМИФИКАЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНФОРМАТИКЕ В ОСНОВНОЙ ШКОЛЕ**

*Аннотация.* В статье обосновывается целесообразность применения технологии геймификации для обучения современных детей и подростков, которые относятся к поколению цифровых аборигенов. Анализируются основные характеристики и механизмы технологии геймификации, определяющие ее эффективность. Отмечаются преимущества и недостатки применения данной технологии в образовании. Выделяются перспективные методические направления применения геймификации при обучении информатике: разработка геймифицированных цифровых образовательных



ресурсов, применение геймификации в онлайн-курсах, геймификация на уроках. В статье приводится описание разработок учебно-методических материалов, в том числе цифровых, по каждому из названных направлений, разработанных бакалаврами, обучающимися по направлению «Педагогическое образование» на факультете математики, информатики, физики и технологии в Омском государственном педагогическом университете в рамках выпускных квалификационных работ под научным руководством автора статьи в период с 2019 по 2022 г.

*Ключевые слова:* геймификация, геймифицированные цифровые образовательные ресурсы, геймификации в онлайн-курсах, геймификация на уроках информатики.

*Annotation.* The article substantiates the expediency of using gamification technology for teaching modern children and adolescents who belong to the generation of digital natives. The main characteristics and mechanisms of gamification technology, which determine its effectiveness, are analyzed. The advantages and disadvantages of using this technology in education are noted. Promising methodological directions for the use of gamification in teaching computer science are highlighted: gamified digital educational resources, the use of gamification in online courses, gamification in the classroom. The article provides a description of the development of educational and methodological materials, including digital ones, for each of these areas, developed by bachelors studying in the direction of "Pedagogical education" at the Faculty of Mathematics, Informatics, Physics and Technology at the Omsk State Pedagogical University as part of their final qualifying works under the scientific supervision of the author of the article in the period from 2019 to 2022.

*Key words:* gamification, gamified in digital educational resources, gamification in online courses, gamification in computer science lessons.

**Введение.** Современное поколение детей и подростков (цифровое поколение «альфа» и Z) живет в условиях интенсивного развития компьютерных технологий, Интернета и социальных сетей, изобилия развлекательного визуального и мультимедийного контента. Молодые люди способны воспринимать преимущественно то, что представлено в привлекательной оболочке, в особенности, в цифровом виде. Образовательная деятельность зачастую является для них сложным и рутинным действием, требует усилий, часто вызывает у современных учеников усталость и скуку. Методы обучения, которые использует педагог, должны учитывать когнитивные особенности и потребности современных учащихся, чтобы сделать образовательный процесс более эффективным. Существенную помощь педагогу в этом может оказать технология геймификации, компьютерными играми, которые так любят дети и современная молодежь. Термин геймификация (gamification) приобрел популярность в 2010 г., когда в США были опубликованы результаты исследования нового маркетингового подхода, сочетающего игровые и социомедийные технологии. Геймификацию успешно применяют в своей деятельности крупные известные зарубежные и отечественные компании, такие как Microsoft, Nike, American Express, Samsung, Сбербанк, «Пятерочка», «Дикси», ДодоПицца. Кроме бизнеса и экономики сегодня можно найти примеры применения геймификации в управлении персоналом, здравоохранении, образовании. В исследовательской работе С.А. Агаповой, Т.П. Бабак, И.А. Озолиной, А.Б. Тимошевой приводится исчерпывающий анализ понятия геймификации (игрофикации) в отечественной и зарубежной педагогике, под которой понимают «процесс использования игровых механик и игрового мышления для решения неигровых проблем и ситуаций и для вовлечения людей в какой-либо процесс» [2].

В ОмГПУ на протяжении ряда лет под руководством автора статьи студенты факультета математики, информатики, физики и технологии проводят исследование методики и направлений применения технологии геймификации в основной школе в рамках предметной области «Информатика». Данные исследования проводятся, преимущественно, в рамках выпускных квалификационных работ. В статье будут приведены учебные примеры геймификации в информатике, разработанные студентами под научным руководством автора.

**Изложение основного материала статьи.** Современный педагог постоянно размышляет над тем, как сделать учебный процесс не только познавательным, но и эффективным, и интересным для обучающихся. Целесообразность применения технологии геймификации для современного цифрового поколения определяется следующими его специфическими особенностями: распространенность субкультуры геймеров, стремление к актуализации собственной уникальности, самоутверждению и самовыражению, неприятие эмоционально обедненных алгоритмизированных взаимодействий, стремление к преодолению официальности образовательной среды в сравнении с привычной лично-окрашенной интернет-средой, в которой проходит значительная часть их повседневной жизни, тяготение к развлекательному контенту.

Использование игры в процессе обучения не является инновацией, но на современном этапе развития цифровых технологий применение игровых технологий переживает новый виток, к традиционным игровым элементам присоединяются закономерности, свойственные компьютерным играм, которые сейчас так популярны.

Педагогу необходимо помнить, что геймификация используется в образовании не для развлечения и не как самоцель, а для развития учащегося, получения новых знаний и навыков, формирования заинтересованности, комфортного включения в учебный процесс, обеспечения эмоциональной разгрузки и мотивирования на максимально долгое участие в осуществлении рутинных действий.

Механизмы, лежащие «в основе геймификации, позволяют запустить тот самый высший уровень активности, который является первопричиной, источником деятельности ребенка, имеющей творческий, преобразующий характер» [4]. Рассмотрим подробнее характеристики и механизмы технологии геймификации, которые позволяют повысить мотивацию к учебе, вовлечь в деятельность, сделать процесс усвоения знаний более увлекательным, разнообразным, доступным для поколения Z.

1. Геймификация является эффективным мотивационным инструментом, активизирующим учащегося в конкретном виде деятельности, побуждающем прикладывать усилия по достижению целевых установок. Основные мотивационные механизмы, присущие геймификации, которые целесообразно применять в образовательных целях: Очки – Бейджи – Списки лидеров (Points – Badges – Leaderboards, PBL) [6]. Участвуя в большинстве игр, участник набирает очки, что позволяет фиксировать качество действий игрока, показывает его прогресс. Важным моментом является то, что очки дают обратную связь, помогая самому участнику определить степень продвижения в игре. Бейджи являются неотъемлемыми элементами стиля и эстетики игры, символами определенного статуса игрока, являются универсальным мотиватором. Главная задача приобретения бейджа – демонстрация достижений игрока (обучающегося). Геймеры очень любят коллекционировать бейджи. Списки лидеров (рейтинги игроков или групп игроков) отражают принцип соревновательности, свойственный играм. Возможность сравнить свой результат с другими является действенным способом повышения мотивации. В случае учета групповых результатов в рейтингах данная механика позволяет получить позитивный опыт командной работы. Признанность в детском коллективе, похвала учителя является действенным мотиватором. Потребность в ощущении собственной значимости, характерная для поколения Z, находит реализацию в игрофикации.

2. Игровой контекст (легенда, история) и сценарий является неотъемлемой характеристикой игры. Игровой контекст помогает создать у обучающихся определенный эмоциональный настрой, ощущение сопричастности, вклада в общее дело, поддерживать интерес к достижению поставленных целей. Большинство примеров применения геймификации в

образовательных целях предполагает выполнение некоторой миссии (цели) в вымышленном мире. Важно, чтобы учащиеся понимали цели своей деятельности, историю и происходящие события в игре. С помощью интересной продуманной истории, как правило, с персонажами, можно добиться связности и целостности игрового процесса и объяснения сложного материала доступным способом. Игра осуществляется по определенному сценарию, педагогической траектории путешествия персонажа, которую педагогу необходимо тщательно разработать. Чтобы сценарий принес положительный эффект, обучающийся должен понимать, что победа достижима; в игре обязательно должны присутствовать четкие простые и понятные правила [1].

3. Геймификация предполагает преподнесение новой информации пошагово и небольшими порциями с поэтапным изменением и усложнением целей и задач по мере приобретения пользователями новых навыков и компетенций, что обеспечивает сохранение вовлеченности.

Применение технологии геймификации меняет отношение учащихся к отметкам и ошибкам. Поскольку в игре можно ошибаться неограниченное число раз, легко (по сравнению с традиционным обучением) исправлять ошибки, то учащийся перестает бояться и «нацеливается на обучение» [3].

Плюсом применения геймификации является «отсутствие в игре наказаний, и поэтому нет страха сделать неверный шаг» [5]. Таким образом, геймификация «создает положительный эмоциональный фон, способствует преодолению возникающих проблем без стрессов» [5].

Говоря о неоспоримых преимуществах геймификации, которые проявляются, если педагог грамотно спроектировал стратегию игры, следует помнить о недостатках, которые тоже присутствуют. Необходимо соблюдать разумный баланс между обучением и развлечением при применении данной технологии, правильно расставить акценты и дозированно применять данную технологию, иначе обучающиеся перестанут воспринимать традиционные занятия без игры, сосредоточатся на внешней мотивации, основным фактором которой является вознаграждение (награды, достижения, поощрения) без понимания учебных целей игры и формирования внутренней мотивации к обучению, заключающуюся в свободном выборе и получении удовольствия от самой деятельности [5].

Содержание учебного предмета «Информатика» на уровне основного общего образования представлено следующими тематическими разделами: цифровая грамотность; теоретические основы информатики; алгоритмы и программирование; информационные технологии [8]. Данные темы являются достаточно сложными, требующими изучения значительных объемов информации, монотонных вычислений или выполнения других рутинных действий, что может вызвать уныние и снижение мотивации у учащегося. Целесообразно для их изучения применять геймификацию, чтобы пробудить внутренний мотив освоения предмета «Информатика» посредством реализации описанных выше механизмов внедрения данной технологии.

Выделим основные направления применения геймификации при обучении информатике:

1. Использование игровых онлайн-сред. Игровые онлайн-среды представляют собой вымышленные миры со своими законами и персонажами. Для примера приведем сайт Classcraft, представляющий собой ролевую игру, реализованную в специальной учебной онлайн-среде, которую можно применять на уроках для развития навыков командной работы, повышения мотивации учеников и уровня их вовлеченности в учебный процесс. Ученики играют в игру совместно с учителем, в игре можно создавать персонажи (воинов, магов, целителей), которые получают особые способности и уровни в зависимости от успешности выполнения учебных заданий по предмету и взаимодействия с одноклассниками. Ученики учатся коллективной работе, помогая товарищам в игре. Изучение любого предмета становится более интересным, поскольку от успехов в учебе зависит уровень персонажа конкретного ученика.

2. Игровые цифровые образовательные ресурсы (ЦОР) (в том числе онлайн-курсы). Геймификация в сочетании с цифровыми технологиями позволяет осуществить персонализацию и таргетизацию образовательного контента, адаптировать обучение под потребности обучающихся. Геймифицированный ЦОР представляет собой систему учебных материалов по предмету, освоение которой сопровождается элементами игры. Обучение в ЦОР требует всегда высокой мотивации, геймифицированный ЦОР имеет механизмы по ее поддержанию и развитию.

3. Встраивание элементов геймификации непосредственно в содержание урока. Уроки с применением технологии геймификации являются эффективными, т.к. позволяют создать ситуацию успеха для ученика, несут положительные эмоции, делают обучение более интересным, стимулируют совершение ошибок и формируют правильное к ним отношение. Такой урок позволяет учителю отойти от шаблонов, проявить педагогическое творчество, вести поиск новых методических подходов, что делает его уникальными по своей сути.

Рассмотрим практические примеры реализации описанных направлений применения технологии геймификации, а также механизмов ее реализации для изучения курса информатики в основной школе.

В выпускной квалификационной работе студентки Лыбиной В.Р. (профиль «Информатика и Технология», выпуск 2019 года) был разработан геймифицированный образовательный онлайн-курс для учащихся 7-8 классов «Основы информационной безопасности» на портале «Школа» (<http://school.omgpru.ru>), расположенном на сервере ОмГПУ. Содержание данного онлайн-курса опирается на учебник «Основы кибербезопасности» [7] и содержит следующие темы: Что такое информационная безопасность? Компьютерные вирусы и средства защиты. Информационные преступления. Безопасная работа в Интернете. Социальные сети.

Онлайн-курс разработан на платформе MOODLE, для реализации отдельных аспектов геймификации применяются элементы собственно платформы (элементы «Интерактивная лекция», «Тест», блок «Оценки за элемент», «Значки») и возможности внешних интернет-сервисов по созданию интерактивных игровых упражнений (например, [learningapps.org](http://learningapps.org), [udoba.org](http://udoba.org), [www.baamboozle.com](http://www.baamboozle.com), [wordwall.net](http://wordwall.net), [quizlet.com](http://quizlet.com)). Внешние интернет-сервисы значительно расширяют перечень игровых интерактивных упражнений, доступных для использования в онлайн-курсе.

Проследим, как применение механизмов геймификации проявляется в разработанном онлайн-курсе. Весь процесс обучения в онлайн-курсе строится как путешествие Героя (учащегося) и Кибермена (персонаж-проводник по игровому сюжету) по киберпространству. Переходя от этапа к этапу игры, Кибермен погружает обучающегося в проблемы кибербезопасности. За выполнение практических заданий Кибермен награждает обучающихся своеобразными призами – «Значками», которые в соответствии с тематикой курса характеризуют основные правила кибербезопасности. «Значки» – это сервис из стандартного функционала платформы MOODLE. Чтобы реализовать систему наград в виде «Значков», учителю необходимо разработать систему практических заданий, которые будут представлены в игровой форме в соответствии с придуманным сюжетом, а также распределить баллы, которые будут зарабатывать игроки за выполнение того или иного задания, схему получения баллов для «Значка».

В виртуальной среде Moodle есть блок «Оценки за элемент», который позволяет отслеживать обучающихся, получивших лучшие оценки за выполнение наиболее значимых заданий и таким образом поддерживать дух соревновательности участников. Для просмотра рейтинга можно использовать стандартную функцию MOODLE «Оценки», которая демонстрирует ученику набранные баллы и его позицию в общем рейтинге.

Каждый этап игры в онлайн-курсе имеет типовую структуру: сначала Герою необходимо освоить теоретический материал, затем выполнить игровое практическое задание в форме теста, выполнить интерактивное задание с автоматизированной проверкой. Теоретические блоки выполнены с помощью элементов MOODLE «Лекция», представляют собой гипермедийные страницы материала с вопросами с автоматизированной проверкой. Вся информация, которой насыщен онлайн-курс, выдержана в соответствии с выбранным игровым контекстом, это отражено и в текстах теоретического материала, и в практических заданиях. Обучающиеся последовательно изучают весь курс, на каждом этапе их ожидают реальные игровые ситуации и выполнение различных практических заданий, за выполнение которых они зарабатывают баллы и «Значки». Так, в теме 5 «Социальные сети» обучающимся нужно рассмотреть и решить пять ситуаций с вымышленными героями-друзьями Кибермена. В заданиях-ситуациях описывается поведение вымышленных персонажей в социальных сетях, которые сформулированы на основе типичных ошибок пользователей социальных сетей. Обучающимся нужно определить, верно ли поступает персонаж, или нет, и объяснить свою точку зрения. Обязательно в каждом тематическом блоке присутствуют интерактивные задания в игровой форме, выполненные с помощью внешних интернет-сервисов, в данном случае learningapps.org, quizlet.com, направленные на отработку практических умений.

В процессе работы над ВКР Лыбиной В.Р. был также разработан ЦОР с элементами геймификации по теме «Основы информационной безопасности» с помощью бесплатной версии программы CourseLab для обучающихся 7-8 классов. В структуре ЦОР три темы: «Информационные преступления и информационная безопасность». «Программно-технические способы защиты информации». «Правовая защита информации».

При запуске ЦОР обучающийся погружается в виртуальный мир игры, он выступает в роли агента отдела информационной безопасности ОмГПУ, которому приходят письма о различных нарушениях в области информационной безопасности, а ему необходимо понять, как решить ту или иную проблему.

Подробнее рассмотрим учебный элемент (УЭ) «Информационные преступления и информационная безопасность». После прочтения письма, в котором содержится формулировка проблемы, обучающийся знакомится с теоретическим материалом, который необходим для ее устранения. В данном УЭ предусмотрено знакомство с понятиями «информационная безопасность», «виды информационных преступлений». Далее агент-обучающийся приступает к решению ситуаций. На экране появляется интерактивная карта с изображением персонажей, которым необходимо помочь. При выборе персонажа появляется ситуация с проблемным вопросом, обучающемуся нужно выполнить задание. Например, «Денису А. пришло сообщение "Прими участие в конкурсе и выиграй планшет". Для этого необходимо перейти по указанной ссылке и ввести информацию: фамилия, имя, номер телефона, адрес электронной почты, номер банковской карты. Что нужно сделать Денису?». Далее предлагается три варианта на выбор. Агент-обучающийся должен последовательно помочь всем персонажам, решая возникающие задачи. Далее обучающемуся предлагается посмотреть видеоролик «Правила информационной безопасности и последствия их нарушений» и выполнить задание для получения награды-кубка «Лучший агент». В любой момент времени ученик видит свой прогресс (количество набранных баллов), что помогает стимулировать его активность.

В выпускной квалификационной работе студента Матушенко К.В. (профиль «Информатика и Физика», год выпуска 2022), рассматриваются методические аспекты обучения основам алгоритмизации в базовом курсе информатики с применением технологии геймификации.

Одной из самых сложных тем в школьном курсе информатики является алгоритмизация и программирование. Для учащихся 6 класса была разработана игра «Красный марс» для применения непосредственно на уроке для обучения разделу «Алгоритмы и программирование». Методическая разработка, оформленная в виде презентации PowerPoint, задает игровой контекст и содержит инструкции, учебные задания для учащихся. Легенда игры «Красный марс» заключается в том, что на Земле в ближайшем будущем должна произойти катастрофа, грозящая разрушением планеты. Целью игрового события для учащихся станет создание жизнеспособной колонии на планете Марс. Учащиеся играют роль группы ученых, которых отправляют на Марс для исследования и подготовки для жизни землян новой планеты. Для достижения данной цели потребуются выполнить ряд задач, сформулированных на содержании темы «Основы алгоритмизации». По прохождению всех тем учащиеся проходят итоговое тестирование, баллы за каждое выполненное задание суммируются и составляют рейтинг, который обновляется после каждого пройденного урока, позволяя создать ситуацию соревнования.

Урок на тему «Что такое алгоритм» первый в тематическом плане, с него начинается игровое событие. Перед учениками ставят игровую задачу, и для того чтобы решить ее им нужно будет изучить новый материал и выполнить практическое задание. Данный урок нацелен на раскрытие понятия алгоритм, в нем также используется игровое приложение Lightbot: Code Hour, которое было выбрано в процессе анализа и сравнения игровых мобильных приложений, проведенное в процессе исследования. Lightbot: Code Hour – мобильное игровое приложение, в котором игроки изучают такие базовые понятия программирования, как команды, алгоритм, виды алгоритмов (линейный, с ветвлениями, циклы), процедуры и др., без применения какого-либо языка программирования. Таким образом, мобильное приложение реализует концепцию исполнителя в обстановке.

Применение технологии геймификации является эффективным, но трудоемким процессом для педагога, требует высокого уровня развития профессиональной компетентности, необходимо понимать специфику предмета, учитывать особенности детей, ориентироваться в игровой деятельности, в том числе в игровой индустрии. Для достижения учебных целей и реализации методики обучения с применением геймификации работа учителя включает традиционные виды педагогической деятельности в сочетании с некоторыми специфическими: постановка целей, описание результатов, которых достигнут ученики (в соответствии с требованиями ФГОС, таксономией Блума); отбор учебного содержания; разработка и подготовка игрового сценария, продумывание интересной истории и игровой ситуации с героями, подбор персонажей, разработка правил игры; подбор учебных заданий, планирование траекторий и критериев для прохождения испытаний и достижения разных уровней в игре (в освоении материала); продумывание системы мотивации в виде рейтингов, наград, уровней достижения; формирование инструкций и пояснений для участников игры. Разработка традиционных или цифровых дидактических материалов.

**Выводы.** Исследования, направленные на анализ эффективности технологии геймификации при обучении информатике были проведенные студентами в период с 2019 по 2022 г. на базе БОУ г. Омска «Гимназия №43», МОБУ Тюкалинский лицей, БОУ г. Омска «Средняя общеобразовательная школа №144», БОУ г. Омска «Гимназия №69 им. Чередова И.М.». Опросы, проведенные в рамках исследования показали, что применение игровых механик на уроках заинтересовало обучающихся, правильное акцентирование на предметных учебных целях способствовало развитию внутренней мотивации, учащиеся выразили желание углубленно заниматься темой. Общим результатом исследований является вывод о том, что применения технологии геймификации при изучении информатики положительно влияет на эффективность обучения, т.к. позволяет вовлечь учащихся в учебную работу и поддерживать интерес в течение продолжительного времени, делает учебный процесс эмоционально окрашенным и привычным, снижает уровень стресса, повышает активность, укрепляет командный дух. Потенциал использования геймификации в учебном процессе цифрового

поколения является значительным - учащиеся внутренне к этому готовы, как поколение, воспитанное на компьютерных играх. Использование спектра механик организации обратной связи, использования элементов геймификации, это один из способов создания благоприятной и дружественной обстановки как в электронной среде, так и на уроке в классе.

#### Литература:

1. Акчелов, Е.О. Новый подход к геймификации в образовании / Е.О. Акчелов, Е.В. Галанина // Векторы благополучия: экономика и социум. – 2019. – №1 (32). – С. 117-131. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/novyy-podhod-k-geymifikatsii-v-obrazovanii> (дата обращения: 17.12.2022)
2. Геймификация в образовании. К вопросу о понятии / С.А. Агапова, Т.П. Бабак, И.А. Озолина, А.Б. Тимошева // Коммуникативные процессы в образовательном пространстве: материалы Международной научно-практической конференции в рамках IV Международного научно-образовательного форума «Человек, семья и общество: история и перспективы развития», Красноярск, 13-14 ноября 2015 года / Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева. – Красноярск: Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, 2015. – С. 29-38. – EDN WDVHBP
3. Горшенин, В.П. Современный контекст глобального образовательного пространства и геймификация в дистанционном обучении / В.П. Горшенин, А.Н. Короленко, А.Б. Степичева // Шумпетеровские чтения. – 2015. – Т. 1. – С. 89-95
4. Добычина, Н.В. Компьютерные игры – театр активных действий / Н.В. Добычина // Философские проблемы информационных технологий и киберпространства. – 2013. – №1. – С. 149-158. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kompyuternye-igry-teatr-aktivnyh-deystviy> (дата обращения: 17.12.2022)
5. Емельяненко, В.Д. Геймификация в образовании: пределы применения (ценностно-мировоззренческий подход) / В.Д. Емельяненко // Философия образования. – 2018. – № 2(75). – С. 130-146. – DOI 10.15372/PHE20180211
6. Кононова, О.В. Проектирование информационно-обучающей веб-среды с элементами геймификации. Вопросы организации текстового и игрового контента / О.В. Кононова. – СПб: Университет ИТМО, 2017. – 70 с.
7. Основы кибербезопасности: Описание курса для средних школ, 2-11 классы / И.М. Тонких, М.М. Комаров, В.И. Ледовской, А.В. Михайлов. – М.: 2016. – 113 с. – URL: [http://vestnik.apkpro.ru/doc/osnovi\\_kiberbezopasnosti.pdf](http://vestnik.apkpro.ru/doc/osnovi_kiberbezopasnosti.pdf) (дата обращения: 17.12.2022)
8. Примерная рабочая программа основного общего образования «Информатика». Базовый уровень (для 7-9 классов образовательных организаций). – М.: 2021. – 53 с. – URL: <https://fgosreestr.ru/ooop/237> (дата обращения: 17.12.2022)

Педагогика

#### УДК 378.2

кандидат педагогических наук, доцент Лапшова Анна Владимировна

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

магистрант Воронина Ирина Романовна

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

### ПРОЕКТИРОВАНИЕ РЕСУРСНОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ЭЛЕКТРОННОГО КУРСА ДЛЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

*Аннотация.* В статье рассмотрены и выделены теоретические положения проектирования ресурсного обеспечения электронных образовательных курсов. Обозначены особенности программных, технических и информационных ресурсов в условиях проектирования электронного курса. В статье обоснованы основные возможности, достоинства, особенности электронных курсов в образовательной организации. Разработана содержательная часть электронного курса по учебным дисциплинам. Обозначено материально-техническое оснащение онлайн-курсов в образовании. Выделены возможности электронных курсов, способствующие качественной проработке учебно-методической базы. Отмечены направления получения дополнительного и профессионального образования посредством использования электронных технологий обучения. Современными дистанционные технологии становятся одним из приоритетных направлений развития образовательных организаций. Достоинством курсов становится то, что в их основе лежит технология получения компетенций с использованием сети Интернет в реальном времени. Электронные курсы становятся наиболее удобным форматом обучения студентов.

*Ключевые слова:* проектирование, программное обеспечение, электронный курс, образовательная организация, интерактивные технологии.

*Annotation.* The article discusses and highlights the theoretical provisions of the design of resource support for electronic educational courses. The features of software, technical and information resources in terms of designing an electronic course are outlined. The article substantiates the main features, advantages, features of electronic courses in an educational organization. The content of the electronic course on academic disciplines has been developed. The material and technical equipment of online courses in education is indicated. The possibilities of electronic courses, contributing to the qualitative study of the educational and methodological base, are highlighted. Directions for obtaining additional and professional education through the use of electronic learning technologies are noted. Modern distance technology is becoming one of the priority areas for the development of educational organizations. The advantage of the courses is that they are based on the technology of obtaining competencies using the Internet in real time. E-courses are becoming the most convenient format for student learning.

*Key words:* design, software, electronic course, educational organization, interactive technologies.

**Введение.** Важнейшим условием эффективности и активизации электронного курса выступает рациональное ресурсное обеспечение. Под ресурсным потенциалом электронного курса понимается совокупность факторов, условий, ресурсов их вовлечения в образовательный процесс. Ресурсное обеспечение представляет собой необходимость образовательной организации в ресурсах для достижения необходимого инновационного развития. Поэтому сегодня важно рассмотреть и проанализировать теоретические положения проектирования ресурсного обеспечения электронных курсов для образовательных организаций.

**Изложение основного материала статьи.** Ресурсное обеспечение и эффективность электронного курса имеют прямую взаимосвязь. Чем богаче ресурсный потенциал, тем выше уровень возможностей инновационного развития. Правильное

применение ресурсов, обеспечение ими электронного курса должно строиться на понимании значимости ресурсов для осуществления образовательной деятельности.

Методика оценки необходимых объектов для ресурсного обеспечения электронного курса подразумевает определение достаточного и необходимого впоследствии количества ресурсов и видового состава в финансовом и натуральном положении [1].

Деятельность с методикой оценки потребностей в ресурсном обеспечении для грамотного действия электронного курса на предпроектном этапе осуществляется в несколько этапов, которые представляют собой четкий алгоритм действий по каждому из ресурсов.

Так, на первом этапе необходимо определить основные цели и задачи работы, выявить видовой состав необходимых ресурсов, выраженных в интеллектуальных и материально-технических ресурсах. Второй этап подразумевает выявление необходимого количества рассматриваемых ресурсов в натуральном выражении. На третьем этапе осуществляется подсчет количества интеллектуальных и материально-технических ресурсов в минимальном и максимальном выражении стоимости. Четвертый этап подразумевает инвентаризацию ресурсного потенциала предприятия, необходимого для внешней среды [2].

Содержание онлайн-курса по учебным дисциплинам может включать следующие блоки:

1. Информационно-организационный (информация о курсе, информация об авторах и преподавателях, инструкция по работе с курсом, календарный рейтинг-план курса, ссылка на рабочую программу дисциплины, глоссарий по дисциплине).

Перед изучением электронного учебного курса студентам предлагается ознакомиться с рейтингом – планом по дисциплине, в котором указаны максимальные и минимальные баллы за конкретное задание, количество заданий и итоговый балл, который могут получить обучающиеся после изучения курса.

2. Содержательный (результаты обучения и перечень компетенций, достигаемых в рамках раздела, темы (лекции, практико-ориентированные задания, задания для самостоятельной работы, тесты для самоконтроля), оценочный (материалы для итогового оценивания)).

3. Основные разделы: вводный раздел, где размещается информация, относящаяся ко всему курсу в целом (краткое описание курса, глоссарий терминов, новостной форум и т.д.); тематические разделы, содержащие учебно-методические материалы по отдельным темам курса, задания, тесты для самопроверки, методические рекомендации, материалы и задания для самостоятельной работы; раздел, содержащий материалы итогового оценочного мероприятия. Каждый раздел завершается выполнением проектов, тестированием.

Материалы для проведения практикума по теме представляются в текстовой или медиа-форме и направлены на формирование профессиональных компетенций и навыков. Текстовое описание практических и самостоятельных работ содержит вид, название, цель и содержание работы. Также приводятся вопросы для самоконтроля, проверки усвоения материала. Объем каждого практикума зависит от изучаемой темы.

Ресурсное обеспечение в материально-техническом вопросе полноценно достигается за счет использования дистанционных образовательных технологий, выраженных в следующем:

- программное обеспечение;
- периферийное оборудование;
- каналы связи;
- компьютерное оборудование;
- система электронного дистанционного обучения;
- информационная образовательная среда.

Основные компоненты для реализации разработанного электронного курса – это аппаратно-программная платформа и качественная сетевая инфраструктура. Но без грамотно подобранного образовательного контента, интересной информации, выбора эффективных инновационных методик любая дистанционная форма обучения не может быть реализована в полной мере.

В открытом электронном курсе могут быть использованы различные показатели и элементы:

- элементы системы управления обучением, направленные на осмысление теоретической информации;
- элементы системы управления обучением, направленные на автоматическую оперативную проверку знаний студентов, определение уровня усвоения содержания электронного курса;
- элементы системы управления, направленные на интерактивную коммуникацию в дистанционной системе взаимодействия субъектов образовательного процесса;
- гиперссылки в учебном материале на компьютерные тренажеры, видео-уроки, приложения, схемы, презентации, справочные материалы, дополнительную литературу, тесты для отработки умений и навыков.

Также в электронном курсе могут быть использованы шкалы для самооценки, способствующие оценить свою готовность к изучению материала; тренировочные задания, проверочные тесты, способствующие наиболее полному и удобному освоению содержания электронного курса, вопросы для самопроверки знаний.

Процедуры оценивания студентов по выполнению практических заданий, самостоятельных работ, проверочных и контрольных тестов осуществляются автоматизированным способом с применением метода взаимного оценивания. Все результаты выполнения работ обучающимися фиксируются в электронном журнале курса. Прохождение курсов оценивается согласно представленной в курсе шкале оценивания. Количество баллов за каждое задание начисляется согласно критериям, представленным в месте размещения задания.

Расширение возможностей электронного курса становится возможным за счет качественной проработки учебно-методической базы электронного курса. Учебно-методические ресурсы могут изменяться в зависимости от этапа обучения и пересматриваться на основе потребности в использовании различных средств обучения и источников информации с целью организации массового доступа всех субъектов образовательного процесса; наличия постоянно действующей системы контроля на протяжении всего периода обучения за деятельностью студентов; создания постоянно действующей обратной связи; интерактивности курса.

Информационные ресурсы электронного курса могут быть представлены библиотекой электронных ресурсов, электронными образовательными ресурсами, учебно-методическими материалами.

Технические ресурсы включают в себя оборудование, необходимое для обеспечения развития, эксплуатации и информационного обеспечения электронного курса; сервера, необходимые для обеспечения функционирования платформы для электронного курса; оборудования для связи преподавателей и студентов посредством сети Интернет.

Программные ресурсы включают в себя программное обеспечение для разработки электронного курса; программное обеспечение для функционирования сервера и связь с электронным курсом через Интернет; аппаратное обеспечение для проведения онлайн-консультаций, вебинаров, конференций [3].

Таким образом, ресурсное обеспечение процесса внедрения в традиционный формат обучения дистанционных образовательных технологий, в том числе электронных курсов становится одним из приоритетных направлений развития образовательных организаций.

Разработка курса и его внедрение в учебный процесс обучающихся позволит повысить эффективность обучения студентов, организовать учебный процесс в новых условиях. С помощью электронного курса можно решить ряд задач, среди которых: адаптация студентов к дистанционному формату обучения; отработка практических навыков и изучение какой-либо темы; отработка знаний, полученных на курсе посредством выполнения упражнений, тестов, тренажеров, помогающих закрепить пройденный материал.

Содержание электронного курса по учебным дисциплинам чаще всего предлагается реализовать требования рейтинговой системы, деятельного, личностно-ориентированного подходов к обучению. Основными характеристиками курса являются четкое структурирование учебного материала, тематическая завершенность, наличие тестов и практических заданий для проверки уровня усвоения материала. Особенности современных курсов является модульная структура, применение современных информационных технологий; электронного обучения, учебного видео, компьютерного тестирования; возможность применения курса к обучающимся как в формате смешанного, так и дистанционного обучения.

Электронные курсы позволяют обучающимся:

– Самостоятельно изучать лекционный материал в индивидуальном темпе, выполнять практические задания и задания для самоподготовки, осуществлять контроль полученных знаний.

– Благодаря автоматизированной проверке и контролю знаний студенты смогут закрепить материал и провести работу над ошибками.

– Взаимодействовать преподавателю и обучающимся в удобной для них форме.

– Благодаря тому, что студенты изучают курс самостоятельно, у них формируется ряд компетенций, к которым можно отнести: ответственность, организованность и мобильность; навык работы в информационном пространстве; умение осуществлять свою работу с целью на результат; умение работать с полученной информацией, анализировать ее, обобщать, структурировать в решении поставленных задач; навык аналитических способностей.

Достоинством курсов становится то, что в их основе лежит технология получения компетенций с использованием сети Интернет в реальном времени. Посредством использования электронного курса формируется открытое научно-образовательное интегрированное пространство, направленное на развитие показателя доступности, повышение уровня качества образовательных услуг.

**Выводы.** Ожидаемыми результатами применения электронного курса в образовательной организации можно считать:

– создание базы дидактических и мультимедийных материалов;

– выявление новых форм и методов обучения, наиболее удобных для студентов и повышение качества образования;

– обновление содержания образовательной работы с обучающимися, развитие интеллектуальных способностей студентов;

– развитие у студентов таких качеств, как самостоятельность, самоанализ, критическое мышление, ответственность, самокритичность, требовательность к себе;

– формирование профессиональных общих компетенций через использование необходимых нормативных документов.

Электронные курсы с помощью различных интерактивных технологий (видео-лекций, интерактивных упражнений, видео сопровождения) дают возможность повысить эффективность обучения студентов, содействуют развитию новой культуры общения, коммуникации, сотрудничества. Также они направлены на реализацию современных образовательных принципов открытости обучения, равенства участников учебного процесса [5].

Также успешная реализация электронного курса позволит:

– повысить уровень мотивации студентов к изучению правовых дисциплин;

– сохранить и увеличить количество студентов, занимающихся творческой и научно-исследовательской деятельностью;

– развить коммуникативную, совершенствовать исследовательскую, творческую и проектную компетенции;

– повысить результативность участия студентов в предметных конкурсах, олимпиадах [4].

Электронные курсы становятся наиболее удобным форматом обучения студентов. Посредством реализации электронных курсов предоставляется возможным повысить эффективность обучения студентов, привлечь и удержать их внимание с помощью различных инструментов и техник: интерактивных упражнений, геймификации, анимированных роликов, видео сопровождения и др. Также электронные курсы дают возможность вернуться к материалам в любое удобное для обучающегося время, позволяет упростить масштабирование обучения студентов, т.е. курс одновременно могут проходить намного больше человек, чем при очном обучении.

**Литература:**

1. Ваганова, О.И. Вебинар в системе смешанного обучения в университете / О.И. Ваганова, И.Р. Воронина, Е.А. Челнокова // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2020. – Т. 9. – № 4(33). – С. 52-56

2. Ваганова, О.И. Электронные образовательные ресурсы как средство повышения качества образования / О.И. Ваганова, И.Р. Воронина, А.А. Коростелев, О.Г. Шагалова // Балтийский гуманитарный журнал. – 2020. – Т. 9. – № 2(31). – С. 203-207

3. Гараева, Е.А. Принципы разработки и использования в образовательном процессе университета электронных учебных курсов в системе LMS Moodle / Е.А. Гараева // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2021. – Т. 10. – № 4(37). – С. 49-53

4. Лапшова, А.В. Дистанционные технологии обучения как ресурс повышения качества образования / А.В. Лапшова, М.О. Сундеева, М.А. Татаренко // Международный студенческий научный вестник. – 2017. – № 6. – С. 128. – EDN UPBRGK

5. Перевощикова, Е.Н. Образовательные результаты в подготовке будущего педагога и средства оценки их достижения / Е.Н. Перевощикова // Вестник Мининского университета. – 2022. – Том 10. – №1. – <https://doi.org/10.26795/2307-1281-2022-10-3>

6. Строков, А.А. Цифровизация образования: проблемы и перспективы / А.А. Строков // Вестник Мининского университета. – 2020. – Том 8. – №2. – <https://doi.org/10.26795/2307-1281-2020-8-2-15>

7. Хижная, А.В. Инновационные технологии профессионального обучения как средство активизации обучения студентов / А.В. Хижная, Е.А. Челнокова, А.С. Челноков, И.Р. Воронина // Современный ученый. – 2020. – № 4. – С. 46-49

УДК 378.2

кандидат педагогических наук, доцент Лапшова Анна Владимировна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);

магистрант Воронина Ирина Романовна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

### НАУЧНЫЕ ОСНОВЫ РАЗРАБОТКИ ИНТЕРАКТИВНОЙ ИГРЫ ДЛЯ ВНЕДРЕНИЯ В УЧЕБНЫЙ ПРОЦЕСС ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

*Аннотация.* В статье рассматривается актуальная проблема разработки интерактивных игр для внедрения в учебный процесс образовательной организации. Выделено и теоретически обосновано понятие «игра» в образовании. Раскрываются несколько подходов к определению интерактивной игры, ее особенности. Выделены принципы реализации игр на учебных занятиях. Анализируются различные этапы проведения интерактивных игр, а также выделяются возможные результаты их реализации в учебном процессе. Обозначена эффективность разработки интерактивной игры. Обоснованы структуртурные элементы интерактивных игр в учебном процессе. Выделены научные основы разработки интерактивной игры по правовым дисциплинам. Обоснованы необходимые условия организации интерактивного обучения. Разработано методическое обеспечение интерактивной игры по правовым дисциплинам.

*Ключевые слова:* интерактивная игра, учебный процесс, образовательная организация, игровая деятельность.

*Annotation.* The article deals with the actual problem of developing interactive games for implementation in the educational process of an educational organization. The notion of "game" in education is singled out and theoretically substantiated. Several approaches to the definition of an interactive game and its features are revealed. The principles of the implementation of games in the classroom are highlighted. The various stages of interactive games are analyzed, and the possible results of their implementation in the educational process are highlighted. The effectiveness of the development of an interactive game is indicated. The structural elements of interactive games in the educational process are substantiated. The scientific foundations for the development of an interactive game in legal disciplines are highlighted. The necessary conditions for organizing interactive learning are substantiated. The methodological support of the interactive game in legal disciplines has been developed.

*Key words:* interactive game, educational process, educational organization, gaming activity.

**Введение.** Образовательная деятельность с использованием различных современных методов, средств и технологий выступает как быстрый инструмент для обобщения понятий и рефлексирования. Использование в учебном процессе современных педагогических технологий выступает одним из наиболее эффективных способов активизации учебно-познавательной деятельности обучающихся. Они направлены на обеспечение обратной связи, качественного взаимодействия, простоты запоминания за счет структурирования информации.

**Изложение основного материала статьи.** К научным основам разработки интерактивной игры по правовым дисциплинам относятся закономерности различных областей знаний, которые представляется возможным разделить на три уровня. Первый уровень – общие закономерности игровой деятельности, смысловое содержание игр и целевая направленность их применения. Второй уровень составляют научные основы внедрения интерактивных игр в учебный процесс, что связано с особенностями педагогики и конкретно механизмов включения дополнительных интерактивных методов в учебное поле. Последний, третий, уровень представлен из научных основ дисциплины, на базе которой разрабатывается интерактивная игра. Выпускник, освоивший образовательную программу, должен обладать общепрофессиональными знаниями, в частности, способностью осуществлять профессиональную деятельность на основе развитого правосознания, правового мышления и правовой культуры (ОП.05).

Рассмотрим указанные три уровня научных основ, начиная с общих фундаментальных знаний об играх как одной из форм интерактивного обучения [1].

Общие первостепенные основы разработки интерактивных игр связаны, в первую очередь с определением понятия и сущности игры. Такая форма взаимодействия между людьми появилась еще в древние времена и активно исследовалась учеными и мыслителями в разные эпохи истории, что способствовало формированию нескольких подходов к пониманию «игры».

Таблица 1

Основные подходы к разработке интерактивных игр и сущность их применения

Наименование подхода	Сущность подхода
Философский	В рамках данного подхода выделяется несколько основных направлений: 1) Ф. Шиллер, Ф. Ницше, Г. Гессе – «игра» как высшая форма проявления жизни, которое дает свободу над регламентированным существованием; 2) Платон, Кант, Дж. Мид, Ш. Берн интерпретировали саму жизнь как совокупность различных игр.
Антропологический	Игра как способ исследования человеческой жизни и ее природы, необходимый способ социальной жизни, объективная сторона существования человека (Й. Хейзинг).
Культурологический	Исходя из многомерной взаимосвязи культуры и игры, последняя рассматривается как важнейшая характеристика человека в качестве культурного существа (С.А. Шмаков).

Источник появления игр в жизни человека можно рассмотреть в нескольких направлениях: религиозное, переросшее в дальнейшем в народные, спортивные игры и трудовое, которое определило понятие роли и сформировало ролевые игры. Со временем, когда понятие «игра» стало более оформлено в научном обиходе, были выявлены ее полезные свойства и сформированы теоретические основы использования такого метода в разного рода сферах человеческой деятельности с определенной целевой обусловленностью.

Педагогическую трактовку игры представляется возможным представить следующим образом: игра – это вид деятельности в сформированной ситуативной атмосфере, направленной на воссоздание и усвоение определенного опыта, в котором формируется и совершенствуется самоуправление поведением участвующих субъектов. Это совокупность способов взаимодействия с миром, которая путем помещения субъектов игры в определенные условия помогает им применив свои знания и познавательные способности активировать определенную мозговую деятельность и определить свое место в мире [2].

В настоящее время более узкая целевая направленность игр выражена в активации у их участников двигательной, мыслительной или смешанной деятельности, что влияет не только на психологию субъектов игры, формируя их заинтересованность и мотивацию, но и на усвояемость их навыков и знаний.

Одним из проявлений сущности игры с социальной точки зрения является искусственное создание конфликтной ситуации между участниками и предоставление им возможностей по решению данного конфликта, в ходе которого стороны не только активно используют имеющийся у них социальный опыт, но и формируют новый, вырабатывают новые идеи, предложения и т.д. Именно такая сущность игры наиболее значима в области педагогики и, исходя из такого понимания изучаемой категории в дальнейшем формируются теоретические основы использования разного рода игр в учебном процессе.

Научные основы внедрения игровой технологии в учебный процесс представлены принципами такого внедрения и методическими рекомендациями.

Принципы использования игр на занятиях:

1. Предметная конкретность, которая состоит в том, что содержание игры имеет узкую направленность, имитирующую содержание профессиональной деятельности студентов.
2. Принцип проблемности – создание противоречивой правовой ситуации или искусственного конфликта между участниками игры, которые находятся в исследуемой области выбранной профессиональной деятельности.
3. Коллективность: в игре участвует более одного студента, они могут делиться на группы и осуществлять взаимодействия как внутри них и между группами-соперниками.
4. Принцип двуплановости целей, означающий, что в деловой игре должны быть предусмотрены игровые и педагогические (учебные) цели.
5. Плановость – это обязательный процесс подготовки педагогом самой игры и ее содержания (необходимо подготовить четкий план игры, состоящий из целевого обоснования, сюжета, учебного содержания, правил игры, распределения ролей, итого-оценочных механизмов и т.д.).

Многие ученые также говорят о важности принципа попеременного усложнения, который связан с тем, что игра и ее содержания должны усложняться по мере развития интеллектуальных способностей студентов. Это означает то, что игра должна иметь развивающуюся динамику, которая обеспечивает все большую активизацию мозговой деятельности в процессе игры [3].

Важнейшей методической особенностью игровой технологии на занятии является смена точки активности в процессе обучения, которая перемещается от главенствующей роли педагога как главного транслятора знаний к студенту, который включается в работу и перенимает пик активности на себя. Получается, что на стандартных лекционных занятиях педагог является главным, он преподносит студентам материал и объясняет его отдельные нюансы, но на занятии, где используется игровой метод, педагог уходит на второй план и его функции сокращаются лишь до роли ведущего, проводящего игру и контролирующего остановку в аудитории.

Методика каждой конкретной игры может быть сугубо индивидуальной, что зависит от ее особенностей и вида (ролевая игра, дедуктивная игра, активная игра и т.д.), но важным остается соблюдение поэтапности ее проведения:

1. Анализ потребностей в проведении игры. Педагог выясняет, насколько хорошо был усвоен определенный материал, нужно ли закрепить отдельные его стороны, если да, то какие именно, т.е. изучается ситуация в группе и формируются проблемные области.
2. Формирование конкретной целевой направленности, исходя из информации, полученной на первом этапе.
3. Подбор подходящей формы игры, который осуществляется путем анализа целевого направления и конкретных задач, которые необходимо выполнить путем внедрения игрового метода. На этом этапе происходит выбор конкретного вида игры, который может быть использован на занятии.
4. Формирование плана проведения игры, в котором прописывается выделенная целевая направленность, задачи, методы и дополнительные материалы, необходимые для проведения занятия. Выбирается узкая предметная область и подготавливается материал, содержащий знаний и проблемные моменты из выбранной области, формируются и оформляются конкретные задания. Студентам сообщается о проведении практического занятия с использованием игрового метода и дается материал на подготовку, который они должны более подробно изучить или повторить к занятию для успешного прохождения заданий игры. Также на этапе планирования определяется оценочно-проверочный механизм, который способен в полной мере отобразить результаты проведенного занятия, он также сообщается студентам. Важно рассчитать и учесть примерное время, которое необходимо на проведение игры, чтобы она была закончена в рамках одного учебного занятия, а не разрывалась во времени, перенесаясь на следующее занятие. Для этого может быть выбрана методика ограничения времени ответа, когда на выполнение задания дается конкретное количество времени, за пределы которого выходить нельзя [4].
5. Непосредственно проведение игры, которое состоит в обязательном объяснении правил, инструктаже студентов и презентации самих заданий, в результате решения которых проводится оценка работы.
6. Анализ, обсуждение и оценка результатов игры со студентами. На этом этапе также важно выяснить, как студенты отреагировали на такой формат занятия, понравилось ли им, что бы они хотели добавить или изменить, хотели бы в дальнейшем использовать такие интерактивные технологии на занятиях.
7. Анализ и оценка результатов непосредственно педагогом, который подготавливал и проводил занятие. Такой этап является очень важным, особенно если занятие подобного формата проводилось впервые. Педагогу важно проанализировать и понять, с какими сложностями он столкнулся в процессе проведения игры, что и как можно исправить, что изменить или добавить. Заканчивается все синтезирующей частью, в которой педагог обобщает полученный опыт и формирует дальнейшие рекомендации по использованию методики.



Еще одной методической особенностью внедрения игр в учебный процесс является выбор момента в рамках самого процесса, когда такой метод использовать наиболее целесообразно. Выяснено, что в момент получения новых знаний проведение игры является провальным, потому что материал еще не усвоен, его мало для понимания взаимодействия знаний и применения на практике. Наиболее хорошее время для проведения игры – конец изучения учебного блока и проверка результатов усвоения материала. Когда студент получил уже достаточно много теоретических знаний и может уже в полной мере представлять всю их систему, тогда можно использовать игровую технологию, которая не только повысит интеллектуальную активность студента, но и поможет педагогу определить и оценить уровень усвоения материала [5].

Необходимыми условиями организации интерактивного обучения являются:

- высокий уровень квалификации педагога;
- позитивные отношения между обучающим и обучающимися, наряду с демократическим стилем общения и сотрудничеством в процессе обучения между двумя этими субъектами;
- опора на личный («педагогический») опыт, включение в учебный процесс примеров и образов из реального жизненного опыта;
- многообразие форм и методов представления информации, форм деятельности обучающихся, их мобильность;
- включение внешней и внутренней мотивации деятельности, а также взаимно мотивации студентов;
- применение мультимедийных технологий.

Последний, третий уровень, представлен научными основами учебных дисциплин. К примеру, рассмотрим дисциплину «Правовое обеспечение профессиональной деятельности», где основой выступают предмет и изучаемые закономерности, а также знания, которые содержатся в данной научной области. Именно они в дальнейшем войдут в основу заданий разрабатываемой игры.

В результате изучения учебной дисциплины студенты должны иметь оформленное представление о правовом положении субъектов правоотношений в сфере профессиональной деятельности, оперировать юридическими понятиями и категориями в сфере коммерческих отношений и трудового права. Также в рамках дисциплины формируются следующие знания:

- о понятии и особенностях правового регулирования в сфере профессиональной деятельности;
- о правовом положении субъектов указанной деятельности;
- о понятии и организационно-правовых формах юридических лиц;
- о трудовом праве, трудовых отношениях, в том числе о порядке заключения трудового договора и оснований для прекращения договорных обязательств;
- о государственном регулировании договорно-правовых отношений;
- о понятии и сущности разного рода правонарушений и наступающей за них ответственности;
- о возможностях и нормах защиты нарушенных прав, судебном порядке разрешения споров;
- о законодательные акты и нормативно-правовых документах, регулирующих правоотношения в процессе профессиональной деятельности;
- о правах и обязанностях работников в сфере профессиональной деятельности;
- об основных положениях Конституции Российской Федерации, правах и свободах человека и гражданина, механизмах их реализации, закрепленных как в самой Конституции, так и в разного рода законных и подзаконных актах.

Также по окончании учебного курса дисциплины студенты должны приобрести ряд практических навыков и уметь анализировать и использовать необходимые нормативно-правовые документы, защищать свои права в соответствии с гражданским, гражданско-процессуальным и трудовым законодательством; анализировать и оценивать результаты и последствия деятельности (бездействия) с правовой точки зрения.

**Выводы.** Исходя из вышеперечисленного, мы можем сделать о том, что научные основы разработки игровых технологий для использования в учебном процессе имеют в себе фундаментальные знания из различных научных областей. Начиная с основных принципов понятия игры и ее сущности, методических рекомендаций по использованию игровых технологий в учебном процессе, заканчивая непосредственно содержанием знаний узкой предметной области, которая составляет теоретическую базу для создания содержательной части игры.

#### **Литература:**

1. Ваганова, О.И. Интеграция современных педагогических и информационно-коммуникационных технологий в вузе / О.И. Ваганова, И.Р. Воронина, Н.С. Абрамова // Балтийский гуманитарный журнал. – 2020. – Т. 9. – № 2(31). – С. 233-236
2. Ваганова, О.И. Интерактивные средства обучения как эффективный инструмент образовательной деятельности / О.И. Ваганова, И.Р. Воронина, Д.А. Лошкарева // Балтийский гуманитарный журнал. – 2020. – Т. 9. – № 3(32). – С. 135-139
3. Ваганова, О.И. Электронные образовательные ресурсы как средство повышения качества образования / О.И. Ваганова, И.Р. Воронина, А.А. Коростелев, О.Г. Шагалова // Балтийский гуманитарный журнал. – 2020. – Т. 9. – № 2(31). – С. 203-207
4. Сибатуллина, А.Р. Адаптация молодых ученых к профессиональной деятельности в инновационной образовательной среде / А.Р. Сибатуллина, Г.А. Степанова // Вестник Мининского университета. – 2021. – Том 9. – №4. – <https://doi.org/10.26795/2307-1281-2021-9-4-4>
5. Хижная, А.В. Инновационные технологии профессионального обучения как средство активизации обучения студентов / А.В. Хижная, Е.А. Челнокова, А.С. Челноков, И.Р. Воронина // Современный ученый. – 2020. – № 4. – С. 46-49

УДК 378.2

**кандидат педагогических наук, доцент Лапшова Анна Владимировна**Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования  
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);**преподаватель Уракова Екатерина Андреевна**Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования  
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);**магистрант Зайцева Ольга Юрьевна**Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования  
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)**ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В ВУЗЕ**

*Аннотация.* Рассматривается актуальная проблема профессионального становления личности студента в вузе. Выделяются особенности формирования профессионально-педагогической направленности будущего специалиста. Обозначены специфические особенности учебно-воспитательной деятельности, влияющие на профессионализацию процесса обучения. Учитывается роль методического и диагностического обеспечения профессиональной подготовки в вузе. Обосновывается эффективность формирования профессионально-педагогических компетенций студентов вуза. Раскрываются основные подходы к формированию профессионально-педагогической направленности. Выделены и обоснованы целевой и функциональный компоненты профессионально-педагогической направленности. Разработана система формирования профессионально-педагогической направленности у будущих педагогов в вузе. Обозначены основные этапы формирования профессионально-педагогической направленности. Раскрыты составляющие профессионально-педагогической направленности. Разработаны и обоснованы организационно-педагогические условия формирования профессионально-педагогической направленности. Обосновано понятие профессионально-педагогической направленности как устойчиво свойство личности. Процесс формирования профессионально-педагогической направленности носит непрерывный и поэтапный характер. Обозначены принципы научно-методологического обеспечения профессионально-педагогической направленности. Выделены содержательные компоненты формирования профессионально-педагогической направленности у будущих педагогов в вузе.

*Ключевые слова:* профессиональная подготовка, профессионально-педагогическая направленность, профессиональные компетенции, учебно-воспитательный подход.

*Annotation.* The actual problem of the professional development of the student's personality in the university is considered. The features of the formation of the professional and pedagogical orientation of the future specialist are highlighted. The specific features of the teaching and upbringing, influencing the professionalization of the learning process, are indicated. The role of methodological and diagnostic support of vocational training at the university is taken into account. The effectiveness of the formation of professional and pedagogical competencies of university students is substantiated. The main approaches to the formation of a professional and pedagogical orientation are revealed. The target and functional components of the professional and pedagogical orientation are singled out and substantiated. A system has been developed for the formation of a professional and pedagogical orientation for future teachers at the university. The main stages of the formation of a professional and pedagogical orientation are outlined. The components of professional and pedagogical orientation are revealed. The organizational and pedagogical conditions for the formation of a professional and pedagogical orientation have been developed and substantiated. The concept of professional-pedagogical orientation as a stable property of a person is substantiated. The process of forming a professional and pedagogical orientation is continuous and phased. The principles of scientific and methodological support of professional and pedagogical orientation are outlined. The substantive components of the formation of professional and pedagogical orientation of future teachers at the university are highlighted.

*Key words:* professional training, professional and pedagogical orientation, professional competencies, educational approach.

**Введение.** Современное общественное образование нуждается в качестве образовательных услуг, ставя в приоритет способность владеть навыками успешно выполнять операционально-трудовые операции и решать финансово-экономические приоритеты и проблемы. Сегодня сложно удивить оценками и успеваемостью дипломированного специалиста – главное это его уровень профессионализма и социально-профессиональных качеств личности. Важным в этом случае становится личность специалиста, стремящаяся реализоваться в своей профессиональной деятельности и проявлять свои способности качественно. Профессионально подготовленный специалист – это самоактуализирующаяся личность, способная эффективно реализовать свой функционал.

Осведомленность о подготовке студентов-будущих педагогов в вузе обеспечивает формирование качественной направленности обучающихся на профессиональную деятельность, позволяющая вызывать мотивационный интерес и тщательное осознанное желание приступить к педагогической профессии. Такая направленность решает проблему работы по специальности, а также безразличного отношения к ней. Более того, помогает качественно и профессионально применить полученные трудовые и учебные навыки в преподавании.

Анализируя сегодня современную научно-популярную психолого-педагогическую литературу все чаще упоминается о важности профессионального обучения педагогов в рамках ориентированности на будущую профессионально-педагогическую специальность. Система высшего образования в условиях университета на практике применяют только возможности образовательно-воспитательного процесса, мало ориентируют на внеучебную деятельность и дополнительное образование.

Несмотря на то, что возросли требования общества к педагогу не учитываются аспекты методического и диагностического обеспечения работы по изучению личностных ориентиров у будущих педагогов в системе профессионального образования. Поэтому возрастает актуальность обучения педагогической специальности в вузе через деятельностно-ориентированный подход, осуществляющий профессионально направленную личности студента-будущего педагога.

Формулировка цели статьи – теоретически обосновать и рассмотреть формирование профессионально-педагогической направленности у будущих педагогов в системе высшего образования.

**Изложение основного материала статьи.** Диагностическое изучение и обоснование в области структуры личности и профессионализма деятельности выделяют важным ориентацию на профессиональное самоопределение студента вуза, причем основу составляет систематическое прогнозирование профессионализма педагога. Исходя из этого

профессиональная направленность личности будущего педагога является фундаментом ее профессионального становления студента и формирование профессиональных важных качеств.

Профессиональная ориентированность и личностно-профессиональная составляющая часто и давно рассматривалась в учебно-познавательной литературе (В.М. Большов, М.Ю. Диканова, Г.М. Коджаспирова, Г.Б. Корсак, Т.Б. Михайлова, А.Е. Подобин). В основном к ним относятся мотивационная потребность к педагогической профессии; способность выполнять функциональные обязанности педагогической деятельности; склонность к саморазвитию и самосовершенствованию; постоянное стремление повышать уровень профессионализма, обеспечивая качественное всестороннее развитие трудовых педагогов [3, С. 59].

Формирование ценностно-профессиональных аспектов с учетом деятельностного подхода предполагает реализацию основной педагогической цели профессиональной деятельности, включающей профессиональную ориентацию, саморазвитие, формирование профессиональных интересов, взглядов и убеждений. Кроме того, сформированность профессиональной направленности влияет на мотивационно-деятельностную сторону будущих педагогов в вузе [2, С. 13].

Рассматривая устойчивое профессионально-педагогическое ориентирование личности студента как будущего педагога на сознательную педагогически трудовую деятельность, важно выделить специфические особенности повышения уровня профессионализма и мотивационную составляющую на эффективность педагогической деятельности. Необходимо учитывать, как процессуальную сторону профессионально-педагогической направленности, так и результативность этого аспекта. Формируя обусловленную профессиональную активность к самоидентификации в профессии, важно не упустить момент профессионального развития личности студента, что и является целью профессионального обучения.

Исследования по проблеме профессиональной направленности Н.В. Кузьминой, Т.С. Деркач, В.А. Сластенина, А.И. Щербакова и др. рассматривают приспособленность к педагогической профессии в постоянном видоизменении и развитии. Авторы выделяют основную позиционную динамику в систематическом формировании профессионально-деятельностных навыков; в обеспечении личностно-ориентированной направленности студента; в четкой регламентированной практико-ориентированной направленности деятельности.

Современная образовательная система вуза обеспечивает не только методологическую основу формирования мотивационной потребности в педагогической профессии, но и индивидуализацию профессионального воспитания, применяя интегрированный, социально-детерминированный и функционально-профессиональный подходы [1, С. 4].

В связи с этим вузы предлагают психолого-педагогические условия, компоненты и комфортную образовательную среду. Необходимо также учитывать характерологические особенности личности студента, специфические свойства темперамента и психофизиологические реакции организма на трудности профессии.

Целевой компонент обеспечивает личностно-значимыми составляющими профессионально-педагогической направленности: идеальный образ педагога, жизненно-смысловые и мотивационные установки, познавательный интерес к профессии педагога, общественно-значимая и полезная деятельность, самостоятельность, активность и мобильность личности как профессионала, самовоспитание.

Функциональный компонент реализуется через обоснованность, осознанность, готовность, удовлетворенность, потребность, продуктивность, целеустремленность и оценивание собственных результатов в деятельности педагога.

Структурно-процессуальный процесс обеспечения в получении профессиональных компетенций студентов вуза реализуется посредством социально-личностного пространства и личностно-профессиональными предпочтениями обучающихся.

Качественно функционирующий систематический потребностный процесс мотивации студентов - будущих педагогов осуществляется по следующим этапам:

1. Организационно-целевой этап обеспечивает выделение основной цели и педагогических задач; постановку к профессиональному обучению; создание мотивирующей ситуации на всем протяжении профессиональной подготовки; организацию взаимодействия педагогических кадров и обучающихся вуза.

2. Методолого-содержательный этап учитывает организационно-методическое обеспечение образовательного процесса в вузе; обосновывает возможности применения основных подходов формирования личности студентов; определяет аспекты комплексного содержательного совершенствования программ обучения.

Успешная реализованность всех стадий этого этапа предполагает выделение поведенческого и деятельностного компонентов в профессии, а также формирование индивидуально-личностного стиля коммуникативной деятельности.

Научно-методологическое обеспечение этого этапа реализуется через принципы целостности, структурности, непрерывности и гуманизации. В содержательной части этого этапа были выделены следующие компоненты:

- Организационно-действенный компонент – организация сотрудничества и взаимодействия студентов, выделение образовательно-воспитательных целей; формирование внутренней мотивации; готовности к выполнению не специфических трудовых операций.

- Организационно-эмоциональный компонент включает ценностно-смысловые эмоциональные переживания и чувства; разумное управление своим эмоциональным состоянием; способность справляться с разными видами деятельности; эмоциональную саморегуляцию деятельность и поведения.

- Регулятивный компонент осуществляет оценку профессиональной деятельности с позиции нормативно-правовых документов; способы контроля и регуляции поведения и деятельности; самостоятельное определение критериев оценки.

3. Результативно-контрольный этап предполагает оценку и контроль уровня сформированности специальных компетенций у будущих педагогов высшего образования; разработку оценочных средств выявления специфических способностей к обучению в вузе; упорядочение качественных предлагаемых образовательных услуг.

Осуществление систематического непрерывного формирования педагогического призвания, намерения и склонностей у будущих педагогов в вузе является необходимым критерием развития профессионального долга и призвания в условиях технологизации образовательного процесса.

Кроме того, необходимо сказать об особом статусе системной организации педагогического обеспечения профессионального обучения студентов вуза, что способствует неоспоримому преобразованию практико-педагогической деятельности.

Системообразующий фактор становления личности студента как профессионального педагога включает в себя следующие направления:

- осознанность и принятие необходимых и приоритетных профессиональных ценностей, и мотивов;
- потенциально-личностная возможность реализации в профессионально-педагогическом труде;
- овладение специальными знаниями, педагогическими компетенциями;
- мотивированность обеспечения важными навыками и потребностями в обучении;
- сочетание личностных и специфических интересов и склонностей;
- стремление к самоактуализации и непрерывному саморазвитию профессионально-педагогических качеств.

Непрерывный аспект формирования профессиональных психолого-педагогических качеств личности будущих педагогов в вузе в полной мере определяет их активность и мобильность по прогнозированию и проектированию собственной актуальной трудовой деятельности.

Наличие ощущения потребностного интереса к профессионально-педагогической специальности ориентирует на качество обучения и воспитания в системе образования; раскрывает индивидуально-психологические особенности личности будущего педагога; а также дает возможность моделировать и двигаться по индивидуальной образовательной траектории.

**Выводы.** Обобщая вышесказанное, можно сделать вывод, что, формируя мотивационно-профессиональную составляющую у студентов – педагогов в системе высшего образования ведет к индивидуализации и профессионализации личности будущего педагога - профессионала.

Высококвалифицированные и компетентные кадры образовательных учреждений имеют представление о специфике собственной профессионально-педагогической деятельности; обладают набором ценностных установок на труд педагога, стремясь постоянно совершенствоваться в нем; повышать уровень профессионализма.

Истинная глубокая привязанность к педагогическим трудовым отношениям предполагает закрепление заниматься избранным профессиональным направлением, а также способствует эффективной работоспособности и личному удовлетворению потребностей в профессиональном труде.

Учитывая особенности учебно-воспитательного процесса вуза, важно отметить ориентированность на формирование профессионально-ценностных трудовых качеств студентов. Получение профессиональной специальности педагога накладывает требования на повышение уровня и качества материального оснащения и методическо-практического обеспечения обучения в вузе.

Становление личности как будущего профессионала – педагога реализуется за счет заинтересованности обучающихся в получении компетенций, навыков и способностей. Мотивирующая часть обучения будущих педагогов – залог успешности и конкурентоспособности специалистов.

#### **Литература:**

1. Маралова, Т.П. Психологические условия формирования профессиональной направленности личности будущего учителя в студенческом коллективе: Автореф. дисс. ... канд. психол. наук / Т.П. Маралова. – М., 1984. – 16 с.
2. Сибатуллина, А.Р. Адаптация молодых учителей к профессиональной деятельности в инновационной образовательной среде / А.Р. Сибатуллина, Г.А. Степанова // Вестник Мининского университета. – 2021. – Том 9. – №4. – <https://doi.org/10.26795/2307-1281-2021-9-4-4>
3. Томилова, Г.А. Содержание и методика формирования профессионально-педагогической направленности у студентов университета / Г.А. Томилова. – Томск: изд-во Томского ун-та, 1978. – 128 с.
4. Фролова, С.В. Профессиональное воспитание будущего учителя: дискуссия о концептуальных положениях / С.В. Фролова // Вестник Мининского университета. – 2021. – Том 9. – №2. – <https://doi.org/10.26795/2307-1281-2021-9-2-4>

Педагогика

УДК 378.016

**кандидат фармацевтических наук, доцент Лигостаева Юлия Валерьевна**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Новосибирский государственный медицинский университет» Минздрава России (г. Новосибирск);

**кандидат биологических наук, доцент Качкин Константин Вячеславович**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Новосибирский государственный медицинский университет» Минздрава России (г. Новосибирск)

### **ВЛИЯНИЕ СТРУКТУРИРОВАНИЯ УЧЕБНЫХ ЗАДАЧ НА ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У БУДУЩИХ ПРОВИЗОРОВ ПО ДИСЦИПЛИНЕ «ФАРМАКОГНОЗИЯ»**

*Аннотация.* Статья посвящена изучению проблемы составления учебных задач, как одного из важных элементов системно-деятельностного подхода. Категория «учебной деятельности» занимает одно из ключевых мест в процессе подготовки специалиста. Вся учебная деятельность должна быть представлена в виде системы учебных задач, расположенных в порядке нарастания познавательной самостоятельности обучающихся в их решении, что является необходимым условием для формирования компетенций будущей профессиональной деятельности. Одним из актуальных подходов в конструировании учебных задач в образовательном процессе является таксономия учебных целей Б. Блума. Метод включает использование учебных задач, построенных с учетом иерархии учебных целей от наиболее простого умения (воспроизведение фактов) к сложному (процесс анализа и оценки). Конструирование учебных задач в высшем образовании и исследование их влияния на формирование профессиональных компетенций у студентов является актуальной проблемой для многих дисциплин, в том числе и для дисциплины «фармакогнозия». Показано, что применение таксономии Б. Блума в учебном процессе способствует развитию интеллектуальной и предметно-практической сферы обучающегося. Это является основой для формирования профессиональной компетенции у будущего специалиста.

*Ключевые слова:* фармакогнозия, учебная задача, таксономия, Б. Блум, профессиональная компетенция.

*Annotation.* The article is devoted to the study of the problem of development of teaching objectives, as one of the important elements of the system-activity approach. The category 'learning activity' occupies one of the key places in the process of training a specialist. All educational activities should be presented in the form of a system of teaching objectives arranged in order of increasing cognitive independence that the students should have to do the tasks, which is a necessary condition for the formation of future professional activity competencies. One of the widely relevant approaches in the development of teaching objectives in the educational process is B. Bloom's taxonomy of educational goals. The method includes using some learning tasks built taking into account the hierarchy of learning goals from the simplest skill (reproduction of facts) to the complex one (process of analysis and evaluation). The development of teaching objectives in higher education and the study of their influence on the formation of professional competencies among the students is an urgent problem for many disciplines, including the discipline of 'pharmacognosy'. It is shown that the application of B. Bloom's taxonomy in the educational process contributes to the development of the intellectual and subject-practical sphere of the student. This is the basis for the formation of professional competence of the future specialist.

*Key words:* pharmacognosy, learning task, taxonomy, B. Bloom, professional competence.

**Введение.** В современных условиях реализация стандартов высшего образования осуществляется не только на базе компетентностного [5], но и системно-деятельностного подхода. Это означает, что главной целью образования становится

не только передача знаний и социального опыта, а развитие личности обучающегося, его способности самостоятельно ставить цели в обучении, проектировать пути их реализации, контролировать и оценивать свои достижения [2]. В системно-деятельностном подходе категория «учебной деятельности» занимает одно из ключевых мест. По мнению Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова, Г.А. Балла, вся учебная деятельность должна быть представлена в виде системы учебных задач, расположенных в порядке нарастания познавательной самостоятельности обучающихся в их решении [4], что является необходимым условием для формирования компетенций будущей профессиональной деятельности. Конструирование учебных задач в высшем образовании и исследование их влияния на формирование профессиональных компетенций у студентов является актуальной проблемой для многих дисциплин, в том числе и для дисциплины «фармакогнозия».

Цель представленной работы: исследование влияния учебных задач на формирование профессиональных компетенций у студентов фармацевтического факультета по дисциплине «фармакогнозия».

Объект исследования: образовательный процесс кафедры фармакогнозии и ботаники ФГБОУ ВО Новосибирского государственного медицинского университета Минздрава России.

Предмет исследования: влияние учебных задач на формирование профессиональных компетенций у студентов фармацевтического факультета по дисциплине «фармакогнозия».

Базой эмпирического исследования послужили кафедра фармакогнозии и ботаники, кафедра педагогики и психологии ФГБОУ ВО Новосибирского государственного медицинского университета Минздрава России. Общий объем выборки составил 24 человека (2 группы по 12 человек).

В качестве методов исследования выступил анализ теоретического материала по проблеме исследования, таксономия образовательных целей по Б. Блуму [1, 6], наблюдение, беседа.

**Изложение основного материала статьи.** Структурирование учебных задач является одним из важных компонентов педагогической деятельности. Для этого преподаватель должен использовать четкую, упорядоченную, иерархическую классификацию учебных целей. Одной из самых популярных систематизаций учебных целей до сих пор остается таксономия Б. Блума [3].

Технология конструирования учебных задач по таксономии образовательных целей заключается в следующем: учебные задачи на компетентностной основе реализуются через учебные задания, которые конструируются в соответствии с учебными целями (знание, понимание, применение, анализ, синтез и оценка). Учебные цели (категории мыслительных умений) расположены от самого простого умения (воспроизведения фактов) к самому сложному (до процесса анализа и оценки). Для каждого уровня указаны глаголы-действия (активные глаголы), с которых следует начинать конструирование учебного задания.

На основании компетенций, указанных в ФГОС ВО – специалитет по специальности 33.05.01 Фармация, были сконструированы учебные задачи двумя способами: традиционным и по таксономии учебных целей Б. Блума.

Для сравнения результативности применения учебных задач студенты были разделены на две равные группы: контрольную и основную. Для оценки базового уровня сформированности компетенций был проведен констатирующий эксперимент. Студентам был предложен входной вид контроля в виде теста из 30 вопросов. По итогам входного вида контроля (тест) результаты оказались практически идентичными (в контрольной группе средний балл составил 3,83; в основной – 3,75).

Следующим этапом было проведения формирующего эксперимента. Контрольной группе были предложены учебные задачи, сконструированные традиционным способом, основной – учебные задачи, сконструированные по таксономии Б. Блума (табл. 1). Оценка выполненных студентами учебных задач проводилась по пятибалльной системе.

Таблица 1

**Учебные задачи, сконструированные традиционным способом и по таксономии учебных целей Б. Блума**

Учебные цели	Конструирование учебных задач по Б. Блуму	Традиционный способ конструирования учебных задач
<b>Знание</b>	<b>Назвать</b> фармакопейный метод количественного определения флавоноидов в цветках календулы лекарственной.	Определите количественное содержание флавоноидов в цветках календулы лекарственной фармакопейным методом (название метода, объясните на чем основан метод, приведите методику в кратком виде, особенности метода, рассчитать содержание с приведением расчетной формулы, сделайте вывод).
<b>Понимание</b>	<b>Объяснить</b> сущность метода.	
<b>Применение</b>	<b>Продемонстрировать</b> на практике методику количественного определения флавоноидов в цветках календулы лекарственной (метод дифференциальной спектрофотометрии).	
<b>Анализ</b>	<b>Проанализировать</b> этапы метода дифференциальной спектрофотометрии.	
<b>Синтез</b>	<b>Составить</b> расчетную формулу и рассчитать содержание флавоноидов в цветках календулы лекарственной.	
<b>Оценка</b>	<b>Сравнить</b> полученный результат с нормативной документацией.	

Было установлено, что средний балл (по пятибалльной системе) был выше у обучающихся основной группы (3,68 балла) по сравнению с контрольной (3,23 балла).

Полученные результаты объясняются особенностями конструирования учебных задач по таксономии образовательных целей, разработанной Б. Блумом. Структурированная форма заданий (в соответствии с уровнями мышления) в значительной степени облегчает работу обучающегося, категория «глагол-действию» формирует у него понимание конечной цели предлагаемого задания. Таксономия Б. Блума помогает преподавателю эффективно создавать упражнения (от низкого до высокого уровня), ориентированные на развитие умения достигать те или иные учебные цели, а также выбирать более объективный способ оценивания.

Следующим этапом был анализ оценки заданий (табл. 2), соответствующих уровням учебных целей, выполненных контрольной и основной группой. Установлено, что результаты были выше на уровне знание (основная – 91,60% и контрольная – 88,20%) и понимание (основная – 81,60% и контрольная – 80,53%), ниже – на уровне применения (основная – 78,86% и контрольная – 70,00%), анализа (основная – 72,50% и контрольная – 60,80%), синтеза (основная – 71,18% и контрольная – 65,90%) и оценки (основная – 74,39% и контрольная – 75,57%).

Средний балл заданий, соответствующих уровням образовательных целей

Уровень образовательной цели	Среднее значение выполненного уровня образовательной цели, %	
	По Б. Блума	Традиционный подход
Знание	91,60	88,20
Понимание	81,60	80,53
Применение	78,86	70,00
Анализ	72,50	60,80
Синтез	71,18	65,90
Оценка	74,39	75,57

Таким образом, обучающиеся основной и контрольной группы на высоком уровне владеют изученным материалом, воспроизводят и преобразуют его из одной формы выражения в другую. На более низком уровне выражена у студентов способность использовать изученный материал в заданных условиях и новых ситуациях; делить его на составляющие части и выявлять взаимосвязи между ними; осознать принципы организации целого; комбинировать элементы; оценивать значение того или иного материала.

Анализ оценки сформированности компетенций выявил (табл. 3), что применение учебных задач, сконструированных по таксономии Б. Блума, приводит к более высокому результату по сравнению с учебными задачами, сконструированными традиционным способом.

Таблица 3

Оценка сформированности компетенции

Компетенция	Конструирование учебных задач по Б. Блума	Традиционный способ конструирования учебных задач
ПК-1, ПК-10 – способность к обеспечению контроля лекарственных средств в условиях фармацевтических организаций	78,79%	74,99%

Следующим этапом было проведение контрольного эксперимента. Для этого всем обучающимся была предложена на коллоквиуме одна учебная задача в традиционном виде. При анализе контрольного эксперимента выявлено, что в основной группе средний балл выше (3,75) по сравнению с контрольной группой (3,50), что подтверждает эффективность применения учебных задач в процессе обучения, сконструированных по таксономии Б. Блума.

При анализе влияния сконструированных учебных задач на формирование профессиональных компетенций у студентов было выявлено, что в контрольной и основной группах результаты выше на уровнях «знание» и «понимание», ниже – на уровнях «применение», «анализ», «синтез», «оценка». Это говорит о том, что традиционный способ является в большей степени объяснительно-иллюстративным методом обучения, который не развивает в полной мере профессиональное мышление будущих провизоров, которые, как показывают экспериментальные данные, способны в настоящее время решать задачи только 1 и 2 уровня. Поэтому необходимо внедрение в учебный процесс по дисциплине «фармакогнозия» учебных задач, сконструированных по таксономии Б. Блума, которые последовательно формируют у студентов все этапы мышления от узнавания до применения, синтеза и оценки. Применение учебных задач по таксономии Б. Блума в большей степени способствует формированию профессиональных компетенций по сравнению с традиционным способом, что объясняется особенностями технологии данного способа: структурированная форма – задания составляются по порядку уровней человеческого мышления, что значительно облегчает работу обучающегося (способствует систематизации, усвоению, воспроизведению изученного учебного материала), формирует устойчивые навыки поведения в реальных жизненных ситуациях и обеспечивает усвоение системы средств, необходимой для успешного осуществления учебной деятельности. Применяемая при конструировании категория «глагол-действие» вносит большую ясность для обучающихся, а именно формирует понимание конечной цели предлагаемого задания.

**Выводы.** Применение учебных задач, сконструированных по таксономии Б. Блума, в учебном процессе, обеспечивает развитие интеллектуальной и предметно-практической сферы обучающегося, что является основой в формировании профессиональных компетенций и подготовки будущего специалиста.

#### Литература:

1. Бактыбаев, Ж.Ш. Использование технологии таксономии Блума в учебном процессе вуза / Ж.Ш. Бактыбаев // Ярославский педагогический вестник. – 2017. – №1 – С. 150-153
2. Безродная, Г.В. Концепция управления образовательным процессом в медицинском вузе на основе системы менеджмента качества / Г.В. Безродная, С.Н. Колпаков. – Новосибирск: Изд-во СО РАН, 2005. – 170 с.
3. Верба, В.А. Использование таксономии Блума для оценки уровня знаний по математическому анализу у студентов экономических вузов / В.А. Верба, В.А. Колокнев // Вызовы глобального мира. Вестник ИМТП. – 2015. – №1(5). – С. 124-127
4. Зимняя, И.А. Учебная деятельность – специфический вид деятельности / И.А. Зимняя // Инновационные проекты и программы в образовании. – 2014. – №1. – С. 3-14
5. Приказ Минобрнауки России от 27.03.2018 №219 (ред. от 08.02.2021) «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – специалитет по специальности 33.05.01 Фармация» (Зарегистрировано в Минюсте России 16.04.2018 №50789) (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.09.2021): [принят Минобрнауки России 27.03.2018]. – 20 с.
6. Султанова, Г.С. Таксономия Блума как инструмент интеллектуально развивающего обучения студентов / Г.С. Султанова // Высшее образование сегодня. – 2019. – №1. – С. 14-19

УДК 378.2

кандидат педагогических наук, доцент Лобашев Валерий Данилович

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Петрозаводский государственный университет» (г. Петрозаводск)

## ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ УЧЕБНОГО МОДУЛЯ

*Аннотация.* Статья посвящена анализу проблем, возникающих при создании учебных модулей и последующем анализе взаимодействия обучающегося и различных составляющих образовательного процесса. Интегративно-модульное обучение описывается с позиций требований к модулю и системе использующей этот элемент познавательной деятельности. Оцениваются возможности и граничные условия применения процедур и функций сопровождающих использование различных модификаций этой системы. Отмечена специфика выполнения запросов социума и требований обучающегося проявляющихся в процессах применения модульного обучения. Многоуровневое моделирование позволяет рассмотреть условия и возможности данной системы. Описаны основные характеристики учебной информации, наполняющий учебный процесс. Приводится сравнение технологического-методического наполнения понятий модуль и методический комплект, решающих сходные образовательные задачи.

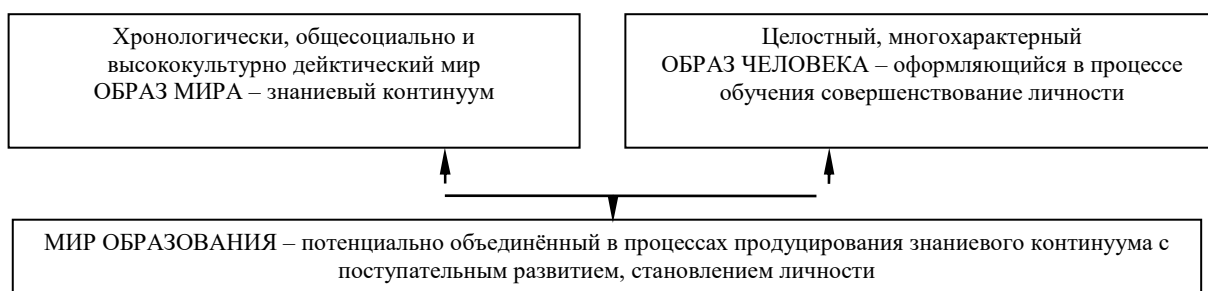
*Ключевые слова:* учебный модуль, образовательный процесс, обученность, система, цели, задачи, цикл, личность, дидактика, социум.

*Annotation.* The article is devoted to the analysis of problems arising during the creation of training modules and the subsequent analysis of the interaction of the student and various components of the educational process. Integrative-modular learning is described from the standpoint of the requirements for the module and the system using this element of cognitive activity. The possibilities and boundary conditions of the application of procedures and functions accompanying the use of various modifications of this system are evaluated. The specifics of fulfilling the requests of society and the requirements of the student manifested in the processes of applying modular training are noted. Multilevel modeling allows us to consider the conditions and capabilities of this system. The main characteristics of the educational information that fills the educational process are described. The comparison of the technological and methodological content of the concepts of module and methodical set, solving similar educational tasks, is given.

*Key words:* learning module, educational process, learning, system, goals, tasks, cycle, personality, didactics, society.

**Введение.** Обязательность высокой теоретической подготовки будущего профессионала неоспорима. Ограниченный кругозор обучения, существенно замкнутый на практике, предопределяет формирование устойчивой линейности мышления, что ведёт к прогрессирующему доминированию стереотипов и шаблонов, фатально затрудняющих решение как теоретических, так и многих практических задач. Но надо отметить, что приобретаемые в этой ситуации практические умения очень динамичны и при напряжённом систематическом использовании быстро трансформируются в навыки. Технически грамотно выполненное моделирование подобного процесса достаточно полно подчиняется алгоритму оптимизации напряжённой эвристической деятельности. Наделенные контрастно выделенной дискретностью, классическим описанием конечной цели, закреплённой чёткими требованиями стандарта, выверенной определенностью и последовательностью шагов обучения, а также исчерпывающе полно описанными требованиями состава профессиональных компетенций, матрицы содержания и дискретного комплекта навыка, а параллельно и процессы приобретения самого навыка могут быть достаточно приемлемо реализованы в счётных моделях процессов обучения, использующих адресно ориентированную логику их описания (например, рекомендации по обучению конкретным технологическим операциям, равно как и шаги применения алгоритма решения квадратных уравнений) [1].

**Изложение основного материала статьи.** Одним из эффективных средств коррекций качеств личности в соответствии с воспитательными задачами социума является интегративно-модульное обучение, придающее особое значение основному исполнительному элементу – учебному модулю.



**Рисунок 1. Обучение и становление личности: базовые принципы и пространство взаимодействия**

Перечень функций модуля довольно широк и значительно отличается от задач «урочного занятия». Он в гораздо большей степени реализует своеобразное алгоритмически дисциплинированное сочетание взаимосвязанных и строго взаимоопределяющих процедур-функций. При изучении учебного содержания модуля, кроме «стандартных» образовательной, воспитательной, развивающей функций, все участники учебного процесса реализуют эвристическую, прогностическую, эстетическую, практическую, контрольно-оценочную, информационную, корректирующую, интегрирующую и другие функции.

Приведённые описания элементов процессов носят перманентный, неотъемлемо присутствующий характер точно ориентированных конструктивных дополнений, проявляющих себя на каждом отдельно выделенном этапе обучения и разрешаемых как текущие активно проявляющиеся движущие противоречия на последующих этапах поступательного развития процесса обучения. Они полностью определяют предмет текущего исследования, стимулируют поиск объектов оптимизации и обосновывают необходимость выдвижения задач все более глубокого уровня, расширяющегося комплексного содержания, задач, разрешающих затруднения, актуальных для обеих сторон, участвующих в практических реализациях всех этапов процесса обучения [3].

Сложность содержания, объём и уровень образования в существующих в настоящее время парадигмах в решающей мере определяет для себя сам человек. Однако в современных условиях эта совокупность комплектуется по результатам выполнения бесконечного числа переборов, анализа и синтеза различных сочетаний фактов и явлений некоторой сторонней структурой разрабатывающих обязательный для обучающегося набор знаний.

Фактически вне обучающегося определяется, конструируется некоторая модель Мира в значительной мере игнорирующая богатство внутреннего духовного мира личности, уже изначально наделенной способностью внутренней рефлексии, личности, каждый момент времени соотносящей себя с всеобъемлющим мирозданием [2]. В процессе непрерывно выполняемого соотношения и достигается расширенная объективно-личностная оценка уровня ценности (потребительской стоимости) приобретаемых знаний, т.е. задаются объёмы и механизмы определения векторов рассогласования, а затем разрабатывается технология парирования выявленных несоответствий. Происходит качественно развитое взаимопроникающее и взаимодополняющее корректирующее взаимодействие областей присутствия, взаимовлияния и деятельности (областей присутствия и ответственности) человека, окружающего мира и совершенствование технологий преобразования (инициативного приспосабливания) индивида к обширным объективным требованиям и изменяющимся состояниям внешней среды.

Образование, ориентированное на многостороннее развитие, совершенствование личности, в такой степени достигает своих целей, в какой обеспечивает ситуацию потенциальной востребованности личности, чем вторично-принудительно стимулирует её саморазвитие. Наряду с энергичным восходящим развитием личности, на которую активно и требовательно воздействует педагогическая система, радикально преобразуется, совершенствуется и сама педагогическая система (рис.1). Ей в полном объёме присущи диморфизм динамично эволюционирующих систем, что обеспечивает создание и гарантированное удержание в ядре системы достаточно строгих, часто излишне застывших, алгоритмов процессов обучения при наличии развивающейся и показательно активно модифицирующейся оболочки, окружения [1]. Это обеспечивается благодаря тесному взаимообязывающему взаимодействию и одновременному строго коррелированному синхронизированному проявлению процессов интегрирования (синтезогенез) и разграничения (вегетациогенез).

Диалектически взаимно дополняя друг друга, эти тенденции стимулируют устойчивые проявления разноплановой взаимоподчиняющей деятельности всех элементов системы, что выражается во всевозможных видах активности, в том числе адаптивной (направленной преимущественно на энергичную стабилизацию) и дезадаптивной (предоставляющей возможность индивиду проявлять себя вне заранее определённого мнения и влияния коллектива). Результатом их активной деятельности становится значительно большая обученность индивида, приобретаемая им преимущественно под алгоритмическим управлением стохастических стандартов педагогической системы. Чаще всего реформация уровня и «широты» обученности не является совершенно точным ответом на заказ социума, так как выпускник учебного заведения в соответствии с условиями образовательного стандарта в итоге получает некоторые избыточные знания (неадаптивные, превышающие по объёму квалификационную профессиональную характеристику), в значительной мере повышающие его текущую конкурентоспособность на рынке труда [2]. Достижение приемлемой соотносительности (релевантности) содержания и уровня образования с насущными требованиями рынка труда носит чаще всего опережающий качественный характер. Динамика требований к выпускнику-профессионалу и формирование оперативного ответа образовательной системы неизбежно вызывают к жизни диверсифицированные образовательные программы [3]. Характерно, что модульный характер обучения предполагает жестко отлаженный обучающий цикл, в свою очередь, реализация (организация) учебного процесса, применяющая обучающий цикл, стабильно привязана к выполнению нескольких условий разрешаемых в различных вариантах:

1) эквивалентная практика – перечень условий обучения и ожидаемых действий обучающихся в ходе обучения, которые должны в полном соответствии быть адекватными предполагаемым действиям во время прохождения процедур аттестации;

2) аналогичная практика – создание условий, которые необходимы для обеспечения предоставления возможности обучающимся упражняться в тестовых заданиях на совершенствование «актов поведения», сходных, но не идентичных с «безупречным поведением» и конечными требованиями социума;

3) обязательное ознакомление каждого обучающегося с результатами в всех закончившихся испытаний;

4) обучение непременно должно базироваться на положительных подкрепляющих реакциях [2].

Потенциальные возможности конструируемой интегративно-модульной системы обучения, именно таким образом предоставляющей обучающемуся необходимые и достаточные надлежащие профессиональные компетенции и в конечном итоге обеспечивающей должную гарантию «перспективной» конкурентоспособности каждого выпускника образовательного учреждения, могут быть охарактеризованы следующими параметрами:

– величиной (численностью) контингента студентов обученных без существенной оперативной модификации модулей;

– степенью заполненности системы необходимыми в практической деятельности дескрипторами, понятиями, определениями (величина известная как «мощность тезауруса обученности»);

– числом смежных областей знаний, в которых могут быть применены приобретаемые знания (компетенции), представленные в изучаемом курсе в конкретной специфической понятийной форме;

– количеством и качеством потребных для безусловного успешного обеспечения процесса законченного в соответствии с требованиями стандарта обучения умений, навыков;

– аргументами вектора отличия действующей и принимаемой в качестве перспективной педагогической систем (факторы, элементы, домены, ведущие параметры применённых методов, приёмов и технологий);

– разнообразием и индивидуальностью используемых мотивационных признаков, которыми оперирует данная система;

– каков уровень квалификации задействованных преподавателей и т.д.

На практике основное новационное качество системы раскрывается в широте используемых ею методических разработках, уровень совершенства которых в решающей мере определяется степенью раскрытия заложенных в них основ педагогических технологий, методов, приёмов. В совокупности с компонентами специфической в профессиональном обучении внешней среды педагогическая технология выступает одним из основных элементов методологии обучения в профессиональных учебных заведениях. Здесь в комплексе решаются проблемы и определяются ведущие функции, комплектуется фактологический материал, задаются параметры и уровни связи процессов обучения с профессиональной дидактикой, психологией, логикой, узко специализированными научными областями и т.д., здесь же устанавливаются основные параметры преподаваемой преподавателями и возможно воспринимаемой обучающимися учебной информации [4].

Различают учебную информацию:

– задаваемую – она преподносится в форме ГОСов, учебных планов, программ, содержания учебников; способы доведения её до учащегося в общем случае оговариваются методическими рекомендациями; в случае использования в учебном процессе учебного модуля создаётся своеобразная аура, окружающая избыточная по информативной насыщенности среда, развитие в которой может быть продолжено опираясь на знания, заложенные в учебном содержании



модуля, знания, придающие особую окраску, интерпретацию каждому домену сообщения, что в совокупности составляет общий объём учебного материала модуля;

– предъявляемую – продукт профессионального творчества преподавателя, решающий проблемы наполнения модуля: в каких модификациях, в какой последовательности, какие учебные сообщения применяются и как на это влияет индивидуальный заказ, и/или как учебные общения взаимно просецируются, влияют на форму, вид и другие параметры заказа образовательных услуг;

– усваиваемую – совокупный продукт и результат творчества преподавателя и учащегося, генеральная составляющая базы знаний будущего специалиста и определяющая составляющая приобретаемой профессиональной компетенции обучаемого.

В процессах выработки различных видов реакций, взглядов и явного выражения по отношению к этим видам информации и проявляется профессиональные позиции преподавателя, мастера производственного обучения, самого обучаемого. На проектирование, отбор, конструирование содержания отдельных элементов и общего объема обучения накладываются ограничения и оказывают влияние общедидактические и частные методические правила, почти непререкаемые принципы педагогики, достаточно медленно изменяющиеся методические рекомендации [5].

Относительно близко к понятию учебный модуль примыкает дефиниция «методический комплект». В немалой степени идеи и взгляды присущие методическому комплексу и модулю пересекаются, это выражается в следующих сопоставлениях обоих методических образований:

Общие характеристики, показатели:

– цели – имеют тождественную, практически совпадающую учебную и воспитательную направленность;

– решаемые задачи – полностью ориентированы на эквивалентное достижение, в определяющей мере оговоренного образовательным стандартом, и в достаточной степени приемлемого уровня обученности;

– содержание – идентичное по затратам и глубине достигаемых результатов обучающему эффекту;

– методическое обеспечение – достаточно родственное по форме, но организация модуля, согласно его адресной направленности на обучаемого, требует более чётко выделенного определения адресного ориентирования используемых методических средств;

– оформление – во многом идентично и носит отчётливый характер рамочно описанных дискретных единиц.

Однако есть и отличия в модульной организации процесса обучения:

– идеологическое предназначение модуля – обеспечить контрастную технологически выверенную дискретизацию учебного процесса, что позволит применяя один и тот же дидактический материал достичь требуемой степени обученности при наибольшем числе обучаемых за меньшее время и уменьшенных затратах;

– образовательные задачи учебного модуля – безоговорочно подчинены оптимизации объёма и сложности содержания, процесс обучения строго ориентирован на достижение критериально оцениваемого конечного практического результата;

– изначально модуль институционально не включен в ранее созданную линейную структуру образовательного процесса, что позволяет преподавателю в достаточной мере свободно компоновать индивидуальную (в соответствии с планами занятий) последовательность и кратность шагов обучения, притом такую процедуру возможно проделать на любом этапе (в некоторой степени модифицируя собственные критерии качества и параметры учебного материала);

– учебный модуль гораздо более жестко стандартизован, показателен алгоритмичен и на уровне проведения конкретных занятий намного более строго ориентирован на проявление активного индивидуального участия обучаемых во всех фазах обучения с возложением на них ощутимой доли ответственности за высокие результаты обучения.

К конструктивным подструктурам учебного модуля относят:

– применяемые варианты педагогической технологии;

– выделенные в соответствии с тематической ориентацией наборы используемого дидактического материала;

– понятийное ядро – представлено двухуровневым тезаурусом, разработанным индивидуально для данной конфигурации модуля в объёме оперативно используемого строго необходимого перечня дидактических элементов, а также применяемого в качестве дополняющего «достаточного» запаса конструктивного материала ранее изученного и в настоящий период параллельно изучаемого материала (может привлекаться информация из других учебных курсов);

– систему понятийных и тематико-конструктивных логических связей со всем комплексом изучаемых дисциплин [6].

Выделяют также генеральные отличия модуля от традиционных ритмично-длительно, но жёстко принудительно дискретно-последовательно изучаемых дисциплин:

– наличие специфической системы самоуправления, что позволяет при минимуме усилий находить и занимать устойчивое положение – оккупировать нишу равновесия между явно присутствующими интересами к обучению изучаемого модуля и стандартизированным уровнем обязательных требований со стороны системы обучения, предлагающей к изучению полный объём модуля; баланс устанавливается как в необходимом (и востребованном) объёме изучения, так и в саморегуляции интенсивности ознакомления с раскрытым содержанием и устойчивым закреплением смысла и дальнейшим убеждением в высокой утилитарной полезности изучаемого материала;

– мотивационно обоснованные интенсивные методы обучения, практически полностью мобилизующие потенциал способностей обучаемого;

– широкое использование разнообразных средств мультимедиа;

– технологическая предрасположенность к исчерпывающей систематизации и др.

Модульная система, представленная в разноплановых конструктивных вариантах, позволяет решать следующие общие задачи:

а) достигать наиболее рационального выполнения требований подготовки специалиста в целом (обеспечивается ощутимая минимизация затрат на обучение специалиста с сохранением требуемого высокого качества подготовки);

б) выполнять действия по оптимизации методик (технологий) преподавания отдельных учебных курсов;

в) осуществлять разработку мероприятий по бесстрессовому внедрению в некоторый уже сформированный и длительно действующий процесс (алгоритм-технологию) обучения любого желающего продолжить обучение либо получить необходимую полную профессиональную подготовку и др.

В каждом конкретном случае вопросы определяющие создание соответствующего маршрута учебного процесса сугубо оригинально разрешаются эффективной модульной системой, полностью отвечающей требованиям реального времени. Отмеченное обстоятельство подчёркивает принципиальную предрасположенность системы моделирующей модульный образовательный процесс к конструктивной, эвристической, созидательной деятельности, применяющей гибкие методы (методики, технологии) обучения и одновременно требующей высокой дисциплинирующей мобильности, многообразности и многокритериальности средств, применяемых для достижения целей обучения специалиста заданным компетенциям.

**Выводы.** Выполненный обзорный анализ принципов организации учебно-модульных систем позволит студентам изучающим курс проектирования методов обучения получить достаточно полные знания технологии создания модульной

системы обучения. Проектирование новационных систем обучения требует подробного ознакомления с базисными основами построения систем, объединяющих в технологическом процессе обучения запросы обучающегося и возможности педагогических систем. Учёт содержания задач выставляемых социумом перед образовательными системами ориентирует будущих педагогов на выполнение глубокого анализа существующих методов обучения. Принципы построения занятий в технологии модульного обучения могут быть учтены при написании вариантов планов проведения как конкретных занятий, так и целостной разработке целостных курсов специальных дисциплин.

#### Литература:

1. Белова, Е.Н. Организация межпредметной интеграции в контексте работы педагогической команды / Е.Н. Белова, Т.С. Викторова // Международный научно-исследовательский журнал. - 2021. - № 11 (113). - Часть 3. - С. 26-33
2. Кларин, М.В. Технологические модели обучения / М.В. Кларин // Школьные технологии. - 2003. - № 6. - С. 3-32
3. Сенашенко, В. Болонский процесс и качество образования / В. Сенашенко, Г. Ткач // Вестник высшей школы. - 2003. - № 8. - С. 8-14
4. Синельникова, Л.Н. О дискурсологии в модульном измерении: размышления о проблемах, рассмотренных в рамках юбилейного заседания Ялтинского дискурсологического кружка (25-27 сентября 2019 года) / Л.Н. Синельникова // Научный журнал «Дискурс-Пи». 2019. - № 4.(37). - С. 131-148
5. Синчуков, А.В. Методические особенности учебного модуля «Дифференциальные уравнения» в системе математической подготовки бакалавра экономики / А.В. Синчуков // Инновационная наука. - 2016. - №7. - С. 67-68
6. Тельнов, Г.В. Оценка показателей качества тематических заданий тестового модуля учебной дисциплины и уровня ее освоения / Г.В. Тельнов // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 4: Естественно-математические и технические науки. - 2015. - Вып (161). - С. 151-158

Педагогика

#### УДК 378.2

кандидат педагогических наук, доцент Лобашев Валерий Данилович

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Петрозаводский государственный университет» (г. Петрозаводск)

### НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ МЕТОДОЛОГИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*Аннотация.* В статье описываются отдельные аспекты становления методологии профессионального образования. Многогранность структурных построений отражает сложность задачи создания совершенного варианта образовательного процесса решающего комплекс задач подготовки выпускника в соответствии с требованиями социума, отражённых в образовательном стандарте. Рассмотрены отдельные моменты становления и преодоления сложностей развития методологии профессионального образования. Отмечены некоторые особенности конструирования модели обучения удовлетворяющей запросы идеалов теории и реалий практики воспитания высококвалифицированного специалиста, обладающего высокими компетенциями. Обращено внимание на динамику смены ориентиров и ценностей социума в частности отмечена значительная разобщённость в требованиях рынка труда.

*Ключевые слова:* методология, многофакторный анализ, гносеология, эгалитарность, дидактика, процессуальность, креативная деятельность, регулятивы.

*Annotation.* The article describes some aspects of the formation of the methodology of vocational education. The versatility of structural constructions reflects the complexity of the task of creating a perfect version of the educational process that solves the complex of graduate training tasks in accordance with the requirements of society, reflected in the educational standard. The separate moments of formation and overcoming of difficulties of development of methodology of professional education are considered. Some features of the construction of a learning model satisfying the demands of the ideals of theory and the realities of the practice of educating a highly qualified specialist with high competencies are noted. Attention is drawn to the dynamics of changing the orientations and values of society, in particular, a significant disunity in the requirements of the labor market is noted.

*Key words:* methodology, multifactorial analysis, epistemology, egalitarianism, didactics, processality, creative activity, regulations.

**Введение.** Методология учебной деятельности – это организованная в соответствии с постулатами педагогики и требованиями образовательного стандарта система принципов и способов композиции теоретической и практической учебно-познавательной деятельности, предполагающая создание комплекса знаний, умений, навыков, обеспечивающих устойчивое овладение программой обучения. В пансофических, претендующих на фронтальное признание и принятие в форме непреложной истины, трудах Я.А. Коменского методология педагогики преподносится как идеологическое единство технологических протестантских мнений-принципов и научного натуралистического миропонимания. В современной педагогике методологические подходы, основанием для разработки которых выступают различные феномены, выступают в форме регулятивно гностического основания для осуществление педагогической деятельности.

**Изложение основного материала статьи.** Методология педагогики представляется как система знаний о началах и структуре педагогической теории, о принципах, подходах, методах и способах добывания знаний, отображающих педагогическую действительность в основном прошлого и настоящего времени. Она рассматривается также как система деятельности по получению знаний и обоснованию программ, логики построения и структуры изложения учебного материала, принимаемой иерархии конструируемых определений, и система оценок качества исследовательской работы. Эта наука в определяющей мере ориентирована на внутренние механизмы, логику обучающихся действия и организацию педагогического процесса. В отношении профессиональной педагогики, в наибольшей степени соотносящейся с экспериментальной дидактикой, это представлено в следующих положениях, детализирующих векторы влияния на предмет методологии:

- строго алгоритмично и критериально исчерпывающе указываются и описываются: аппарат теории обеспечивающий направленную постановку исследований; средства и методы практики определяющие план действий, участников и сценарии педагогических экспериментов; процедуры аналитико-рефлексивного контроля конечных итогов опытов устанавливающие меру объективности и полноту оценивания результатов обучения;

- последующий многофакторный анализ, существенно влияющий на наполнение и структурирование общего содержания обучения и в полном объёме определяющий процедуры и сам алгоритм контрольно-оценивающей функции;

- на основе итогов разнообразных экспериментов формулируются перспективные цели профессионального обучения;

- определяется соотношение и строгая иерархия учебных дисциплин, конструктивно реализуемая как некоторое дерево целей;

- создаётся стандарт выпускаемого специалиста, с одной стороны обусловленный возможностями общеобразовательной школы, закладывающей основные положения социального базиса и профессионального тезауруса специалиста, а с другой - требующий безоговорочного удовлетворения запросов современных производственных технологий;

- предписывается и реализуется качественная детерминированная коррекция процесса обучения: при сокращении объёмов и ступеней описательной функции, встречно происходит расширение логико-подчинённой нормативно-задающей функции; их запрограммированный синтез порождает необходимость перманентной модернизации существующей педагогической парадигмы профессиональной школы, что находит отражение в масштабных и локальных изменениях соответствующих стандартов, профессиограмм и квалификационных характеристик;

- необходимо признать, что систему квалификации принятую в современных образовательных учреждениях характеризует отсутствие чёткого критериального соответствия «критерий готовности» специалиста и «предоставляемых возможностей» производства.

Предмет методологии педагогики рассматривается как соотношение между педагогической действительностью и её функционально преобразованным отражением в педагогической науке. Целостная картина Мира, изначально раскрываемая перед обучающимся через совокупность учебных дисциплин, их пересекающиеся элементы тезаурусов и понятий, позволяет более глубоко и многогранно изучить и понять структурно-следственные связи предметов, фактов, явлений. Образование, представляемое и трактуемое как система анализа, оценки и концентрации прошлого опыта с последующей передачей накопленной информации ближайшему поколению, в своём развитии реализует алгоритмы кодировки, качественной модификации, сжатия и интенсификации процессов передачи содержания учения, сообщения его содержания и духа через сконцентрированный источник идей, положений, алгоритмов «образцового поведения». Оно находится в постоянном параллельно-возвратном (по сути – непрерывном рекуррентном) переходе от накопления, классификации, анализа, обработки накапливаемого опыта бытия к освещению и раскрытию перед обучающимся обобщённой и развитой (часто идеями этого же источника) картины Мира. Но эта картина первоначально чаще всего также была репликативна - в своих гносеологических принципах она создавалась и создаётся на следовании, фактическом повторении и тиражировании «источника». Этот процесс с поразительным постоянством осуществляется как при обучении отдельной личности, так и при решении глобальных задач развития в целом социума и отдельных отраслей знаний. Тогда, в общем случае, содержание образования возможно рассматривать как некоторую совокупность проявлений элементов педагогически адаптированного социального опыта человечества, тождественного по своей структуре человеческой культуре, принятой как некоторый эталон в существующем обществе.

Формируемая система знаний в значительной степени строится, развивается, обогащается и «цементируется» специфическими внутренними взаимопересекающимися и взаимообуславливающимися регулятивами (элементами, устанавливающими конкретный приоритет) учебных дисциплин. В некоторых пределах каждый учебный курс поддерживает непротиворечивость знаний. Но, конструируемые в различных сочетаниях (для подготовки специалистов различной квалификации и специализации), элементы знаний становятся явными, если не антагонистами в конкретной области трактовки понятий, употребления терминов, конструирования определений, то соперничающими конкурентами, наделяющими одни те же «логизмы» в разноплановых дисциплинах различным содержанием. Например, «мост» как несущая строительная конструкция, мост как элемент строения графа и «мост» – часть шасси автомобиля и т.д. Происходящая в форме напряжённой соревновательной конкуренции противоречий и дополнений ассимиляция нового знания, наиболее явственно проявляется в междисциплинарных областях.

Создание базы усваиваемой учебной дисциплины и её непрерывное тестирование выполняется с участием и под непосредственным координирующим контролем (быстрее аудитом) трёх основных элементов обучающей системы: тезауруса, парадигмы и метода. Эвристическая насыщенность учебного варианта научной теории, фактически задающего стержневое содержание изучаемого предмета, ограничивается, в конечном итоге, предельными возможностями и способностями усваивания обучающимся её основообразующих идей [1]. Столь высокий уровень абстракции всё же в настоящем не показателен для большей части образовательных учебных заведений профессионального образования. Текущий момент отмечен интенсивной сменой эгалитарного (уравнительного) характера образования на его предписываемую образовательным стандартом элитарность (исключительность, индивидуальность); в отдельных случаях эта смена подчиняется (согласно заказу социума) задачам строго направленной специальной подготовки. Одновременно весьма неравномерное развитие педагогической системы сопровождается апробацией некоторого конгломерата многоуровневого и многоступенчатого образования, сокращением числа профессий при увеличении количества специализаций, возрастанием эргономизации учебных знаний, при сохранении тенденции всё большей их информативной содержательности [2].

Представленный на практике путь развития образования достаточно контрастен. В несколько адаптированном виде онтологию его поступательного развития можно представить как последовательность базовых организационных этапов: «персональное обучение → серийно-массовое → лично-ориентированное (индивидуальное) обучение». По времени этот процесс сопровождался проектированием, апробацией, оптимизацией, критикой, корректировкой учебных программ, их соотношением с вновь проявляющимися потребностями социума. И только как итог этого пройденного пути стал возможен критически осмысленный достаточно революционный переход к методикам индивидуального обучения, совмещённых с идеями воспитания в малых коллективах и внедрения устоев гуманизации образования. Выделенные американским педагогом К. Кернером четыре рубежных этапа качественного совершенствования методов обучения оттеняют лавинообразное нарастание информационной ёмкости и концентрированности учебного процесса. Учебные знания интенсивно подвергаются процессу эргономизации, сам процесс обучения организационно всё более приближается к диалогу, а учебная информация - к диоинформации. Но одновременно следует признать тот факт, что проникновение цифровой педагогики в практику учебного процесса чревато проявлением проблемы опережающего предъявления информации без её предварительного методологического и содержательного контроля. Переход педагога в режим исполнения роли не наставника, но лица «присутствующего и содействующего» совершенно иначе расставляет исполнителей задач обучения. Требуется широкая качественная модернизация самого процесса обучения [4].

Как показывает концептуальный анализ логики развития научного знания - реальность гораздо более сложна и многоаспектна, чем любое её отображение в структуре теоретического знания. Ценность научного знания пропорциональна его полезности. В этом смысле научное знание не обладает завершённой объективностью. Задача же педагогики ещё более сложна - её парадигма в исчерпывающем объёме должна удовлетворять всем требованиям стабилизации «текущей» истинности знаний и фактов при непрерывно изменяющейся, переменной трактовке результатов новейших научных исследований. Педагогика в своей практической реализации непрерывно соотносит теоретические знания и практику

общественной жизни. Фактически не имея права на ошибку, она, вслед за теоретическими знаниями, часто отклоняется от ещё не познанной истины. Эта часть учебных знаний, ориентированная на научные теории, переменчива и требует непрерывной корректировки в программах учебных дисциплин. Практика выполнения учебного процесса, неся ответственность за стабилизированную, общепринятую часть знаний, непрерывно подвергается перепроверкам, как со стороны теории, так и со стороны расширяющихся и углубляющихся прикладных исследований. Сомнения в достоверности знаний, излагаемых на основе фактов, выступая как ведущий мотив-посыл исследований, позволяют создавать совершенную (относительно текущего момента) и подтверждённую опытами сообществом аксиом. На уровне обучения отдельного индивида это превращение достаточно мобильно и динамично может корректироваться предлагаемыми педагогическими средствами. Разрешение дилемм и коллизий излагаемых учебных сообщений является для обучающегося диалектическим источником удовлетворения интересов в обучении.

Методология современной педагогики, отражая стратегию развития различных отраслей крайне динамичной науки и пытаясь охарактеризовать общую картину прогресса цивилизации, приобретает нормативную обращённость и реализует две основные функции: дескриптивную (описательную) и прескриптивную (нормативную). Методология находится в процессе непрерывного изменения, коррекции, становления; происходит постоянное «улучшение» теоретических знаний. Однако, эгалитарное образование, характеризуя современное состояние наиболее стабильной ветви обучения, использует по предписанию образовательного стандарта, как необходимые и достаточные, педагогические технологии, методы, методики, адресно направленные именно на «среднего» массового обучаемого [5]. Но и в этой ситуации совершенство применённых подходов должно обеспечивать исполнение алгоритма обучения, расписывающего последовательность воплощения в реальном учебном процессе дидакто-воспитательно-развивающих процедур-функций, отражающих уровень развития теоретических знаний и практически используемых технологий [7].

Методологические подходы, в совокупности организующие технологически стройную систему, обеспечивающую в образовательном процессе донесение учебных сообщений до обучающихся выполняющих ряд функций по отношению к процессам познания:

- научно-идеологическую – определяет установки на системное восприятие внешних факторов и формирует предпосылки к равноуровневому методологическому анализу воспринятой информации;
- конкретно-технологическую – соотносит и корректирует параметры воспринимаемой информации с ранее заданными характеристиками элементов педагогического познания; предвосхищает последующие за текущим шагом изучения применяемые средства, методы, принципы взаимодействия с поступающими учебными элементами;
- дискурсивную – обеспечивает смысловое поле наделённое грамматикой, обеспечивающей коммуникативные действия в контексте и принципах общей стратегии познания [6].

К методологическим подходам к обучению относят психолого-дидактическую структуру учебной деятельности, имеющую четыре составляющих: дидактическую, психологическую, методическую и частно-предметную [7]. В процессе реализации каждого методологического подхода дидактическая составляющая функционирует дважды: первое - при изначальной постановке дидактической цели, и второе - при преобразовании учебного материала. Дважды функционирует и психологическая составляющая: во-первых - при выборе психической функции личности, и во вторых - при выборе психологической теории научения, которая кладётся в основу деятельности при реализации методологического подхода. Логика их такова:

– Дидактическая составляющая предписывает в качестве первоначальной психодидактической операции совершить постановку конкретной дидактической цели обучения. Дидактическая составляющая позволяет выполнить преобразование учебного материала к виду, дающему возможность актуализировать нужную в данной ситуации психическую функцию (достичь педагого-технологического соответствия).

– Психологическая составляющая реализуется при доминировании выбора психической функции личности, ориентация на которую позволяет максимально активировать обучение в данной ситуации.

– Процессуальная основа взаимодействия дидактической и психологической составляющих состоит в следующем: дидактическая составляющая связана с необходимостью «технологической» реконструкции учебного материала к виду, допускающему возможность актуализировать требуемую в данной ситуации психическую функцию.

– Методическая составляющая открывает возможность выбрать оптимальную систему методов и средств, посредством которых становится доступно с помощью преобразованного учебного материала привлекать в данном варианте учебного процесса соответствующие психические функции личности.

– Частно-предметная составляющая определяет смысл существования и функционалы всех остальных комплекующих элементов, предопределяя их тактическое проявление только при работе в данный период на конкретном учебном материале.

Главное – необходимое единство психологии и дидактики достигается только в непосредственном взаимодействии психологических явлений и теорий с практическими элементами учебного процесса, с его объектом и субъектом. Психодидактика интегрирует в себе целый ряд методологических подходов к обучению: проблемный, игровой, системно-логический, программированный, индивидуально-дифференцированный, компьютеризации, дискретный, коммуникативный, системно-функциональный, системно-структурный, модельный, межпредметный, историко-библиографический, задачный. Идеологически в единую систему они тесно объединяются и в принципе перекрывают свои функции в образовательном процессе, будучи неразрывно связанными с психическим воздействием на личность с целью комплексной активизации процесса усвоения знаний [3].

Современность отмечена чрезвычайной противоречивостью и динамичностью экономической, хозяйственной и социальной среды. Нормой становится динамика, каскады ярких бифуркаций в жизни общества, отсутствие равновесного состояния, пересмотр устоявшихся критериев и систем, явственно проявляются глобальные явления, определяющие нынешний этап развития и деятельности образовательных систем. Они проявляются в следующем:

1. Утрата старшим поколением контроля над мировоззренческим аспектом той информации, на основе которой формируются психологические и социальные качества молодёжи. Преподаватель уже не способен дать полноценную полную трактовку всей поступающей обучаемому информации (в том числе помимо аудиторного общения), он даже теоретически не способен «перекрыть» нарастающие стремительными темпами потоки информации знаниевой области; и физиологически, а в большей мере и интеллектуально, он не может «превзойти» их непосредственное влияние на обучающегося; естественная ограниченность познавательных возможностей и накапливаемой широты интеллекта значительно ограничивает сферу влияния его авторитета на интерпретацию смысла и значения ценностей воспринимаемой обучающимся сторонней информации.

2. Методы подачи и каналы подачи учебной информации резко модифицируются – превалируют не «печатные», а аудио- и видеоканалы. В отличие от процедур чтения они обеспечивают громадные скорости передачи сообщений. Отмечается отрицательная сторона возникшей ситуации: сегодняшний обучающийся быстро устаёт от чтения серьёзных

текстов, содержащих сложные и относительно длинные предложения: он во всё большей степени становится потребителем клиповой некритически воспринимаемой увлекательной информации. И крайне тревожно то обстоятельство, что здесь он совершенно невосполнимо теряет способность трудиться над анализом бесконтрольно поступающей ему учебной информации; он не натренирован выполнять столь напряжённую специфичную для него деятельность. Научить обучающегося самостоятельно находить необходимую информацию, приобрести способность учиться - это становится одной из главных задач образовательного учреждения.

3. Наиболее широко применяемая на сегодня классно-урочная система не способна обеспечить подготовку достаточно высоко и разносторонне обученных выпускников при единой «всеобщей» программе обучения. На практике это программируемое требование образовательного стандарта в полной мере не выполняется - процесс обучения по своей природе двунаправлен: идёт одновременное увеличение и понижение энтропии и в целом системы и отдельных её элементов, тем не менее, эти тенденции самой педагогической системой по видимости не учитываются.

4. Современные учителя как исполнители отдельных этапов, процессов педагогической системы в большей мере не следуют постулатам создания целостной работоспособной системы, выполняющей две главенствующие функции:

- собственно обучения – деятельность направленная на приобретение обучающимися знаний, умений, компетенций;
- социальной ориентации – распределение усвоенных знаний, умений, навыков по различным профессиональным и общественным стратам.

**Выводы.** Принимая за некоторую основу рассмотренные подходы, становится возможным создание частных методик (первоначальных вариантов) изучения конкретной дисциплины что, по возможности, будет соответствовать запросам каждого обучающегося. Накапливаемый материал используется при проектировании выпускных аттестационных работ.

#### **Литература:**

1. Гейжан, Н.Ф. О методологии педагогики высшей школы / Н.Ф. Гейжан, С.С. Никитина // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. - 2018. - № 1(77). - С. 154-161
2. Демиденко, Э.С. Перспективы образования в меняющемся мире / Э.С. Демиденко // Социологические исследования. - 2005. - №2. - С. 80-87
3. Панов, В.И. Психодидактика образовательных систем: теория и практика / В.И. Панов. – СПб.: Питер, 2007. – 352 с.: ил. – (Серия «Практическая психология»)
4. Петрищев, И.О. Место и функции методологии педагогики в научно-методическом обеспечении модернизации образования / И.О. Петрищев // Мир науки, культуры, образования. - 2020. - №3(82). - С. 163-164
5. Писаренко, В.И. Методологические проблемы современной педагогики / В.И. Писаренко // Известия Южного федерального университета. Технические науки. - 2013. - № 10. - С. 104-115
6. Рындак, В.Г. Педагогическое познание сквозь призму синергетического подхода / В.Г. Рындак, А.М. Аллагулов, Т.В. Чеплаченко // Вестник Оренбургского государственного университета. - 2020. - № 5 (228). – С. 73-78
7. Шаймарданов, Р.Х. Методологический подход к вопросу разработки педагогических технологий / Р.Х. Шаймарданов // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. - 2009. - № 4(7). - С. 41-49

**Педагогика**

#### **УДК 378.2**

**кандидат педагогических наук, доцент Лобашев Валерий Данилович**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Петрозаводский государственный университет» (г. Петрозаводск)

#### **ФУНКЦИОНАЛЫ ОБРАЗОВ ДИДАКТИЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА**

*Аннотация.* В статье описываются частные аспекты рабочих функций дидактического материала. Отмечаются некоторые аспекты участия в поступательном движении оптимизации образовательного процесса дидактического материала. Выделена корреляция применяемых средств и характеристик обучающихся, оценено проявление психологических функций обучающегося. Определены отдельные прямые и косвенные ограничения педагогических воздействий на обучающихся со стороны системы и преподавательского корпуса. Затронуты вопросы графоаналитического моделирования восприятия элемента дидактического обеспечения учебного процесса. Отмечена специфическая роль внутренней речи обучающегося.

*Ключевые слова:* дидактика, креативность, образ, внутренняя речь, социокультурный объект, дидактический материал, учебное сообщение.

*Annotation.* The article describes particular aspects of the working functions of the didactic material. Some aspects of participation in the processes of optimization of the educational process of didactic material are noted. The correlation of the means used and the characteristics of the students is highlighted, the manifestation of the psychological functions of the student is evaluated. Certain direct and indirect limitations of pedagogical influences on students from the system and the teaching staff are determined. The issues of grapho-analytical modeling of perception of the element of didactic support of the educational process are touched upon. The specific role of the student's internal speech is noted.

*Key words:* didactics, creativity, image, inner speech, socio-cultural object, didactic material, educational message.

**Введение.** Профессиональное образование, ориентированное на всё более интенсивное обучение, предполагает непрерывное информационное поддержание и развитие ведущего принципа обучения – главенства природосообразности предоставляемых для изучения знаний. Этот принцип требует от ученика достаточно совершенного и активизированного самой системой обучения механизма (алгоритма) ранжированного отбора поступающих учебных сведений, способности к их предварительной строгой прагматической оценке и дальнейшей адресной утилизации путём декодирования, распределения, запоминания и усвоения-закрепления на практике первичных учебных образов.

Современному образованию, этой в существенной мере замкнутой корпоративной системе, свойственна, как школам самых различных форм и уровня организации, показательная демонстрационная стабильность. Она образцово охранительно консервативна и очень устойчива к внешним воздействиям [1]. Общество с трудом и большими временными и интеллектуальными затратами, а порой и принципиальными потерями и вынужденным возвращением к первоначальным вариантам преодолевает проблемы оптимизации образования. Методологические проблемы создания эффективных средств таксации и «руководства» культурно-психологическими факторами, по существу исчерпывающе описываемыми и задающими границы вариаций характеристик процесса обучения, одновременно достаточно ясно описывают-характеризуют ядро глобальных затруднений действующей системы образования. В настоящем алгоритме полностью устанавливающих

основные параметры процессов формирования и контроля характера мышления, становления и утверждения приемлемой всеми сторонами системы ценностей и норм, впоследствии доминирующих в объёме образовательного стандарта и требуемого уровня решения воспитательных задач у обучающихся, не существует.

**Изложение основного материала статьи.** Высокая эффективность образовательной среды достигается неантагонистическим взаимодействием, конкуренцией двух достаточно нестабильных факторов: нелинейным источником знаний – с одной стороны действующим преподавателем, непрерывно создающим многовариантную структурно организованную неоднородность элементов и параметров самого процесса переноса учебной информации, а с другой обучающийся, функция восприятия учебной информации которого в реальном времени совершенно хаотична [3].

Преподаватель, придерживаясь лично им разработанного плана занятия, задаёт темп учебного процесса, дисциплинирует структуру построения, выдерживает строгое логическое подчинение элементов учебных сообщений и технологически обоснованную последовательность предъявления промежуточных (а позже и финальных) результатов решений-ответов и только лишь предвосхищает успешность окончания очередного этапа обучения. Группа обучающихся в поисковом режиме создаёт некоторое счётное множество образов решений-ответов. Однако конечное решение в соответствии с требованиями педагогики должно «укладываться» в заранее оговоренные достоверные границы истинности. Но на практике создаваемый образ не может быть полностью универсален для всей учебной аудитории. В процессе обсуждения предъявляемых обучающимися «встречных» вариантов решений и доказательного обоснования выдвинутых предположений начинают проявляться мотивы конкурсности и рефлексивности, требующие немедленного раскрытия позиции самостоятельности и деятельностного соучастия от каждого из обучающихся в создании личностно причастных образов учебного материала.

Показательно то, что затребованные преподавателем креативные способности основной массы обучающихся не позволяют выдерживать этот качественно эффективный, но очень затратный ритм в целом всей учебной группой более 1,5-2 мин. Время устойчивого внимания группы неумолимо иссякает, а «запаса» мотивации на поддержание познавательного интереса у «хорошистов» (основного «ядра» учебной группы), через некоторое время пребывания вне общего рабочего настроя коллектива, явно недостаточно. Общий настрой аудитории требует оперативного перераспределения внимания, временного отхода от изложения домена учебного материала для дополнительных комментариев и разъяснений отстающим. В итоге потенциал обучающихся, способных воспринимать информацию гораздо более высокого уровня и в более высоком темпе, остаётся неиспользованным в полной мере. Для недопущения угасания интереса их обучение приходится осуществлять в различных формах дополнительного самообразования с участием преподавателя.

Деятельностное применение тематически насыщенных образов дидактического материала, как исполнение процедуры обратной связи в системе «обучающийся - преподаватель», происходит в учебном процессе в виде дополнительного «насыщения» интеллекта, в ходе приобретения личностной собственности на непрерывно отчуждаемую информацию. Обучающийся, активно участвуя в учебном процессе, фактически посредством учебного труда, приобретает право и через личностно ориентированное обучение обретает возможность:

- овладеть знаниями – и как финальную цель обучения подтверждать в форме нормативного документа соответствующее доказательство легальности уровня своего образования;
- использовать знания – употреблять их в том или ином виде; и далеко не всегда учитель узнаёт адрес приложения всех аспектов знаний ученика;
- распоряжаться знаниями – обучающийся может резервировать, передавать, дополнять знания, однако может и длительно утаивать.

Решающая роль в оптимизации процесса обучения отводится дидактическим материалам. Их параметры и свойства должны полностью соответствовать идеологии обучения и быть подчинены тем методикам, методам, технологиям, в которых они используются. Метод и применяемый в определённых условиях конкретный вариант дидактического материала – неразрывная связка, но при неоспоримости заглавной роли метода. Дидактический материал в большинстве случаев является важнейшим условием, элементом, расширяющим и закрепляющим поле действия конкретной редакции учебного сообщения.

Весьма характерно, что конкретный образ учебного материала, созданный обучающимся на основе целенаправленных воздействий педагогической системы (часто представляемой некоторой ориентированной упорядоченностью организованных модулей), создаётся-перемещается не в одной плоскости, но как минимум в трёх, а в идеале - не менее чем в семимерном пространстве геокоординат пребывания и оценивания ученика «перед» учителем. Маршрут обучения в таком случае представляется сложным неразрывным сочетанием векторов, описывающих единичные учебные занятия.

Успешная реализация поступательного развития процесса обучения в этой ситуации достигается при непосредственном «привлечении» к конструированию образа так называемой внутренней речи. Как правило, в моменты удовлетворения результатами труда человек (в большей мере непроизвольно) проговаривает «про себя» некоторую эмоционально выраженную оценку получаемого результата. В этом состоит одно из решений достижения прочного самоутверждения – апелляция к «внутреннему» бесстрастному собеседнику, разговор «с самим собой». В такие периоды у учащегося интенсивно развиваются элементы саморефлексии. Внутренняя речь генерируется как отражение настроения, переживания, со-переживания и рождается она в оперативном режиме в основном при подготовке (!) энергичной защиты своих переживаний и соотношения их с чувствами, эмоциями и оценками окружающих. На следующем этапе обучающемуся требуется наставник когерентный его состоянию и находящийся на ощутимо превосходящем уровне от достигнутого им развития (психического, физического, интеллектуального). Но в идеале в этот момент обучающемуся гораздо больше необходим доверительный собеседник, приносящий исключительно положительные эмоции, выражающий только одобрение. Роль тактичного педагога-наставника в этой ситуации переоценить практически невозможно.

В свою очередь, вся терминология и обозначения, используемые при моделировании учебных процессов должны точно соответствовать языкам, сокращениям, обозначениям основывающихся на профессиональных тезаурусах доводимых до обучающихся. Профессиональная речь в необходимой и достаточной мере раскрывает и обеспечивает все необходимые и достаточные условия и обстоятельства эффективного преобразования образа дидактического материала в смыслоориентированную знаковую совокупность, а фактически в принципиально новый содержательный элемент профессионального тезауруса. Весьма интересны исследования степени влияния на интенсивность протекания процессов обучения различных характеристик разговора и воздействие самих приёмов «внутреннего» проговаривания состава действия (монолога) в процессе выполнения отдельных операций.

Исследуя конкретный образец дидактического материала (модель, деталь, схему, чертёж), обучающийся в напряжённом поисковом диалоге с источником информации в реальном времени знакомится с семантикой алфавитов целого ряда специфических профессиональных языков. Выполняемый анализ позволяет ему конструировать индивидуальный смыслоочерченный образ изучаемого факта, предмета, явления. Составляя и апробируя варианты решений проблемы, ученик воспринимает и ощущает в практическом применении процесс-картину пересечения, наложения,

взаимного проникновения, смешения понятий и их материального воплощения. Схема построения сложившегося, совершенного идеального понятия представляется самым разнообразным, что в общем случае наблюдает педагогическая практика, но конечным образом. Осознанный как элемент интернированного личного знания, он влечёт за собой и качественно изменённый, эвристический этап «понимания» сути элемента, предмета и даже явления в целом.

Особо ярко творческая культурная самобытность присуща и показательна такой разновидности педагогических технологий, как обучение декоративно-прикладному искусству. Реализация содержания ряда технологических модулей данного направления дополнительного обучения, требует разработки и интенсивного внедрения в учебный процесс следующих компонентов, образующих современное культурологическое образовательное пространство: тщательную разработку рядообразующих дисциплин культурологического направления, включение национального и регионального компонентов образования, изучение особенностей деятельности малых коллективов, изучения тенденций развития народного творчества, оценки личности как носителя культурного наследия и др. [2].

Технологический подход к проблемам эффективности моделирования, как отдельных элементов, так и тематически связанных совокупностей, выделяемых «коалиций» дидактических материалов (средств) базируется на безусловном соблюдении соответствующих основных условий:

- функционально совершенной организации заполнения «тезаурусной системы» баз данных, знаний, умений, навыков обучающегося, закрепляющей логико-понятийные отношения и связи информационных элементов конструируемой (преподавателем) концептуальной модели дидактического материала;

- полифункциональности (возможно более широкой области применимости) сконструированного блока дидактического материала, приспособленность к комплексному использованию в современных технологиях личностно-ориентированного обучения;

- непрерывная разноплановая активизации межпредметных связей, присутствующих в настоящем времени и способных проявиться в ближайший период модификации данного дидактического средства;

- обязательное функциональное объединение вербальных и невербально-символических приёмов, способов, подходов, технологий представления информации;

- многоуровневый (и одновременно - незатруднённый) проникновением и взаимной расширенной доказательной интерпретацией разновидностей деятельности, реализуемых в учебном процессе и определяющих его успешность в процессах развития у обучающегося заданного уровня компетенции;

- высокой культуры педагогического обоснования выделяемых граничных условий, параметров и процессов моделирования, превосходящихся как характеристиками специфического для каждой изучаемой темы дидактического материала, так и предполагаемо высоким (в соответствии с выполняемым стандартом предыдущих этапов обучения) уровнем мышления субъектов учебного процесса [5].

Графическое визуальное представление элементов процесса пошагового взаимодействия ученика и объекта изучения (в рассматриваемом случае – некоторого домена дидактического материала учебного модуля) позволяет раскрыть некоторые особенности и подчеркнуть его глубокую специфичность. Здесь проявляются: модально-векторное представление и принципиальная нетиражируемость, как отдельных элементов, логически связанных блоков и модулей, так и в целом специфически индивидуально выполненного преподавателем и исполненного малым коллективом участников акта переноса исходного материала, первоначально принадлежащего образовательному континууму в интеллектуальную собственность обучающегося [4].

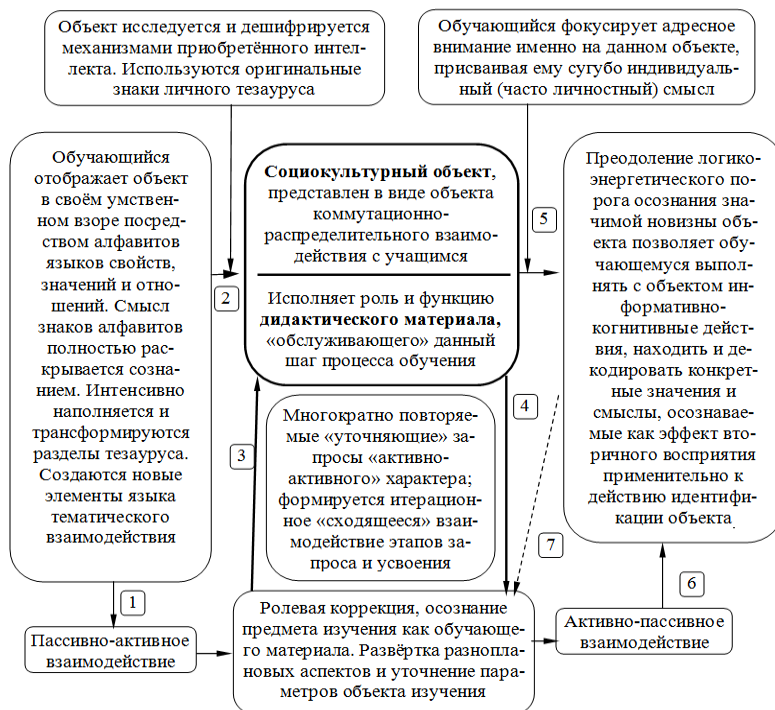


Рисунок 1. Основные этапы коммуникации обучающегося с объектом изучения

Реализуется процесс целенаправленного развития и трансформации отдельных сегментов образовательного пространства, происходящего в координатах «время – информационно-методическая ценность – энтропия учебного

сообщения», определяющих общую тенденцию преобразования потенциального поля учебной деятельности, а также модификацию конкретной ячейки тезауруса обучающегося (рис. 1).

Алгоритмы и конструкция создаваемой модели непрерывно уточняются в режиме реального времени, при этом коррекции могут вноситься прямо в ходе практического выполнения плана занятия (исполняется исследуемый алгоритм функционирования модели). Результатом практического применения модели будет служить некоторый след-маршрут обучения. Имея возможность в силу относительной вариативности аргументов несколько отклоняться от генерального маршрута, он всё же единичен для каждого случая, каждого момента воплощения плана занятия, изучения темы, выполнения этапа индивидуального задания и т.д. Разрабатываемые и апробируемые последовательности успешных шагов обучения, с позиций доказанной истины расширяют «осваиваемое» пространство реализации создаваемых для будущих отысканий решений «фактические» алгоритмы и разрешительные границы применения модели. Различные области и уровни этого пространства смогут с одной стороны давать характеристику производимых преподавателем поисков лучших вариантов учебного процесса, а с другой - будут соответствовать переменным степеням вероятности, надёжности и достоверности решений, вырабатываемых и рекомендуемых моделью.

В частности, формирование полного прообраза заданного кластера (логически означенного блока, раздела) учебного знания предусматривает рассмотрение известных технологий моделирования последовательностей создания законченных оригинальных конструкций учебных элементов. Постепенное разукрупнение учебных блоков, разделов, модулей, занятий, выполняемое в целях детализации элементов моделирования (на этом этапе выполняется факторный анализ исходной структуры) позволяет явно выделить для каждого понятия, определения, термина и т.д. «согласованные» прообразы из всей совокупности всех учебных элементов, суммарным (дополняющим) образом для которых является данный элемент. Этим процессом определяется первообраз, базис учебного элемента. В общем случае прообразами каждого учебного элемента могут служить и «коллективные» для всей темы исходные компоненты подмножеств базовых понятий, а также специфические определения, термины, используемые при построении и формировании выделенной в виде модуля (части) модели учебного процесса.

**Выводы.** Рассмотрение на учебных занятиях выпускных курсов теоретических основ построения моделей процессов восприятия и усвоения отдельных блоков и в целом тела учебного сообщения позволило значительно повысить качество выпускных аттестационных работ будущих педагогов. Применяя на выпускной практике самостоятельно разработанные тематические карты, использующие факторные модели функционирования элементов дидактического материала, студенты гораздо плодотворнее применяли методы проблемного обучения, кейс методы, методы агентного моделирования.

#### **Литература:**

1. Бим-Бад, Б.М. Образование в контексте социализации / Б.М. Бим-Бад, А.В. Петровский // Педагогика. – №1. – 1996. – С. 3-9
2. Григоренко, Н.Н. Междисциплинарная интеграция в подготовке студентов вуза культуры: психолого-педагогические обоснования / Н.Н. Григоренко // Мир науки, культуры, образования. - 2018. - № 6(73). - С. 49-51
3. Кожин, А.В. Синергетический подход к оценке эффективности учебного процесса / А.В. Кожин, Б.И. Бортник, Н.Ю. Стожко // Управленец. - 2014. - №4. - С. 32-37
4. Лобашев, И.В. Визуализация знаний в условиях высшей школы / И.В. Лобашев, В.Д. Лобашев; М-во науки и высш. образования Рос. Федерации, Федер. гос. бюджет. образоват. учреждение высшего образования Петрозавод. гос. ун-т. – Петрозаводск: Издательство ПетрГУ, 2021. - 187 с.
5. Русова, Н.Ю. Теоретические основы моделирования дидактического материала: На примере образовательной области «филология»: автореф. дис. ... докт. пед. наук 13.00.01 / Русова Наталья Юрьевна. – Москва, 2008. - 47 с.

**Педагогика**

#### **УДК 378.2**

**кандидат педагогических наук, доцент Лобашев Валерий Данилович**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Петрозаводский государственный университет» (г. Петрозаводск)

#### **ОТПРАВНЫЕ УСЛОВИЯ ПРОЕКТИРОВАНИЯ УЧЕБНОГО МОДУЛЯ**

*Аннотация.* Статья описывает условия и требования к решению задач и организации ведущих этапов проектирования моделей обучения. Указываются основные трудности в переложении социального процесса сообщения учебной информации на математические понятия. Приводятся ссылки на существующие в настоящее время разнообразные частные модели познавательных процессов, опирающихся на математический аппарат, описывающий процессы обучения. В статье рассмотрены отдельные этапы проектирования модели обучения. Выделены изыскательские задачи, решение которых должно предшествовать проектированию модели. Приведены генеральные направления решения задач моделирования. В тексте приводятся наиболее часто употребляемые на практике теории и процессы научения. Автором рассмотрены характерные особенности функционирования модульной системы. Определены основные особенности трансформации обучающимся академических знаний в элементы собственного тезауруса.

*Ключевые слова:* модель, учебная информация, научение, энтропия, цикл, математические методы, концепция, осмысление, учебный процесс.

*Annotation.* The article describes the conditions and requirements for solving problems and organizing the leading stages of designing learning models. The main difficulties in shifting the social process of communicating educational information to mathematical concepts are indicated. References are given to the currently existing various private models of cognitive processes based on the mathematical apparatus describing the learning processes. The article discusses the individual stages of designing a learning model. The survey tasks are highlighted, the solution of which should precede the design of the model. The general directions of solving modeling problems are given. The text contains the most commonly used theories and learning processes in practice. The author considers the characteristic features of the functioning of the modular system. The main features of the transformation of academic knowledge by students into elements of their own thesaurus are determined.

*Key words:* model, educational information, learning, entropy, cycle, mathematical methods, concept, comprehension, educational process.

**Введение.** Современное теоретическое знание практически целиком построено на конгломерате знаковых моделей естественных, научных и искусственных языков. Человек, осваивающий профессию, вынужден постигать принципы нелинейности восприятия, тренировать мгновенную безошибочную символическую сборку изучаемого объекта, искусно



демонстрировать интенсивную смену режимов психических реакций [2]. В современности взаимодействие человека с окружающим миром предельно интенсифицировано технической (в меньшей мере логической) возгонкой множества информационных потоков.

**Изложение основного материала статьи.** Неотъемлемым атрибутом учебного процесса является его структурная модульность, использующая в качестве укрупненных дидактических единиц процессуально и логически «ограниченные» учебные элементы, блоки. Эти особенности придают образованию новые черты: технологичность, комбинаторность, структурированность и одновременно здесь же обосновано предъявляются объективные требования общей безопасности обучения, резко стимулирующие темп расширения использования сенсорного опыта. В общем случае операциональным базисом системного подхода к моделированию акциональной структуры учебного модуля является логическая схема многоуровневого согласования частных моделей инвариантных и вариативных элементов, составляющих содержания модуля, создающих условия разработки позитивной рациональной оптимальности структуры процесса обучения. Парадигма признания заранее гарантированной устойчивости во времени знаний разрабатываемых только на базе накопленного и систематизированного опыта, полное копирование информационно-предметного подхода к организации и преподаванию курсов объективно вынуждена уступить место в проектировании образовательного пространства комплексу идей, опирающемуся на практику понимания междисциплинарного, целостного, непрерывно обновляющегося континуума знаний, не признающего исключительной единственности истины и полной незыблемости установленных законов [8].

Для объективной оценки достаточной с точки зрения образовательной системы полноты и совершенства педагогической теории и практики, согласно общей теории систем, необходимо проведение исчерпывающе широких экспериментальных исследований, в комплексе определяющих требования к множественным частным моделям и проектируемым системам образования в целом. В настоящее время выделены несколько классов моделей познавательных процессов, развёрнутых в математических методах: Дж. Гилфорд - трёхмерная модель; М. Познер – широкое применение информационного подхода; С. Стивенсон – вариативные сетки отношений, наименований и интервалов; Дж. Брунер и Ж. Пиаже – специализированные сенсомоторные группы; Дж. Джонсон – структурированные системы объектов, образов, измерений и комплексов высказываний; К. Де-Сото и И. Оскуда - метод открытого семантического дифференциала; К. Левин - теория поля; В. Келер и Р. Шепард - теория изоморфизма; а также – «отсортировывающая», перцептропная модель обучения, охватывающая подсистемы («демоны», по О. Солфриджу); многочисленные модели автоматного типа, описывающие процесс научения в форме причинно-дискретных изменений состояния и поведения обучающегося на подобию жестких логических схем автоматов всевозможных типов и описывающих их ориентированную конкретизацию, что позволяет не только зафиксировать присутствие связей между приложенным стимулом и возникающей реакцией, но и раскрыть суть механизма, реализующего прямые и косвенные процессы усиления (фасилитации) отмеченных связей. Достойные детального анализа и сосредоточенного внимания интерпретационные модели обучения представлены В. Одли, М. Спенсом, Г. Бауэром описаны как вариант конструкции Р. Бушем – Ф. Мостеллером. Построение моделей рассмотренных типов, придерживающихся концепций дополнительности связей и конкурентного выбора из множества существующих гипотез, как правило, изоморфны и достаточно ясно объясняются автоматом подкрепления.

Эти модели в разной мере успешно и полно раскрывают алгоритмы, технологии и различно трактуют этапы конструирования структуры эффективной педагогической деятельности (в части реализации основных положений динамического проектирования) [3]. Последовательность реализации их основных этапов представляются в следующем порядке:

- 1) мотивационный этап – определяющий и раскрывающий на различных уровнях содержание целей, мотивов, поставленных задач;
- 2) исследовательский – обеспечивающий многоплановый предварительный поиск пилотных решений в различных областях знаний;
- 3) прогностический – создающий в многошаговом поисковом режиме на основе выполняемого разностороннего анализа сначала первичные, затем последовательно уточняемые модифицируемые варианты модели процесса обучения;
- 4) упреждающе-корректирующий – вносящий стабилизирующие модель коррективы и оценивающий ближайшую и отложенную перспективу реакций модели на вносимые исправления;
- 5) проективный – решающий задачи общей консолидации проекта, обеспечивающий в несколько итераций и пробной эксплуатации вывод его на уровень практически устойчиво действующей модели;
- 6) организационный – соответствующий этапу полного информационного и алгоритмического насыщения модели;
- 7) рефлексивно-оценочный – этап первичного «запуска», тестовой (режим максимальной нагрузки) перепроверки алгоритма функционирования модели в реальных условиях и времени;
- 8) анализационный – производящий полный разобъённый во времени итерационный анализ деятельности всех блоков модели с получением выводов о характере функционирования модели, направлений её модернизации и целесообразности дальнейшей эксплуатации [1].

Процессы научения человека общепринято подразделять на моторные, сенсомоторные, перцептивные. История педагогики выделяет следующие наиболее известные на настоящее время теории научения: уравнивания; формирования когнитивных схем; подкрепления связей; условных рефлексов; опосредования [4]. Знания, исполняя роль наивысшей формы учебной информации, в педагогике представляются инструментом, формирующим личность. Проводимые в настоящем исследования процессов обучения с достаточной вероятностью свидетельствуют, что современную педагогику ожидают глубокие познания в областях энтропийных и циклических явлений.

Абстрактно-аналитико-математическое моделирование различных этапов и в целом системы обучения позволяет воспроизвести его в виде многопараметрических, многофункциональных структурно организованных систем, что способствует значительному прояснению результатов анализа всех видов влияний внешних и внутренних факторов присутствующих при функционировании педагогической системы, а также оценить вид и силу реакций на эти воздействия каждого элемента системы.

Как правило, базовые рабочие этапы конструирования модели представлены в виде:

- I этап – анализ и подробная дискретизация всего исходного материала;
- II этап – разработка процедур и подбор функций квалиметрии, проверка совместимости различных сочетаний выбранных средств, экспертиза отдельных вариантов системы;
- III этап – синтез рабочих сегментов, не обладающих аддитивными свойствами.

При выполнении всех этапов разработки модели необходимо учитывать, что строгое ориентирование на основные принципы и методы динамического программирования, использование которых наиболее эффективно и правомочно для конструирования социальных моделей (к ним отнесены и различные модели обучающих систем), предполагает обязательное систематическое выполнение полярно направленных повторных проходов при создании блоков в соответствующих (в нашем случае I и III) этапах проектирования.

Существенные акценты конструируемой в предлагаемой работе модели демонстрирующей положения интегративно-модульного обучения обращены к центральным элементам системы «генеральная цель обучения → дидактические средства, применённые на занятиях → педагогическая технология и реальные процессы функционирования → трансформирующее влияние оказываемое на итоги учебного процесса». Они выделены в качестве определяющих элементов в силу ключевого влияния на рассматриваемую систему обучения. Существенная потребность их тщательного дополнительного исследования может быть раскрыта в более детальных описаниях процессов и отдельных шагов постановки ряда изыскательских задач:

1. Создание композиции из отдельных первоначально разномасштабных логически объединяемых элементов (не связанных ограничениями обязательности жесткого подобия граничной конфигурации) блоков-локалов некоторой области образовательного пространства, обладающих либо наделяемых в соответствии с требованиями педагогической системы, свойствами перекрытия и логической дополнителности. Построение такого типа отражает общую идею наибольшего удовлетворения запросов образовательных услуг, как со стороны обучающегося, так и заказчика – социума в различных вариантах (направлениях профориентации, полноты содержания курсов обучения, вариативности целеполагания и т.д.) с возможностью выполнения заключительной подготовки специалистов (например, доподготовка с получением дополнительной специальности) в соответствии с требованиями образовательного стандарта.

2. Определение конкретики конфигураций отдельных элементов модульного обучения при условии создания исчерпывающе благоприятных условий для профессионального совершенствования (в частности, качественная шлифующая модернизация построения алгоритмов процедур и внесение в содержание функций оценивания элементов адресной мотивации) через предоставление обучающимся широких возможностей в индивидуализации пути обучения (доучивания), выборе способов, вариантов достижения цели (например, преддипломная практика на месте будущего трудоустройства с написанием магистерской работы по теме предложенной предприятием, учреждением, фирмой).

3. Перманентное технологическое усовершенствование форм конечных результатов обучения, представляемых модульными системами, для выполнения текущего и стадийного анализа итогов применения многочисленных вариантов контрольно-оценивающих функций, обеспечивающих извлечение статистически достоверительного материала для выработки целенаправленных корректирующих воздействий на конкретные элементы и переходные условия между этапами структуры в целом; периодическому анализу подлежат отдельные «критические» функции, в том числе неустойчивые операции технологии обучения; необходимо выполнять периодическое тестирование однородных функций с последующим анализом получаемых результатов; наряду с этим в системе предусматривается дальнейшее использование массивов фиксированных показателей и выделение наиболее репрезентативных оценок.

4. Нарастающая насыщенность и «свёрнутость» учебного материала, сообщаемого обучающимся в предельно сжатые расписанием занятий сроки, вынуждает на практике применять действенные средства развития и мобилизации как способностей, возможностей и готовности обучаемого в организации им процессов восприятия учебных сообщений, так и совершенствования всех средств учебного процесса представляемых в виде единого комплексного непрерывно развивающегося и совершенствующегося системного объекта. Эффективная выполняемая над комплексом сопряжённых элементов модернизация средств обучения позволяет в полной мере реализовать быстро возрастающие потенции обучающегося. Одно из основных направлений интенсификации современного варианта технологии обучения лежит именно в плоскости структурной оптимизации учебного процесса, что в свою очередь диктует необходимость использования средств и результатов действия процедур дифференциации и интеграции выполняемых со всей совокупностью элементов, обеспечивающих успешное обучение.

Концепция проектирования модульной системы, задающая граничные условия проектирования её модели, носит фактологический характер. Она в достаточно жёсткой метрике определяет самые важные положения конструирования: принципы, число и наполненность этапов, предписываемые параметры каждого элемента модуля, его функциональное назначение, особенности внутреннего содержания элементов и потенциальную сочетаемость с различными классами «соседних» элементов т.д., в том числе обосновывает эффективность научно-витогенных исходов основополагающих дефиниций.

Специфика деятельности модуля предопределяет непреложность наличия свойств комплексности у каждого участвующего в его работе аргумента, полная совокупность которых задаёт отличительный характер и исполнительный функционал всей системы. К характерным особенностям функционирования модульной системы, определяющим и раскрывающим генеральное направление задач моделирования, относят:

1. Интегративность, проявляющуюся в нижеследующих положениях:

а) технологические особенности использования учебно-методических элементов - основные варианты: - самостоятельно; - в сочетании с основными либо вспомогательными элементами, в том числе прямое либо косвенное участие в комплексном применении понятий по возрастающей трудности; - с использованием методов разброшенного эвристического поиска, методов АРИЗ и ТРИЗ и т.д.;

б) безущербная для протекания процессов обучения множественность пересечения и наложения во времени видов, форм, методов обучения: несмотря на категорическую ориентацию модульного обучения на различные индивидуальные формы обучения, в принципе возможны, и процессуально и педагогически исполняемы, самые разные сочетания форм индивидуально-коллективной подготовки [6].

2. Внутреннюю и внешнюю взаимообуславливающие проблемности, что наблюдается как:

а) внутреннее соответствие объёма и качества знаний обучаемого, приступившего к изучению данного модуля и объективного уровня сложности модуля; это означает, что в учебном процессе предоставляется возможность использования некоторого «приспосабливающего» раздела модуля без изменения всего ядра, т.е. должна быть обеспечена некоторая ограниченная избыточность объёма изучаемого материала относительно информационного ядра каждого учебного сообщения при ненарушении значений конкретных критериев гарантированного достижения заданного уровня обученности;

б) разрешение проблемы соотношения меры воздействия преподавателя и доли самостоятельного изучения материала; обеспечивается возможность точного определения глубины заблуждения обучаемого, широты поиска им истины и смысла, не разрушающего общей связности учебного материала и не создающего проблем конструктивной коррекции.

3. Контекстность – в виде ярко выраженной связности и широко применяемой дополняемости изучаемых понятий, определений, терминов с ранее и параллельно изучаемыми учебными дисциплинами. Таким образом обеспечивается решение многих организационных задач и, тем самым, становится возможным упорядоченное по смысловой ориентации комплектование модулей в отдельных темах учебного процесса. Подобный эффект достигается с помощью применения специальным образом выделенной системы дидактических форм, методов и средств, моделирующих предметную и социальную сущность будущей профессиональной деятельности специалиста. Наряду с этим здесь же создаются условия усвоения обучающимся абстрактных знаний в форме знаковых систем, накладываемых и определяющих канву такой деятельности.

4. Подчёркнутая алгоритмичность и управляемая динамичность организации текста модуля и стимулируемая тактовая согласованность (резонанс усилий преподавателя и проявлений заинтересованности обучающегося) процесса его изучения (в этой ситуации достигается энергичное закрепление практических навыков).

5. Применение синергетического подхода к формированию содержания каждого модуля рубежного с изучаемым.

6. Присутствие адаптационных свойств «мягкой системы», позволяющих, к примеру, решать отдельно обговариваемую, весьма неординарную проблему – отработку занятий для отстающих учеников.

7. Технологически стройно построенный процесс, унаследованный от лучших вариантов программного обучения и глубоко модифицированный по результатам его применения [5].

Современная школа, жёстко подчиняясь специфике осуществляемого в её условиях учебного процесса, в ощутимой степени «разводит» модели теоретического и практического обучения. Академические знания всегда носят контрастно выраженный «модельный» характер, постепенно совершенствуя первоначально довольно строго схематично организованную модель. постоянного критического осмысления следующих определяющих положений:

- оценивания смысла и значения в попарных соотношениях между сообщаемыми преподавателем знаниями и абсолютной и относительной истиной, а также преодоление некоторых противоречий между недостаточной информативностью учебных знаний и степенью совершенства предоставляемых преподавателем практических доказательств, критериально-логически определяющих степень приближенности или полного соответствия целеназначения учебных сообщений и сущного их содержания;

- оценивания порога достоверности многообразных категорий научного знания (фактов, понятий, законов, гипотез, теоретических выводов, результатов экспериментов и их практического эффекта);

- определения достаточности мощности и степени адекватности критериев оценки разноплановых сторон и диаметральных характеристик знаний;

- понимания тесноты соотношений и силы связей между математикоориентированными и социальными науками в вариантах, излагаемых преподавателями и в сравнении с параметрами, вырабатываемыми и апробируемыми самим обучаемым;

- определения меры осознания всеми участниками педагогического процесса роли логического и интуитивного мышления, интенсивно проявляющих себя при осознании воспринимаемой учебной информации на различных этапах обучения; выделения компонентов интуиции в применяемых стратегиях формирования новых понятий;

- выделения общего и частного в изучаемом материале;

- формирования и последующего рефлексивного анализа представлений о существенных различиях между научными и псевдонаучными знаниями на фоне потенциальных попыток создания собственной базы аксиоматических знаний;

- чёткого усвоения практических приемов, алгоритмически отъюстированных операций проецирования конкретных выводов и полученных результатов наблюдений, приобретенных сумм знаний на свой собственный личный опыт.

**Выводы.** Знание основных положений технологии создания учебных модулей, вооружает выпускника педагогического вуза методически выверенными средствами создания современных вариантов частных методик в период практической деятельности. Чёткое представление об особенностях конструкторской канвы дидактических средств направляет процессы создания индивидуальных методических разработок будущего педагога. Следование приведённым в статье разработкам дополняет методические рекомендации по созданию комплексных аттестационных работ выпускника педагогического вуза.

#### **Литература:**

1. Адольф, В.А. Особенности проектирования предметно-методического учебного модуля для студентов направления подготовки педагогическое образование / В.А. Адольф, С.С. Ситничук, А.И. Черепанова. // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. - 2020. - №4. - С. 29-37

2. Гордеева, Н.Д. Роль рефлексии в построении предметного действия / Н.Д. Гордеева, В.П. Зинченко // Человек. - 2001. - № 6. - С. 26-41

3. Гольдин, А.М. К построению модели знания в парадигме М.А. Балабана / А.М. Гольдин // Вопросы психологии. - 2002. - № 1. - С. 104-110

4. Дрынков, А.В. Математические модели процесса научения / А.В. Дрынков // Математическая психология: методология теории модели: сб. науч. тр. АН СССР, Ин-т психологии. – М.: Наука. – 1985. – 236 с.

5. Еленский, А.В. Особенности разработки образовательной программы / А.В. Еленский, М.С. Кадацкая // Высшее образование в России. - 2012. - №1. - С. 65-70

6. Каштанова, С.Н. Модульное обучение: целеполагание, структура и проектирование содержания / С.Н. Каштанова, Н.В. Белинова // Вестник Мининского университета. - 2016. - №4 (17). - С. 11-15

7. Кулюткин, Ю.Н. Эвристические методы в структуре решений / Ю.Н. Кулюткин. – М.: Педагогика, 1970.

8. Татур, Ю. Прогноз на завтра / Ю. Татур // Высшее образование в России. – 1995. – № 1. – С. 62-65

**Педагогика**

#### **УДК 378.2**

**кандидат педагогических наук, доцент Лобашев Валерий Данилович**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего

профессионального образования «Петрозаводский государственный университет» (г. Петрозаводск)

#### **АНАЛИЗ УСЛОВИЙ И ПРОЦЕССОВ РЕШЕНИЯ ПРОБЛЕМНЫХ ЗАДАЧ**

*Аннотация.* В статье представлен частный случай соотнесения сложностей учебных задач и потенциала обучающегося, выступающих в роли элементов создающего противостояния, определяющего адресное перемещение учебной информации в педагогической системе профессионального образования. Изменение дидактического обеспечения процесса обучения от самостоятельной работы до тьюторского сопровождения познавательной деятельности составляет качественное содержание процесса воспитания и научения каждого обучающегося. В статье рассмотрен отдельный вариант модели функционирования канала продвижения и трансформации учебного материала.

*Ключевые слова:* дидактические средства, рекурсия, вектор, психические функции, алгоритм, маршруты обучения, зона ближайшего развития, конкурсные решения.

*Annotation.* The article presents a special case of correlation of the complexities of educational tasks and the potential of the student, acting as elements of a creative confrontation that determines the targeted movement of educational information in the pedagogical system of vocational education. The change in the didactic support of the learning process from independent work to

tutor support of cognitive activity is the qualitative content of the process of education and learning of each student. The article considers a separate variant of the functioning model of the channel of promotion and transformation of educational material.

*Key words:* didactic means, recursion, vector, mental functions, algorithm, learning routes, zone of proximal development, competitive solutions.

**Введение.** Развивая положения, ранее представленные в работе [3], возможно представить различные варианты усложнения и совершенствования педагогических ситуаций, возникающих при взаимодействии главных участников учебного процесса – обучающегося, педагога - выразителя методологии образовательной системы и носителей учебной информации. Последними выступают как сами учителя, так и самые разнообразные дидактические средства: тексты, звуковые сообщения, слайды и т.д. Достаточно упрощённое представление (в статье [3] предложен анализ ситуации в форме двумерного графического представления взаимодействия ограниченного числа аргументов образовательной функции) далеко не полностью отражает многофакторное образовательное пространство и позволяет выполнить только лишь некоторый упрощённый анализ педагогических ситуаций.

**Изложение основного содержания статьи.** Рассмотренная рекурсивная триада, принимаемая на вооружение образовательного процесса как инструмент наиболее совершенного, в реальных обстоятельствах, средства решения учебных задач, содержит в своём динамическом ряду три основных этапа:

- выделение ключевых параметров начальной базы (контрастное разделение и некоторая систематизация условий, исходных данных и ограничений учебной задачи, а также правил манипулирования с составляющими её элементами). На этом этапе происходит выделение и обоснование предельно возможных условий существования учебной задачи с точки зрения очевидности достижения изначально прогнозируемого решения и приемлемых результатов воздействия на обучающегося. В конечном счёте, этот этап полностью подчинён целям конструктивной декомпозиции задачи;

- композиция рекурсивной траектории – разработка чёткого алгоритма получения промежуточного возвратного решения на основании оценивания результатов предшествующих действий-вычислений (принятых ранее решений);

- многократный, пошаговый анализ получаемого результата и принятие решения о продолжении рекурсии как итог выполненной коррекции критериев с последующим построением модифицированного кортежа аргументов, необходимых для следующего вызова новационных процедур решения задачи.

Поэтапно выполняемый анализ приведённого ранее графика [3] предполагает рассмотрение процесса как не неразрывную во времени последовательность двух качественно различных этапов. Траектории  $a_1$  и  $a_2$  описывают процессы в разной степени самостоятельного решения проблемных задач, алгоритм исследований которых достаточно тривиален. В этой ситуации преобладает «практическое» мышление обучающегося, проявляются интуитивные или дискурсивные мотивы. Кривые  $a_3$  и  $a_4$  соответственно характеризуют решение задач в составе учебной группы и переход к изысканию решения проблем в сотрудничестве с тьютором. В своей прагматичной сущности данные кривые раскрывают основные уровни и средства (методы, способы, приёмы) более широкого поиска различных вариантов решения проблемно-поисковых задач в обучении, построенном на закономерностях, оптимизирующих психологические структуры познавательной деятельности.

Ось проблемности (рис. 1 – ось абсцисс) [там же] в значительной мере «дисциплинирует» векторы-характеристики зон психо-интеллектуальных составляющих видов учебной деятельности всего коллектива обучающихся. Изначально, в обыденной жизни они весьма хаотично направлены. Под влиянием контрастно и жёстко выраженной преподавателем и самой педагогической системой общей функции целеполагания процесса обучения, векторы трансформируются и могут быть, в некотором приближении, рассмотрены как практически параллельные, однонаправленные векторы. Причём, вполне очевидно, что области влияния-проявления по своей насыщенности, многофункциональности, продуктивности выстраиваются в соотношении  $ZP < ZBP < ZBPC < ZBVG < ZC$  [4, рис. 1, С. 17]. По сути, этими зависимостями достаточно полно описываются основные закономерности и разрабатываемые мотивационные базисы проблемно-задачного модульного метода обучения. В этих условиях-ограничениях выявляется и подчёркивается относительное несоответствие мощностей креативных потенциалов обучающегося и ограниченность перспективных ресурсов обучения. В первую очередь отмечаются различия во времени устойчивого проявления активности обучающегося и насыщенности применяемого информационного обеспечения, на каждом из рассматриваемых этапах обучения. И только лишь во вторую очередь во внимание принимаются локализация возможностей и способностей обучающегося в восприятии учебной информации, ведь именно в эти моменты проявляются во всей значимости, влиятельности и внутренней привлекательности, спонтанно мотивируемые возрастающим интересом к объекту и возможным успехом в процессе познания, явления озарения, инсайта. Важно подчеркнуть, что усреднённый, сложившийся как историческая норма, наивысший уровень гарантии успешного решения учебной задачи при любых обстоятельствах не превышает величины 80%.

Активный характер представленных кривых подчёркивается различным темпом подъёма восходящих (передних - атакующих) и затухания финальных (ниспадающих) ветвей графических прочтений рассматриваемых закономерностей процессов обучения. Темп нарастания и концентрированность (локальность, интенсивность перелома кривой) области максимума трудности решаемых задач (для выделенных условий решения) критично показательны для кривых  $a_1$ ,  $a_2$  и  $a_3$  и практически полностью нивелированы для линии  $a_4$ . В качестве первоначальной оценки выявляемые особенности абриса кривой  $a_1$  могут быть интерпретированы преобладанием следующих, в определённой мере привносимых извне, процессов:

- обязательностью выполнения одномаршрутного алгоритма, первоначально предложенного в качестве жёсткой рекомендации преподавателем, а также предписываемой системой обучения поступательной однонаправленностью действий согласно рекомендованному алгоритму при безоговорочно заданных той же системой параметрах и критериях оценивания;

- простотой, лёгкостью и доступностью технологии организации работы над задачей (а по существу – применением репликативно организованной деятельности выполнения элементарных подражательных действий); простотой и непогрешимостью проверочных действий со стороны преподавателя;

- возможностью для обучающегося самостоятельного прекращения учебных действий без возникновения отягчающих обязательств перед кем-либо;

- предварительно оговоренной минимальной трудностью и мощностью задачи (не превышающей 30% от максимально возможной);

- чёткой гарантией достижения заранее прописанного «правильного» решения и т.д.

Дальнейшее увеличение проблемности задач (кривая  $a_2$ ) приводит к обязательности обращения к учебным пособиям и вспомогательным (в том числе справочным) материалам различного уровня. Такое изменение ориентации поиска решения позволяет значительно повысить программируемую сложность успешно разрешаемых задач (до 50% от максимальной) и уровень ожидаемой продуктивности мыслительной деятельности обучающихся. Задачи могут быть сориентированы на обучающихся склонных к самостоятельным поискам решений.

Кривые  $a_2$  и  $a_3$  слабо асимметричны, но первая имеет явно выраженную отрицательную скошенность, что соответствует относительной концентрации числа успешно решённых задач начально невысокой проблемности при минимальной задаваемой преодолённой большинством обучающихся трудности, которая засчитывается преподавателем как достаточная для положительной оценки решения (признание достаточного уровня усвоения материала).

Решение задач в составе учебной группы, подготовленность обучающихся в которой соответствует требованиям организации процесса обучения в областях II и III, может быть организовано как параллельно-единовременное воплощение-развитие индивидуальных решений (оригинальных для каждого модуля в отдельности) наборов вопросов предъявляемых рубежными контрольными процедурами. Выполнение предъявляемых требований стимулирует конструирование в значительной мере подобных друг другу маршрутов обучения. В ситуации учебной деятельности творческого коллектива, достигая конечного положительного результата на определённом уровне успешности решения, что отражается соответствующими оценками, эти маршруты образуют в высшей степени разнообразные, но строго подчиняющиеся требованиям эргодичности, счётные множества полностью повторяемых эквивалентных маршрутов обучения.

Однако гораздо эффективнее, в этом отношении, представляется работа в составе малых групп (3-4 чел.). Соревновательность, определяющая внутреннюю атмосферу деятельности таких специфических объединений, заставляет малые группы и индивидов, входящих в их состав, в короткие сроки полностью мобилизовать все наличные (часто - скрытые) групповые и личностные резервы. Но надо отметить, что при трудности отдельных задач более 70% максимума у большей части обучающихся наблюдается ощутимый спад активности и обострение отрицательных эмоций (в работе появляются признаки аффектации). Необходимо подчеркнуть: тыльная, ниспадающая ветвь анализируемой кривой  $a_3$  значительно круче фронта атаки: это объясняется тем, что начинают решение задач предложенного уровня трудности многие, однако довольно большая часть учебной группы чаще всего не доводит (не способна довести) решение до успешного окончания. В форме кривой отражается характер протекания процесса решения проблемных задач, подробный анализ которого вооружает преподавателя алгоритмом активизации учебной деятельности большей части обучаемой аудитории. Это обстоятельство также отражается в возрастании площади графика распределения располагающегося до пика кривой (имеются в виду часть интегративной площади рассматриваемого графика), что свидетельствует о достаточно большом количестве задач, решаемых по заранее известному, тривиально не оригинальному, относительно широко применяемому алгоритму.

Для дальнейшего заметного повышения эффективности учебного процесса следует обратиться к новационным формам и разновидностям поисково-эвристических методов. Следует учесть, что такое развитие процессов обучения сопровождается весьма специфическим изменением ролевых позиций обучающихся. Объективно требуется методическое дополнение учебного процесса коллективно-адресными формами обучения (например, бригадно-экипажными) и новационными подходами в раскрытии (изучении) алгоритмов решения проблемных задач (например, нелинейных алгоритмов поиска решения) [3]. Характерно, что противоречия, возникающие при коллективной постановке индивидуальных решений, вызывают наивысшую активность в проявлениях и авторизации позиции неформальных лидеров групп. В учебной группе такого рода ситуация требует неперемного и энергичного вмешательства преподавателя. Процесс приобретает глубоко нестандартные черты слабоуправляемых переходных периодов в координации деятельности учебного коллектива. Требования к широкой профессиональной подготовке преподавателя, участвующего в подобных процессах (технологиях) обучения значительно возрастают [5].

Следующий этап в решении учебных задач максимальной высокой трудности выполняется с участием преподавателя. Выполняемая совместная деятельность преподавателя и обучающегося, которая в благоприятном случае практически не даёт «отсева» - это педагогическое сотрудничество, но одновременно такая работа в наибольшей степени чувствительна к формам её организации. На этом этапе создающаяся ситуация характерна тем, что темп нарастания трудности (по сути - вторая производная от интенсивности обучения), ужесточение проблематичности учебной задачи намного меньше, чем в первых трёх случаях: он равномернее, показательно ламинарен, а потому сама интенсивность процесса решения гораздо более тонко управляема. Совместная работа при данных условиях выступает как форма привлекательно успешного индивидуального обучения.

Параллельно необходимо отметить, что в условиях организации переподготовки (курсов повышения квалификации) мотивация взрослого обучающегося поставленного перед необходимостью приобрести дополнительные знания в большой степени отличается от позиции недавнего школьника:

- она гораздо более конкретна, подчеркнута утилитарна, активно поддерживается и контролируется со стороны обучающегося;
- имеет чётко очерченные временные границы, и ориентирована в определённые периоды на отдельные виды учебной деятельности;
- способна в этой обстановке достаточно успешно выполнять аналог прогностической функции.

Психолого-педагогический анализ пространства предполагаемых решений большинства обучающихся проблемных задач позволяет выявить главные зависимости и характеристики данного вида обучения. Непосредственно в структуре креативности выделяются три тесно связанных взаимообуславливающих блока (на графике это прослеживается как поступательное нарастание трудности решаемых задач):

1. Креативно-личностный – связан с активным саморазвитием и самоактуализацией обучающегося (на схеме выделен как уровень I и частично захватывает уровень II).

2. Креативно-процессуальный – в наибольшей мере соответствует познавательно-созидательным процессам, как в разрешении задач, так и в совершенствовании творческих качеств личности и в информационно-обучающем плане, а также и в отношении развития личностных качеств исследователя; этот фактор учитывается при разработке методов профессионального становления специалиста (на схеме это – уровни II, III и IV – в части процессуально-методологического содержания учебной деятельности).

3. Креативно-результативный – блок, отражающий направленность созидательной деятельности обучающегося, усвоившего на предыдущих этапах некоторый, превышающий критически необходимый для успешного продолжения обучения, объём учебных знаний и реализующего процесс реформирования их в начальные умения, а в последующем – в навыки, закрепляемые на IV уровне.

Осознание, принятие к исполнению и решение задачи осуществляются на первом уровне без промедления после непосредственного ознакомления и анализа её наиболее общих условий и требований (поле I). Базу для такого оперативного решения составляют свёрнутые, нераскрытые полностью обучающимся мыслительные операции, представляющие интуитивные компоненты восприятия сути проблемной задачи, в то время как ведущие дискурсивные параметры и отдельные характеристики участников, а также самого процесса решения на время отодвигаются на второй план. Этот уровень соответствует задачам, преодолеваемым сугубо самостоятельно в требуемом быстром темпе (менее 3-5 минут). Предложенных к решению задач может быть несколько, но, как правило, они посвящены раскрытию одной проблемы,

преодолению затруднений одного качественного плана. Затруднительные положения обучения и их разрешение относятся к разработкам трудного методического приёма, создания оригинальной конструкции отдельного узла, детали машины, преодоления ошибок, затруднений в схемах, расчётах, логических построениях, доказательствах и т.д.

Второй уровень, требует, как правило, максимально возможной специфически индивидуально строго ориентированной концентрации внимания обучающегося, обращения к приобретённому тезаурусу, характеризуется широкой развёрнутостью поиска, а мыслительные действия большей осознанностью и присутствием действий перепроверки. Особое значение, начиная с этого этапа, приобретает глубина теоретической подготовленности обучающегося: результативность проявляемого предвидения здесь более зависит от знания теории, чем перебор аналогов и формул. Особый интерес представляет центральная часть графика (поле II и в некоторой степени III). Она даёт представление о некоторой совокупности проблемных ситуаций, являющихся достаточно трудными для самостоятельного разрешения отдельным обучающимся (за границу области принимается вертикаль ПаЗ). Личностные функции обучающегося активно «включаются» в образовательный процесс тогда, когда когнитивная ориентировка уже не может в достаточной мере обеспечить адекватную позицию учащегося необходимой в структуре данной учебной ситуации. На этом уровне оцениваемая трудность задач достигает максимума индивидуальных возможностей большинства обучающихся, но задача всё же успешно решается отдельными учащимися при повышенном напряжении мыслительной деятельности и значительной концентрации волевых усилий. Этот порог принятия конструктивных решений эвристического характера в задачах, не имеющих явных алгоритмов, в большинстве случаев, самостоятельно преодолевают не более 15-20% обучающихся. Результаты выполняемых ими решений могут расходиться с результатами деятельности учебной группы, они носят устойчивый «лидерский» характер и оказывают осязаемое стимулирующее «руководящее» воздействие на темп принятия решений общегрупповых проблем.

Третий уровень предполагает организацию поисковой мыслительной деятельности обучающегося в тесном деловом сотрудничестве с партнёрами по малой творческой группе. В этом случае характерными являются проявления элементов метода проб и ошибок, а общение участников друг с другом отличается свободой выражения мнения, разноплановостью поведения и сравнительно низкой личностной критичностью. Зарождающиеся в процессе решения идеи, сами по себе не возвышают процесс мышления всех членов группы на уровень выше среднего; более высокая планка может быть достигнута только в случае совпадения или сближения содержания большинства характеристик мыслительной деятельности сразу нескольких исполнителей и только при достижении относительно однородного (именно – однородного, но не «равного») уровня готовности к «резонансной» совместной деятельности. На практике рассматриваются два центральных типа включения новаторских идей в оригинальную для данного коллектива систему связей и отношений внутри группы, а равно и между творческими индивидуумами:

- принятие – глубокое понимание идей другого обучающегося (по типу эмпатии – эмоционально-созвучного переживания), что часто сопровождается значительным внутренним усилием над «добровольным» снижением статуса собственной независимости и,

- собственного «открытия» (по типу криптомнезии – выработки, достижения решения с помощью интенсивной деятельности внутренних механизмов мышления, памяти), в этом случае налицо результат значительных затрат труда познания, утверждения и доказательства значимости и личностной ценности итогов исследовательской (учебной) деятельности.

Исполнительный механизм и того и другого – это детальный критический анализ через вариативный синтез целого ряда совместно и индивидуально выработанных решений и успешно адаптированных поисковых предложений. Качественно прогрессирующая совместная деятельность оттеняет и выделяет как элементы процессов обучения самостоятельные характеристики-параметры педагогических особенностей протекания процессов восприятия, запоминания, осмысления в течение исполнения индивидуальных и совместных вариантов работ. Присутствующая в этих условиях эмоционально мотивирующая («решающая») доминанта выработки решения может носить рефлексивный, защитный, активно-наступательный, утверждающий, консолидирующий и т.п. окрас-характер. Эмоции, сопутствуя деятельности, не только становятся её неотъемлемой частью, составным компонентом, но постепенно расширяя своё влияние, начинают выполнять функции её активной регуляции. Анализ выполненных исследований свидетельствует, что на эффективность принимаемого группового решения проблемной задачи на в зоне ближайшего влияния группы (ЗБВГ, поле III) наибольшее воздействие оказывают следующие факторы:

1. Степень когнитивной содержательности, предметной ориентированности и рамочной определённости цели задачи.
2. Внешние обстоятельства учебной деятельности и в первую очередь – структурно-ролевое совершенство коллективных отношений в учебной группе.
3. Стабильность поисковой активности членов группы и их способность синтеза и конструктивного подчинения индивидуальной инициативы в пользу потребностей общих коллективных задач и решений.
4. Оцениваемый потенциал интеллекта и обученности участников, а также их желание и способность расширять и активизировать эти качества.
5. Толерантность во взаимопонимании личностных и смысловых позиций друг друга.
6. Обоснованная плотность построения и перманентного совершенствования общей организации пространства геоординат группы, компланарность векторов личностных интересов и в первую очередь - степень согласования направлений исполнения шагов творческого поиска и едино направленности мотиваций достижения успеха.

В каждой учебной ситуации и в целом в учебном процессе с целью более полного овладения знаниями применяется мощный потенциал конструктивного построения зоны ближайшего влияния группы (ЗБВГ), в решающей степени формируемый, совершенствуемый и управляемый преподавателем. Поставленная учебная задача волевым решением преподавателя может разбиваться на ряд спорных и иногда даже преднамеренно некорректных разделов и в дальнейшем решаться одним из методов конкурсных алгоритмов (например, мозговой штурм, метод Делфи и т.п.). Возможность решения дополнительных, уточняющих учебных вопросов в таком случае будет определяться степенью привлечения и уровнем реализации ресурсов базы знаний не только каждого из обучающихся, но и значительно более обширной базы знаний учебного коллектива. Деятельностно-мотивационная ориентация, присутствующая и активно проявляющая себя в этот период в учебном коллективе, характеризуется мобильными, целостными ярко выраженными личностными состояниями членов группы, носящими интегративный характер, и являющимися контрастными показателями референтного благополучия каждой личности в коллективе со-исполнителей некоторой объединённой общей целью аттестационной работы. Достигаемая ситуация психологического комфорта в большинстве случаев позволяет почти полностью убрать стресс ожидания (предположения) неуспеха.

**Выводы.** Результаты исследования модели могут быть применены в проектировании отдельных разделов учебных курсов, что позволит разрабатывать подробную тематическую карту не только урока, занятия, комплекса практических работ, но и обращаться к практическому конструированию учебных маршрутов освоения значительных по объёму

разделов тем, блоков, курсов. Модели рассматриваемого типа позволяют выделить роли и степень участия преподавателя, обучающегося, определить уровень и объём привлекаемого дидактического материала, представить более чёткие количественные критерии контроля уровня обученности. Пилотное проектирование частных методик с использованием фрагментов анализа применяется на выпускных курсах студентов педагогических специальностей ПетрГУ.

#### **Литература:**

1. Карпов, В.В. Проблемный метод обучения в формировании профессиональной компетенции будущих бакалавров технической безопасности / В.В. Карпов // Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки. – 2022. – Т. 6. – № 1. – С. 7-15
2. Кодзоева, М.М. Формирование профессиональных качеств будущих педагогов в условиях образовательной среды вуза / М.М. Кодзоева // Мир науки, культуры, образования. - 2020. - №1(80). - С. 180-182
3. Лобашев, В.Д. Многофакторное пространство решения задач в проблемном методе обучения [Текст] / В.Д. Лобашев // Проблемы современного педагогического образования. – Ялта, 2022. – Вып. 77, Ч. 4. – С. 192-195
4. Лобашев, В.Д. Определение уровня обученности в профессиональном образовании / В.Д. Лобашев, И.В. Лобашев // Педагогические измерения. - 2006. - №3. - С. 67-76
5. Хмызова, Н.Г. Практико-ориентированные модули формирования общепрофессиональных компетенций у бакалавров профессионального обучения (по отраслям) / Н.Г. Хмызова, Е.В. Кузнецова // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. - 2022. - №.94. - С. 300-304

**Педагогика**

#### **УДК 378.2**

**кандидат педагогических наук, доцент Лобашев Валерий Данилович**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Петрозаводский государственный университет» (г. Петрозаводск)

### **НЕКОТОРЫЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ**

*Аннотация.* В статье описываются проблемы организации образовательной среды профессионального образования. Модель обучения в специфической среде ориентирована на исследования позиции обучающегося, форму и объём заказа социума и некоторые требования рынка труда. Задачи успешной социализации будущего специалиста рассмотрены как отдельные аспекты формирования компетенций по требованиям социума и ответной реакции образовательных учреждений. Описываются условия конструирования оптимальной системы обучения, учитывающей палитру психических состояний обучающихся в процессах приобретения необходимых знаний, умений, навыков. Отмечены специфические требования к преподавательскому составу учебных заведений профессионального образования.

*Ключевые слова:* профессиональное образование, реконструкция, человеческий потенциал, подход, метапредметный, компетенции, дидактический материал, восприятие.

*Annotation.* The article describes the problems of the organization of the educational environment of vocational education. The model of training in a specific environment is focused on the research of the student's position, the form and volume of the order of society and some requirements of the labor market. The tasks of successful socialization of a future specialist are considered as separate aspects of the formation of competencies according to the requirements of society and the response of educational institutions. The conditions of designing an optimal learning system that takes into account the palette of mental states of students in the process of acquiring the necessary knowledge, skills, and abilities are described. The specific requirements for the teaching staff of educational institutions of vocational education are noted.

*Key words:* vocational education, reconstruction, human potential, approach, meta-subject, competencies, didactic material, perception.

**Введение.** Традиции и смысл либерализма и толерантности проникают в содержание всех программ по общегражданскому образованию в Европе. Россия относительно быстро совершенствует учебные и социальные программы, модернизирует прежние и продвигает новые ориентиры образования в интересах общественной и общеэкономической стабилизации. Однако в современных революционно изменяющихся условиях профессиональная школа явственно сталкивается с реальной проблемой необходимости организации прагматически направленной новационной ветви образования, непосредственно и оперативно обеспечивающей возрастающие потребности в высококвалифицированных производительных силах. Под давлением объективных фактов, требующих подготовки специалистов существенно иной, значительно модифицированной, разносторонней и разноуровневой профессиональной квалификации, система образования поставлена перед необходимостью интенсивно, достаточно радикально и далеко не всегда оптимально перестраиваться и выполнять текущие запросы не только общества в целом, но и каждого индивида. При этом приоритетно разрешаются задачи создания новаторских педагогических теорий и практических предложений, методик обучения и воспитания, подготавливающих личность новой формации, обладающую качественно продвинутыми знаниями и совершенными идеалами.

**Изложение основного содержания статьи.** Алгоритм «неотвратимости обучения», проявляющийся, как обостренная потребность самосовершенствования состоит в принципиальном тяготении индивида к получению больших благ, в обладании высшим статусом жизнезащищенности благодаря высокой квалификации. Эта ситуация порождается противоречиями между достижением и последующим поддержанием постоянства окружающей среды и объективной необходимостью нарушения индивидом достигнутого равновесия для расширенного поиска принципиально иных возможностей и анализа-испытания новых ощущений. При этом необходимо учесть присутствие и активное проявление дуализма интеллекта и интуиции, элементов сознательного и бессознательного, целевых мотивов следования состоявшейся на данный момент морали и фактического признания компонентов деструктивности в деятельности человека [1].

Одним из применяемых в настоящее время направлений профессиональной педагогики, наиболее успешно разрешающим возникшие принципиальные затруднения, является дальнейшее усовершенствование и широкое внедрение блочно-модульного принципа обучения, достаточно чётко и конкретно реализующего положения личностно ориентированного образования. На практике эта форма учебного процесса значительно смещает акценты обучения от исходного аудиторного лекционного на интенсивное самостоятельное и конкретное кооперативное обучение. Подобная организация педагогической системы и ориентация функционала педагога предполагает не авторитарное формирование специалиста с заданными стандартами профессиональными качествами, а создание условий для полноформатного проявления и совершенствования личностных качеств субъектов образовательного процесс [5].

Становится ближайшей актуальной задачей построение некоторой глубоко обновленной модели профессионального обучения, устанавливающей параметры и процессы разработки и совершенствования такой композиции человеческого капитала, которая, будучи оптимальной в нынешней бифуркационной ситуации пребывания социума, могла бы в ощутимой степени обеспечивать индивиду искомую и необходимую жизнебезопасность, гарантировать неконфликтность его существования в крайне быстро развивающемся обществе [2]. Проектируемая модель должна позволить создать механизмы преодоления противоречий между относительно слабо управляемого реконструируемым человеческим потенциалом и четко описанными требованиями социума по комплектованию и воспроизводству корпуса специалистов.

Компаративный подход к анализу двух наиболее часто реализуемых моделей структурирования тематического содержания образования – специализирующей и генерализирующей – позволяет выделить в процессах их создания следующие основные методы:

1) координационный, опирающийся на управляемую последовательностью и относительно строгую логику изложения дисциплин;

2) проникающей интеграции, использующий идеи междисциплинарных связей (положения одной дисциплины применяются при изложении сути содержания другой);

3) дидактический синтез - основан на показателем решении задач, расположенных на стыке нескольких дисциплин методами и средствами присущих конкурирующим областям науки;

4) трансдисциплинарная интеграция - ориентирован на ведение учебных курсов метапредметной направленности [3].

Последний рассматривается современной педагогической системой как прогрессивный и весьма продуктивный подход. Но в практической реализации он требует от профессионалов-преподавателей высокой качественной подготовки и обширной эрудиции. Необходимо отметить, что генерализирующая модель чаще всего тяготеет к многовариантному множеству двупоточных (попарно антагонистических) связей, тогда как специализирующая – к односторонним достаточно строго выверенным вектор-функциям, синтезируемым при выполнении углубленного исследования на стыке дисциплин. Кроме того, генерализирующая модель активно совершенствуется, «дорабатывает» синтезирующую функцию трансдисциплинарной интеграции.

В интересах совершенствования профессионального обучения социум в лице управляющих структур требует разрешения прежде всего следующих педагогических проблем:

– назначение ведущих приоритетов, механизмов и целей оперативной коррекции содержания учебных дисциплин, включаемых в образовательные стандарты;

– корректирование объема и характеристик основных и дополнительных учебных программ в соответствии с методическими материалами Министерства образования и т.д.;

В действительности первоначально выясняется иерархия вопросов компетенции и зон взаимодействия (взаимосотрудничества) двух сторон: заказчика – в качестве его представители выступают неоднородные, часто противоречивые участники рынка труда, в том числе департамент занятости либо сам претендент на обучение, и профессиональных образовательных учреждений, выполняющих запрос на подготовку специалиста.

Системой образования практическим отбором выделяются, а затем совершенствуются, корректируются, систематизируются и реализуются, в удовлетворении конкретного заказа социума, методологически приемлемые версии технологий и средств обучения, и только лучший из вариантов сконструированных процессов обучения рекомендуется и в последствие принимается к исполнению. Для этого необходимо:

1. Выделение и описание граничных условий и обстоятельств воздействия специфических новационных дидактических средств на участников и непосредственно на сам процесс обучения, на функционально-определяющие параметры этого же процесса, что проявляется в следующих характеристиках активного участия в обучении дидактических средств:

– реализуют себя в некотором строго описываемом локальном пространстве и достаточно жестко ограниченном временном промежутке учебного процесса – учебная аудитория, лаборатория, мастерские, производственные цеха; эти обстоятельства в принципе значительно интенсифицируют и концентрируют аналитико-познавательное внимание к ним;

– инициализируют индивидуальные и достаточно нестандартные коллективные составляющие учебного процесса, алгоритмируя и оптимизируя характеристические параметры учебной работы в малых группах, что в определенном итоге значительно предопределяет характер индивидуально-коллективной творческой деятельности обучаемых;

– обуславливают энергетику коллективного взаимодействия всех участников учебного процесса, согласовывают, обеспечивают параметры и режимы контроля учебной деятельности, и при необходимости обосновывают и наделяют применяемые варианты процесса обучения инновационными педагогическими технологиями; при этом в режиме реального времени выполняются процедуры модернизации, анализа и пошаговой стабилизации всего рассматриваемого кортежа парности, коллинеарности проявления и взаимовлияния учебных элементов, средств, приёмов;

– логически строго ориентированно объединяют в комплексные многомерные векторы-кортежи обобщённые, апробированные в учебном процессе «суммарные» характеристики индивидуального целеполагания в содержании ролей всех участников процесса обучения, выражающие иерархию интересов учебного коллектива, группы и личности;

– оказывают постоянное интегративное, педагогическое в своём содержании, влияние в период поиска решения учебных задач, последовательно выдвигаемых по мере исполнения каждого последующего этапа учебного процесса;

– процедурно (при необходимости – с заменой аргументов) реализуют в краткие «переходные» периоды переключения от одного этапа к другому интенсивное адресное воздействие на корректируемые параметры учебного процесса; например, стимулируя обучаемого в поисках вариантов инклюзивных решений, предлагая интегративные критерии анализа вариантов.

2. Раскрытие технологических, «руководящих» особенностей места и роли дидактических средств по определению структуры процесса обучения, что фиксируется и «оформляется» педагогическими принципами применения доминирующей составляющей исследуемых конструкций учебного процесса – дидактического материала:

– дидактический материал, являясь ведущим объединяющим звеном учебного процесса, выполняет в качестве своеобразного фона, базиса процесса обучения комплексную активно-пассивную роль: присутствует в форме элемента «сопряжения», проявляет себя как оригинальный катализатор процесса обучения, ассистирует в качестве объекта предъявления зашифрованной сущности совокупности учебных сообщений и последовательно находится в учебном применении на нескольких занятиях (по сути, наполняя содержанием в концентрированной форме весь тематически ограниченный блок учебного процесса - и в пассивном состоянии – в виде предъявленного преподавателем объекта труда, и в активном – в виде возможного с позиций обучающегося орудия труда); он в своём многофакторном проявлении представляет собой функциональное созидательное ядро целой системы средств обучения, оказывающих креативное влияние на обучаемого индивида;

– дидактический материал представленный в едином материальном воплощении может быть предопределён либо для обеспечения конкретных учебных действий, либо играть роль длительной фоновой и в определённой степени психологической поддержки, либо, будучи объектом многоуровневого и многоаспектного содержания, раскрывать себя по



отдельным дискретам на каждом занятии, в комплексе обеспечивая единую логически связную картину явления, схемы, предмета, технического узла и т.д., но главная существенная особенность дидактического материала – в его гибкой функциональной приспособленности совмещать в комплексе все отмеченные качества;

– дидактический материал, специфически проявляя свое двуединое опосредовано-пассивное и активно-обучающее воздействие, создаёт для обучаемого ауру сомнений и раздумий, внутреннего «критического» диалога, хотя тот же дидактический объект, первоначально ещё не наделенный со стороны преподавателя сопровождающе-комментирующими объяснениями, раскрывающими его смысл и значение, выступает как простой шаблон, рядовой эталон, наглядный образец для последующего многократного ретроспективного копирования;

– в канве процесса обучения дидактический материал внедряется либо подспудно с целью оказания определённого, но косвенного влияния, либо наступательно-требовательно для реализации жесткого целевого диктата, либо как элемент фонового настойчивого напоминания о действующих в данный момент конкретных правилах подчиняющего действия; достаточно часто дидактический материал скрыто присутствует на учебном занятии, поддерживая ранее скрытое отложенное влияние, исполняя режиссуру так называемого «напоминающего последствия», но в каждом варианте применения он, являясь практической квинтэссенцией результата выполнения отдельной операции (в том числе решением частной учебной задачи, проблемы, примера), неразрывно в реальном времени и в конструктивном единстве с наглядно выполненным технологическим (педагогическим) процессом полностью выполняет назначение адресно ориентированной личностной воспитательно-образовательной функции [6].

Необходимо отметить, что с точки зрения педагогического формирования контента учебного труда последовательность исполнения шагов-этапов решения задач теоретического и практического курсов обучения также подпадает под характеристическое определение технологического процесса: здесь явно проявляются функционалы предметов и средств труда, используются нормы времени, строго выполняются процедуры контроля педагогических составляющих в начале такта, шага обучения и не менее строго реализуется контроль результатов «на выходе», педагогической системе присущи специфические требования качества, перед преподавателем ставятся жёсткие требования соблюдения неразрывности при одновременной методологически подчинённой структурности процесса и т.д.

Определение характеристик, а также объёмов, содержания и современной редакции наполнения методического обеспечения учебного процесса, что предполагает выполнение предметно и профессионально ориентированного анализа:

– технологий и методик разноплановых направлений, выбираемых в соответствии с специальностями и специализациями обучаемых;

– тенденций совершенствования инновационных разработок и условий применения традиционных методик, реализуемых «совместно» с обучаемыми и предлагаемых для самостоятельного изучения (с учётом динамики возрастных особенностей, ориентации менталитета, уровня самоосознания, проявляемых способностей и т.д.);

– авторских курсов и методических работ, применяемых при обучении различных групп обучаемых, причем само обучение должно осуществляться в режиме поиска и апробации с активной обратной связью.

С целью достижения эффективной оценки возможности применения рассматриваемых методических средств в учебном процессе необходимо определить, что и в какой степени они реализуют, стимулируют и контролируют и как успешно при этом обучаются учащиеся.

3. Разработка, апробация и утверждение общих и специальных требований к преподавателям, находящихся под мощным «обратным» воздействием (как положительным, так и отрицательным) со стороны аудитории. Проблема необходимого психологического комфорта педагога крайне важна, и её значение не раскрыто и не осознано в полной мере.

Неприемлемо учить не учаь, оставаясь полностью индифферентным к обучаемому. Невозможно обучать, не затрачивая, в том числе, нервную энергию. На практике учебный процесс и всемерно обогащает, и ощутимо изнашивает учителя. Как полагают основоположники Вальдорфской школы, основная задача педагога – учить, не перегружая психику ученика. По их мнению, необходимо учить, но не поучать (!) ученика, не травмируя его человеческое достоинство. На это, по их мнению, способен лишь учитель уже познавший сильнеешие психические, нравственно-ценностные переживания, ситуации, воздействия, имеющий жизненный опыт «встречи» с предельными физическими и психическими негативными влияниями, человек, ощутивший и осознавший как созидающую, так и сокрушающую силу эмоционально окрашенных состояний и обогативший своё постижение жизни безмерной радостью приобретений и жестокими реалиями невосполнимых потерь, человек подвергавшийся воздействиям всей мощи диаметрально проявляющихся чувств положительных и негативных эмоций. И только широко образованная личность, преодолевшая посылные испытания, побывавшая на этих полюсах, получает некоторое моральное право сравнивать и оценивать (выносить на общее суждение) всю палитру ощущений, переживаемых другими людьми под влиянием различной, и прежде всего инновационно-учебной, информации [4].

4. Разработка эффективных механизмов осуществления воспитательных функций обучения. Подлежат перманентному исследованию и анализу самые различные элементы оперативного управления (управляемого функционирования) основными психическими функциями обучающегося в процессе обучения. При этом обязательно следует учитывать качественно различные (часто воинствующе-антагонистические) формы проявления всех внешних и внутренних факторов сопутствующих передаче и восприятию учебной информации, неоднородность и неоднозначность педагогических средств, широкий спектр всесторонних (в том числе физиологических) характеристик субъектов обучения, и в первую очередь непредсказуемость личностного влияния преподавателя. Одна из решающих «пороговых» трудностей нахождения и поддержания контакта с обучаемыми состоит в том, что личности, скомплектованные в учебные группы студентов учебных заведений, имеют весьма ущербный и далеко не всегда существенный положительный жизненный опыт и при этом защищают-отстаивают его как жёстко выраженную, не подлежащую сомнению и критике сформировавшуюся социальную позицию.

**Выводы.** Постановка анализа проблем качественного обучения и конструирования элементов оптимальной системы профессионального образования отвечает требованиям совершенствования современного варианта педагогики применяемого при подготовке выпускников педагогических вузов. Вопросы, рассматриваемые на уровне разработки тем магистерских диссертаций предполагают рассмотрение образовательной среды как континуума, организованного по специфическим правилам-требованиям, учитывающим, в том числе, состав заказа социума на выпуск специалиста приобретшего перспективную высокую квалификацию и в полной мере отвечающим повышенным требованиям педагога-воспитателя.

#### Литература:

1. Гузев, В.В. Можно ли построить полностью детерминизированный образовательный процесс / В.В. Гузев // Школьные технологии. - 2001. - № 1. - С. 252-266
2. Дмитриева, Е.Н. Парадигма смыслообразующей педагогической подготовки учителя / Е.Н. Дмитриева // Высшее образование в России. - 2011. - №3. - С. 75-80

3. Захорева, А.А. Проектно-организованное обучение студентов с использованием 3D-моделирования / А.А. Захорева, М.Г. Мишин // Высшее образование в России. - 2011. - №1. - С. 96-102
4. Лобашев, В.Д. Элементы векторного анализа в оценивании уровня обученности / В.Д. Лобашев, И.В. Лобашев // Педагогические измерения. - 2006. - №4. - С. 72-85
5. Ронжина, Н.В. Антропологический подход к истории профессиональной педагогики / Н.В. Ронжина, Г.М. Романцев // Педагогика. - 2014. - № 3. - С. 37-43
6. Штейнберг, В.Э. Теория и практика инструментальной дидактики / В.Э. Штейнберг // Образование и наука: Известия Уральского отделения Российской академии образования. - 2010. - №7(64). - С. 3-11

Педагогика

УДК 378.2

кандидат педагогических наук, доцент Лобашев Валерий Данилович

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего

профессионального образования «Петрозаводский государственный университет» (г. Петрозаводск)

### РОЛЕВОЕ НАПОЛНЕНИЕ РЕШЕНИЙ ПРОБЛЕМНЫХ ЗАДАЧ

*Аннотация.* Статья посвящена анализу проблем усвоения учебной информации в различных случаях решения учебных задач. Значительные качественные изменения, происходящие в педагогических ситуациях периода коллективного исполнения задания в составе малых групп и далее с участием преподавателя-тьютора, объясняют приводимые выводы о необходимости дальнейшего совершенствования положений практического применения проблемного метода обучения с учётом изменения ролей участников учебного процесса.

*Ключевые слова:* способности, функционал, мотив, неформальный лидер, восприятие, мышление, умение, тьютор, диалог.

*Annotation.* The article is devoted to the analysis of the problems of assimilation of educational information in various cases of solving educational tasks. Significant qualitative changes occurring in pedagogical situations during the period of collective task execution as part of small groups and further with the participation of a teacher-tutor explain the conclusions about the need for further improvement of the provisions of the practical application of the problem method of teaching, taking into account the changing roles of participants in the educational process.

*Key words:* abilities, functionality, motive, informal leader, perception, thinking, skill, tutor, dialogue.

**Введение.** Дополнительный анализ положений приведённых в работе [4] позволяет отметить отдельные особенности протекания процесса усвоения учебной информации и выделить аспекты педагогических нюансов дальнейшего взаимодействия обучающегося и преподавателя, отмечаемых по мере нарастания интенсивности работы над разрешением учебной проблемы. Так же отмечается возрастание интенсификации усилий обучающегося при продолжении работы над задачей повышенной сложности в составе малого коллектива, а в дальнейшем обучающиеся решают задачи эвристического уровня при участии-помощи ведущего преподавателя. Одновременно становится возможным проанализировать качественные изменения в роли преподавателя, позиция которого всё более характеризуется воспитательно-тьюторскими действиями.

**Изложение основного материала статьи.** По мере раскрытия сути задачи (проблемы) в процесс её решения могут быть вовлечены несколько обучающихся проявивших интерес к конкретной проблемной ситуации. Периоды возрастающей интенсивности коллективной работы над формирующимся комплексом проблем, объединяющих малый коллектив, соответствуют времени выделения неформальных лидеров малых групп (в условиях учебных заведений максимально – это группа чаще объединяет 3-5 человек). В рассматриваемый период (создание и деятельность малой учебной группы) у большинства обучающихся происходит интенсивное становление кардинально нового вида мыслительной деятельности – развитие образного хода рассуждения, что реализуется в первую очередь как овладение логикой дискретного этапного поиска решений. Весьма показательным, что на этой стадии качественного совершенствования организации знаний действия обучающихся характеризуются развитием у них способностей критического анализа определяющих признаков проблемной ситуации в их взаимосвязи, доказательному (на уровне своей обученности) наделению их свойствами показательной непрерывности, целостности, взаимозависимости в причинно-следственном пространстве континуума. Одновременно у них вырабатываются способности обоснованного наложения логически защищённых граничных условий на локальную область поиска решений в строгом соответствии с ограничениями и требованиями учебных задач. В этой связи в особом ракурсе представляется динамика трансформации самой области поиска, которая при наложении ограничений позволяет, как бы останавливать процесс анализа на конкретном шаге и вот в этом срезе производить наиболее эффективную детерминацию причин и следствий, что может обеспечить разработку успешного корректного частного решения.

Наблюдения свидетельствуют о том, что выдвигаемые проблемные задачи наиболее быстро решаются неформальными лидерами групп (по крайней мере, ими достаточно часто находится схемное абрисное эвристическое решение, формируется «проблесковый алгоритм»), а вслед за этим группа принимает и развивает озвученное решение, дополняя и уточняя различные способы его достижения. Рефлексивные, несколько спонтанные, высказывания участников решения задачи во многих случаях значительно различаются по своей функциональной роли, обогащая общую картину анализа проблемы. Реплики партнёров в диалоге помимо своего предметного содержания, что соответствует неодинаковой степени погружения в проблемную ситуацию, несут определённую эмоциональную рефлексивную нагрузку. Помимо реального продвижения в ограниченном условиях решения предметном материале задачи, они эффективно выполняют специфическую функцию регуляции меры объединения мыслительного поиска, динамика которого характеризует результат достижения требуемого уровня взаимодействия и полноты выражения в мышлении всей гаммы содержательных и смысловых аспектов деятельности, как каждого члена малой группы, так и коллектива в целом [3].

Характер взаимоотношений соучастников по решению задачи предопределяет основные характеристики прохождения отдельных шагов алгоритма, критерии и параметры оценки, а также процедуры оценивания, порядок исполнения отдельных участков маршрутов и варианты приемлемых показателей достижения цели. Достижение цели практически неизбежно выделяет новых лидеров и предопределяет определённое разграничение и перераспределение ролей внутри коллектива.

В сценарии диалогического решения, достаточно полно отражающем весьма сложные взаимоотношения членов малых групп, довольно быстро формируется неординарная познавательная мотивация, конкретно направляемая на предвосхищение ожидаемых определённых свойств исследуемого объекта и способов его познания, при этом наглядно выделяются три основные функции рефлексии:

- справочная – ориентировочная, наиболее часто исполняющая роль предварительной ориентации превентивно-запретительных и предпочтительно-направляющих векторов, конструктивное значение которых (модуль) «вырабатывается» поисковой мотивацией и прогнозируемыми смыслом и ценностью ошибочного решения;

- координирующая – функция, определяющая конфигурацию процедуры преодоления порога (триггера) предельной значимости параметра, критическое значение которого характеризует функционал области бифуркации; эта функция представляет практическое воплощение принципов пошагового планирования, назначения критериев контроля и оценивания, применённых на данном этапе обучения;

- реконструирующая – задающая условия и конкретный, определяемый для этих условий, механизм ревизии позиций занимаемых участником диалогического решения; здесь крайне важно определить превалирующий фактор – он упорядочит дальнейшее поведение и в некоторой мере стабилизирует статус индивида в группе. Выявленное преобладание личностных мотивов и предъявленных доминант в полном объёме укрепит положение обучающегося в группе только в случае, если степень обособанности и доказательной целесообразности предлагаемой им точки зрения обеспечат должную конкурентоспособность в борьбе идей и вариантов решений, предложенных другими членами группы [5].

Взаимоотношения партнёров в решающей мере определяются уровнем проявления и доминирования разноплановых типов рефлексии, выступающих, в частности, как способы выражения личностной позиции каждым участником обсуждения решения, а также экспрессивностью утверждения обучающимся личностной значимости своего участия в формировании заключительного варианта решения задачи. Специфика общения партнёров в первую очередь определяется кооперативной, коммуникативной и личностной видами рефлексии. Обобщающая форма их проявления – интеллектуальный тип рефлексии, в комплексе регулирует операциональное и предметное продвижение определяющие различные нюансы процесса разрешения проблемы. Здесь же определяется и «задаётся» оперативный план мышления, этапы и критерии промежуточной и рубежной оценки, основные процедуры и условия выхода из критической ситуации и т.д. Исходя из объективной необходимости эффективного контроля каждого из аспектов учебного процесса, особое внимание преподавателя должно быть обращено на управление развитием и совершенствованием всех типов рефлексии, что, равным образом, настоятельно требует:

- обеспечения строгой организационной дисциплины в подходах к решению всех частных вопросов общей проблемы, выдвигаемой перед группой;

- полярного разделения объёма и твёрдых рубежных целей перед всеми малыми группами;

- разработки и принятия к контролируемому исполнению оптимального для каждого члена коллектива варианта маршрута решения задачи;

- претворения в жизнь достаточно разнородной совокупности воспитательных задач, первоначально возникающих параллельно-независимо и преодолеваемыми неразрывно с учебными задачами;

- установления (часто - назначения) места и личностных обязательств каждого из участников решения задачи в интересах коллектива и т.д.

На практике, используя эффект управляющего воздействия на социальную составляющую обучающей деятельности, ведущий преподаватель может энергично корректировать проявления единичных реакций обучающихся и в этом аспекте контролировать процесс обучения.

Однако та же практика показывает, что наилучшее эффективное коллективное решение обеспечивается при отсутствии решающего доминирования в интеллектуальной сфере одного из участников. Авторитаризм лидера подавляет недоступные для его понимания мнения и одновременно понижает значимость проявления вариативности собственного решения. В целях оптимизации учебного процесса число участников групп должно быть оптимально ограничено по численности и их творческие потенциалы должны быть примерно равными по силам: объединённые усилия индивидов ощутимо умножают интеллект группы, но только совместная деятельность равных по модулю исполнителей – активно мыслящих (но и способных слышать других) членов коллектива даёт наилучший результат.

Данный уровень часто способствует развитию межличностных конфликтов, которые, как правило, приводят к возрастанию порога трудности построения однозначного алгоритма достижения конечной цели, осложняют анализ вариантов и затрудняют выбор способов разрешений проблемной ситуации делая её практически трудно неразрешимой без участия преподавателя-тьютора в условиях конкурентного, а порой и конфликтного диалога-спора внутри учебной группы [2].

Подобные напряжённые отношения должен сглаживать преподаватель. Радикальное их преодоление во многих случаях лежит в плоскости формирования относительно сложно воспринимаемых обучающимися коммуникативных умений. Преподавателю предстоит длительная работа по выработке положительной рефлексии между участниками рабочего диалога. В этой ситуации педагог организует искусственные проблемные ситуации, выход из которых требует быстрой коммутации обучающихся на фоне необходимости выработки радикальных решений по преодолению разворачивающегося в пределах группы созидательного конфликта противоречий в продемонстрированных позициях смыслопонимания создавшейся ситуации. В группе организуется особое полипозиционное общение, что позволяет каждому участнику определиться в доказательной защищённости собственной позиции при присутствии и доказательном предъявлении иных мнений. При этом обучающимися в режиме инкаунтинга интенсивно оцениваются, утверждаются как норма и развиваются в полном объёме чувство и мера авторской ответственности за принятое решение в притязании и отстаивании достойно высокого места в коллективе и признаваемого собственного стабильного статуса [2].

Наибольшая продуктивность и значимость результатов разрешения учебных задач достигается на четвёртом уровне. В данных обстоятельствах совместная с преподавателем-тьютором поисково-исследовательская познавательная деятельность, в которой процесс анализа проблемной задачи отличается строгой организованностью и жёстко контролируемой последовательностью в преодолении текущих трудностей, характеризуется проявлением содержательного сотрудничества в форме диалога (часто – дискурса) между всеми участниками совместной работы. Складывающиеся проблемные ситуации преодолеваются преимущественно путём поиска, создания и усвоения (утверждения личной значимости) новых знаний, путём применения новационных способов действий. Наиболее предпочтительно исполнение этого процесса в варианте совместной поисковой деятельности преподавателя и обучающихся. Показательно, что в этом случае отмечается точно определённое, «методически» признаваемое как элемент обучения, сочетание роли, места и функций ошибки в динамичной структуре учебной деятельности. Причём в данных условиях организуется «так называемое хорошо регулируемое учение», основанное на обоюдных паритетных началах субъект-субъектных отношений. Особенности такого вида педагогического мышления (наиболее заметно проявляющиеся именно на этом этапе, для которого свойственно формирование ощутимых реальных результатов совместного творческого познавательного труда) обусловлены требованиями-условиями, вытекающими из принципиальных особенностей педагогического труда - это:

1. Референтно-коммуникативный характер педагогической деятельности.

2. Аксиоматическая, обязывающая ориентация педагогического мышления.

3. Вариативность учебных целей, дополняющих и раскрывающих генеральную (единую) цель обучения.

4. Многофункциональность педагогического воздействия, при сохранении распределённой ответственности инициаторов (создателей) образовательного процесса.

Указанные особенности с одной стороны требуют от обучающегося в подобной ситуации перехода от привычного нормативного к достаточно новационному аналитическому типу мышления и, одновременно, с другой - принуждают его овладевать умениями и навыками построения строго целенаправленного (но многовариантного) маршрута достижения максимального знания (умения) при минимальных затратах учебного труда. При этом в жёсткой форме проявляется деятельностный аспект ассоциативно-абстрактного мышления. Необходимо признать, что практикуемый намеренный отказ от формирования субъект-субъектных отношений и интенсивный переход (только внешний) на объект-объектные отношения в ряде случаев может пониматься как более высокая ступень проявления субъект-субъектных отношений.

Алгоритм решения задач этого этапа носит контрольно-проверочный характер, его содержательная сущность выражается в воспитательной патерналистской функции со значительным присутствием практической направленности процесса решения. В этом случае учебная цель педагогических действий сконцентрирована на выработке у обучающихся навыков алгоритмизации самого процесса решения, что может служить базисом для развития у обучающихся умений и навыков самостоятельного конструирования элементов учебного процесса. В этом состоит глубокая специфичность и одновременно показательная универсальность применяемого метода.

**Выводы.** Способность к множественной разнохарактерной интерпретации знаковых систем, аппаратом которых репрезентативно и рационально описываются-раскрываются проблемные задачи, следует рассматривать как дидактические условия выражающие предрасположенность представляемой в таком виде учебной информации к пониманию. Представленный подход позволяет выработать у обучающихся склонность и способность к целеориентированному и безопасному (беспроектному) воспроизведению самостоятельно созданного ими алгоритма действия. Эта способность наиболее ярко проявляется в педагогических ситуациях, связанных с нетривиальными вариативными переформулировками проблемных задач, которые и составляют основу практического обучения. Следует ожидать заметного укрепления эффекта понимания и усвоения более сложных алгоритмов решения при многократной замене условий и формулировок проблемных задач, основанных на одних и тех же условиях и проблемных ограничениях [1].

#### Литература:

1. Ажыкулов, С.М. Общая модель, содержание и показатели профессиональной компетентности будущих учителей по решению педагогических ситуаций / С.М. Ажыкулов // Вестник науки и образования. - 2020. - №1 (79). - С. 48-55

2. Долганов, Д.М. Межличностные отношения в контексте поликультурного образования / Д.М. Долганов // Вестник Кемеровского государственного университета. - 2015. - №3. - (63). - С. 35-39

3. Корзюк, Н.Н. Обучение в малых группах: теория и практика / Н.Н. Корзюк // Лингвистическая теория и образовательная практика: сб. науч. ст./ Белорус. гос. ун-т; отв. ред. О.И. Уланович. – Минск: Изд. центр БГУ, 2013. – 166 с.

4. Лобашев, В.Д. Многофакторное пространство решения задач в проблемном методе обучения [Текст] / В.Д. Лобашев // Проблемы современного педагогического образования. – Ялта, 2022. – Вып. 77. – Ч. 4. – С. 192-195

5. Чобаков, А.С. Проблемно-модульная технология в профессиональном обучении высокотехнологичным профессиям и специальностям / А.С. Чобаков // Интернет-журнал «Мир науки». – 2016. – Том 4, номер 2 [Электронный ресурс]. - URL: <http://mir-nauki.com/PDF/10PDMN216.pdf> (доступ свободный). Загл. с экрана. Яз. рус., англ.

Педагогика

#### УДК 378.2

кандидат педагогических наук, доцент Лобашев Валерий Данилович

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Петрозаводский государственный университет» (г. Петрозаводск)

#### ОБРАЗ ДИДАКТИЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА

*Аннотация.* Дидактический материал характеризуется крайним многообразием форм и вариантов активного присутствия в педагогическом процессе. Выступая важнейшим элементом процесса передачи учебной информации, он демонстрирует такие качества как сложность структуры, многовариантность предъявления, большую функциональную нагрузку, особое место в образовательном процессе, способность определять параметры психологического контакта между преподавателем и обучающимся. Основные аспекты действия и характеристики этого сложного элемента, его роль в процессах обучения описываются в статье.

*Ключевые слова:* восприятие, дидактический материал, инкаутер, образ, эвристика, фрагментарность, антипатия, полифункциональность.

*Annotation.* Didactic material is characterized by an extreme variety of forms and variants of active presence in the pedagogical process. Acting as the most important element of the process of transmitting educational information, it demonstrates such qualities as the complexity of the structure, the multivariance of presentation, a large functional load, a special place in the educational process, the ability to determine the parameters of psychological contact between the teacher and the student. The main aspects of the action and characteristics of this complex element, its role in the learning processes are described in the article.

*Key words:* perception, didactic material, encounter, image, heuristics, fragmentation, antipathy, polyfunctionality.

**Введение.** В общем случае образ дидактического материала рассматривается как некоторая форма (учебной) информации об объекте изучения при помощи ряда выделенных и упорядоченных преподавателем характеристик образовательного процесса. Это позволяет в интересах обучения соотнести объект с некоторым классом фактов, явлений, качеств, что, в конечном счёте, способствует достижению цели передачи чётко и достаточно однозначно сформированного учебного сообщения. Происходит кодировка, своеобразное опредмечивание, сворачивание информации до уровня знаков. Фактически общение между преподавателем и обучающимся происходит на основе создаваемой семиотической функции «внутри» психики обучающегося. Возникает возможность управления блоками знаний, эффективность учебного процесса резко возрастает [4]. Одновременно необходимо отметить, что главная «потребительская» функция дидактического материала состоит в создании условий выявления возможностей, развитии способностей и утверждения готовности обучающегося к самостоятельному проявлению творческой деятельности.

**Изложение основного материала статьи.** Дидактический материал, применение которого строго подчинено логике учебного процесса и конструктивно выдерживается в границах природосообразной последовательности, активно и алгоритмично формирует, создаёт личностно ценностный продукт обучения. Он обеспечивает приобретение навыка по

кортежу, выстроенному по педагогическим законам: «Комплексное восприятие предмета изучения → создание первичного образа → пробуждение эмоций под воздействием образа → признание их значимости и полезности для обучающегося → кодировка и запоминание некоторой обобщающей модели образа → конструирование и утверждение ранга ценности собственных моделей умений и затем закрепление приобретаемых навыков → наработка опыта по применению усвоенных конструктов во всевозможных ситуациях». Здесь выражается жёстко ориентированный и энергично управляемый (первоначально предпочтительно преподавателем) процесс свёртки – «семантизации» отображения чувственного восприятия до строго ориентированной системы элементов, подготовленных к запоминанию. В последующем после раскрытия и обобщения, становится возможно их использование в качестве достоверного и надёжного опорного элемента суждения.

Эффект трансформации, кодировки и поэлементной «упаковки» на практике реализуется в форме комплекса мельчайших шагов проживания. Эта неразрывная совокупность дискрет восприятия в своём составе явно выделяет два компонента: переживание и критическое осмысление этого переживания (некоторой контекстуализации ощущений, сообщении результатам переживания очевидной доказательности). Объективно отчётливо проявляется виток качественного развития множества представлений о предмете изучения. В моменты достижения преподавателем наибольшего «средства» с обучающимся (так называемый «педагогический резонанс») в процессе решения общих проблемных задач данного этапа обучения у обучающегося возникает, проинициализированный предыдущим ходом учебного процесса, инсайт на общем поле поисков и затруднений, разочарований и достижений. Наиболее вероятно, на этом отрезке обучения возможно успешное стимулирование психофизиологического состояния инкаунтера, в данном случае рассматриваемого в виде триединого сосредоточенно-концентрированного проживания собственных переживаний, восприятия переживаний партнёра (преподаватель - обучающийся) и переживание-осмысление выделившихся несовпадений своих собственных ощущений от переживаний коллеги [2].

Дидактический материал, выполняя функциональную нагрузку промежуточного звена (по сути, являясь своеобразным катализатором) между содержанием образования и его методическими компонентами, предвосхищает, а затем сопровождает и обеспечивает психологическую, педагогическую и дидактическую переработку учебной информации из научной в учебную [3]. В сущности главная «потребительская» функция дидактического материала состоит в создании условий выявления возможностей, развитии способностей и утверждения готовности обучающегося к самостоятельному проявлению творческой деятельности.

В различных схемах учебных занятий структура разрабатываемого дидактического материала может быть подчинена алгоритму двухэтапной процедуры работы с ним. Организуемое двух уровневое изучение материала предполагает на первой стадии самостоятельное ознакомление обучающегося с предложенным объектом с последующим дискуссионным общением с ведущим преподавателем по возникающим вопросам. Создаётся эффект мини копии индивидуального обучения по алгоритму «субъект - субъект». Последовательность этапов в зависимости от целей занятия может меняться на противоположную.

Интересна (хотя в настоящее время и принимается с принципиальными оговорками и отклонениями под влиянием воинствующего материализма) точка зрения на процедуру восприятия элементов новизны гештальтпсихологов: нерасчленимый характер восприятия в гештальтпсихологии объясняется не целостностью рассматриваемых предметов, а самодвижением психических структур к сбалансированному состоянию. Но перед этим «уравновешенным» было иное состояние - неуравновешенное, в которое своими вопросами и проблемами «погрузил» обучающегося преподаватель. Мера, последовательность, временной интервал и моральный такт таких воздействий для обеспечения гарантированного достижения высшей степени успешности обучения должны неукоснительно соответствовать базовым физиологическим ритмам индивида. В подобной ситуации начинают работать так называемые «качели» резонансного обучения: «Созерцание – Догадка, Озарение – Сомнение, Поиск - Интерес - Инициация - Разрешение проблемы - Удовлетворение результатом - Активное рефлексивное созерцание с позиций индивида, приобретшего и усвоившего опыт как результат исследовательского наблюдения» и это – «определяющая» реальность пошагового воплощения алгоритма обучения в «зоне влияния» закона отрицания отрицания в областях ближайшего развития индивида и огромного влияния референтной (малой) группы.

Формируемая модель применения дидактического материала как неперемное условие успешного функционирования учебного процесса предполагает наличие у обучающегося достаточно полного проявления готовности (сгенерированной и развёрнутой на базе ранее оцененных возможностей и приобретённых способностей) к «взаимодействию» с образовательной средой, где и реализуется рассматриваемая модель.

В современной дидактике исследуется обширный круг проблем применения многомерных высокореалистичных моделей, эффективно дополняющих традиционные формы изложения учебного материала. Однако включение в процесс обучения методов «наглядности» привносит весьма устойчивые негативные моменты: информативность визуально оформленных моделей (объектов дидактического материала) часто излишне полна различными деталями, что значительно понижает инициативу обучающихся и по сути приводит у большей части аудитории к пассивному восприятию информации [5, 6].

Раскрытие и интерпретация заложенных в дидактическом материале смыслов и значений, возможно лишь при полном владении преподавателем всеми нюансами используемой в процессе обучения семиотической системы представления учебной информации. Понимающее усвоение учебного материала достигается только при инициализации интенсивной когнитивной деятельности обучающегося. Создающиеся педагогические условия благоприятны для активации процессов интеграции элементов рационального и интуитивного опыта, привлечения такого дидактического средства как аналогия, формирования внутреннего целостного варианта образа изучаемого предмета (факта, явления) [1].

Знаменательна роль преподавателя - именно он открывает первоистину, именно он раскрывает и расшифровывает значения места, формы, ракурса восприятия дидактического материала, именно он «разрешает» обучающемуся «поддержать в руках» материальное претворение решения учебной задачи, получить оценку и поддержку успеха труда от самых надёжных - тактильных рецепторов. Учитель может, и скорее даже обязан, ощутить ответственность за исполненное обучающимся задание первоначально носившего больше идеальное, мыслительное и воображаемое качество, а воплотившееся как «материализация» развивающейся самостоятельности ученика в конечный зримый и осязаемый объект, совершенное изделие, объективно доказанное утверждение, грамотно выполненный расчёт.

Здесь присутствует энергетически и познавательно ориентированный вид преемственности и дидактического развития понятий в процессе всё более углублённого познания объекта труда, некоторое (часто многократное) реверсирование, анализ, переоценка, вновь раскрывающихся качеств и контрастное проявление исходного образа изделия (решения проблемы), ранее представленного заданием, эскизом, описанием, чертежом учебного изделия перед его преобразованием в конечный продукт, демонстрирующим в дальнейшем овеществлённую совокупность усилий познания, обучения, творчества. Всё это происходит на фоне удовлетворения обучающегося успешным, получившим положительную внешнюю

оценку, завершением изготовления учебного изделия, достигнутым результатом решения некоторой проблемы, созданием модели, разработкой алгоритма решения задачи. В этом случае конечный результат выступает в качестве высшей формы доказанного совершенства дидактического материала, применённого на данном этапе обучения.

Человеческая память носит глубоко избирательный характер и, будучи по существу подчёркнуто индивидуальной по организации, она, наряду с другими психическими функциями индивида, фактически предопределяет преференциальный учебный стиль ученика. Д.Грегор выделяет четыре ведущих учебных стили в учебной деятельности обучающегося: конкретно-последовательный, конкретно-разбросанный, абстрактно-последовательный и абстрактно-разбросанный. Причём каждый из них неординарно важен и нужен: в учении нет предпочтительных стилей. Они в комплексе проявляются у каждого ученика, но предъявляют себя в различные периоды в разной степени и всевозможных пропорциях. Педагогическая практика отмечает доминирующий или избираемый, промежуточный (относительно близкий к доминирующему) и экскортирующий учебные стили. Как свидетельствуют психолого-педагогические исследования, у обучающегося могут совершенно устойчиво одновременно выявляться два господствующих стили.

Жёсткая утилитарно-прагматическая ориентация современного студента на пошаговое «преодоление» курса обучения («сдать» изучаемую дисциплину), предопределяет его мозаичное, фрагментарное представление об образе будущей профессии. Профессиональная картина мира резко сужается. Грамотно и целенаправленно применённый дидактический материал, выстраивая порой невольно выраженные межпредметные связи, позволяет создавать чёткую рядоположенность предпосылок, формирующих целостность профессионального становления будущего специалиста [3].

Хорошо организованная система обучения обладает бифункциональными свойствами: она способна, строго адекватно реагируя (часто с задержками во времени) даже на достаточно краткие воздействия, осуществить исполнение обучения в нескольких вариантах, направлениях, но при этом обеспечивается равноцелое завершение процесса при сохранении безопасной стабильности большинства факторов обучения. Типично то обстоятельство, что интенсивное обучение значительно активизирует процесс антипации (предвидения на базе ранее воспринятой информации), здесь реализуются механизмы вероятностного прогнозирования, выработки предваряющей оценки ситуации, с последующим конструированием модифицированных участков системных объектов, представленных высшими положительными значениями оценки параметров процесса обучения. В совокупности подобная педагогическая обстановка интенсифицирует целенаправленность поисковых проявлений психики человека. Указанные особенности протекания процесса обучения позволяют интенсифицировать выполнение учебных задач, в частности, активизируя когнитивную, регулятивную, коммуникативную учебные функции.

Когнитивная функция определяет вербально оформленную процедуру предвидения и в широком трактовании выступает непреложным внутренним условием запоминания-погружения базисного опорного образа; его прообраз (некоторую предваряющую вероятностную структуру) по запросу сознания предоставляют для раскодирования новизны промежуточная и долговременная память. Вследствии этот прообраз перманентно корректируется и в несколько итераций всё более приближается к реальной действительности.

Регулятивная функция формирует цели (в соответствующей иерархии), маршрут их достижения, критерии оценивания и принятия решений, условия действия оценочно-контролирующих функций, что позволяет выделять и парировать возможные ошибки и вырабатывать решения, осуществляемые для их преодоления. Определяющая роль при воплощении коммуникативной функции отводится речевой деятельности, что позволяет создавать гибкие вербальные модели, в соответствии с выдвинутыми задачами.

«Учебная равно мощность» реализуемых вариантов обучения в общем случае определяется как мера достижения необходимого уровня обученности, после чего усвоенные обучающимся знания уже могут быть преобразованы в умения и навыки. Преодоление этого качественного рубежа позволит достичь планируемых высоких результатов учебного труда на уровне квалификационных и общеобразовательных требований (в объёме соответствующих стандартов) к подготовленному специалисту.

На практике процесс моделирования образа дидактического материала характеризуется дискретной организацией исполнения (наиболее чётко выделяются два этапа):

1. Этап конструирования элементов, выражающих генеральное направление обучения, в форме описаний конкретных параметров аргументов функций, методов, подходов и т.д.

2. Раскрытие содержания ранее спроектированного образа (извлекаемого из своеобразного запасника примеров дидактического материала, разрабатываемого преподавателем как варианты возможного применения в различных педагогических ситуациях) применительно к требованиям конкретного единичного занятия, либо при индивидуальном обучении – модификация образа к возможностям и способностям каждого обучающегося.

Основные исходные позиции и границы функционирования модели образа дидактического материала описываются в следующих положениях и условиях:

- свойства, задаваемые в объёме обязательных требований, граничных условий, параметров оценивания;
- функции, определяющие наиболее результативные области целесообразности активного применения;
- пределы технологичности участия в учебном процессе, описывающие границы действенного влияния, безынициативного подчинения, соперничающего проявления в процессах выработки понятий и убеждений о подлежащей восприятию истине;
- «проницаемость» к изучаемому, характеристики объективно присутствующих возможностей вызвать созвучие и положительную реакцию на убеждающее проникновение в сознание обучающегося, «психическое совершенство»;
- расширенный и совершенный аппарат управления, мотивации, позволяющий оперативно модифицировать модель для применения в конкретный момент обучения.

В практическом отношении процесс обучения предлагает для исследования и дальнейшего применения следующие основные вариации моделей дидактического материала:

- образно-концептуальные – модели ориентированные на объём учебной информации в соответствии с мощностью канала восприятия: визуальная, ауди, вестибулярная, тактильная, обонятельная;
- оперативно-виртуальные модели – модель способов воздействия, выполнения различных операций, модель коллективной деятельности и т.п.;
- образно-семантические – модели, носящие наиболее объёмный характер, основаны на использовании в совершенстве организованного аппарата фатического мышления и творческих возможностей обучающегося.

Последняя модель базируется на максимально полном применении всех доступных на данном уровне изложения материала учебных, социальных и профессиональных алфавитов. Модель такого рода высоко динамична, тематически не ограничена, легко конструирует и сопровождает пространственные, временные и другие виды взаимосвязей между внутренней концептуальной картиной - миром пребывания индивида (обучающегося) в согласии с самим собой (по сути, отражением себя в список внешнего мира) и воспринимаемым обильным потоком внешней информации. Применение

модели характеризуется простотой и стабильностью в силу достигаемой полноты и чёткости исходной учебной информации, что обеспечивается активизацией знаний, размещающихся в профессиональном тезаурусе обучающегося. Образно-семантическая модель наделена совершенно уникальным свойством - показательной рекурентностью моделируемого образа. В силу принципиально глубокой свёртки и обширных возможностей реконструкции используемых при моделировании учебных сообщений, преобразование модели с опорой на ранее приобретённый опыт позволяет на основе знаний о конкретных особенностях предметной области в достаточной мере успешно моделировать уже сами исходные рассуждения, «расширять» подходы, разнообразить методы решений, вводя элементы понятийного аппарата смежных областей знаний (параллельно изучаемых учебных дисциплин).

Исходя из опыта профессионального обучения, в генерации образа дидактического материала фигурирует ещё одна относительно малозаметная, но крайне важная для развития именно навыков труда так называемая тактильная грамотность. Она инициативно проявляется вместе с визуальной грамотностью и сопровождает её непрерывно. Главное предназначение этой функции – определить суть ощущения, отредактировать, укрепить и зафиксировать, «сопроводить» опыт, предоставить возможность добиться оптимальной (для индивида - максимальной) достоверности при критически низком уровне неточностей в канале трансляции учебной информации. Показательно, что в канале гаптического контакта отсутствует аппарат, как усиления, так и подавления воспринимаемого сигнала. Здесь отчётливо обнаруживается механизм чувственной стабилизации - в познании надёжность факта запоминания элементов раскрытой новизны увеличивается при положительных результатах перепроверки предположений сознания в практическом опыте с содействием самых «надёжных» органов чувств, обрабатывающих сигналы тактильных ощущений. Фактически передача сенсорных ощущений выполняется при наименьшей деформации содержания и минимальной потере мощности сигнала.

Образ, изначально создаваемый обучающимся как прямое отображение некоторого элемента учебного дидактического материала, чрезвычайно сложен и степень его внутренней погруженности (кратной вложенности значений) с точки зрения диалектического единства познаваемых закономерностей в начале не доступен ученику. Учителю же глубина образа в любом случае должна быть открыта согласно обязательному уровню его профессионализма и интеллекта, продекларированного его статусом, а также приобретённым образованием, но и ему далеко не всегда - абсолютно. Характерно, что одна из самых действенных дидактических (содержательно-процессуальных) процедур - обучение путём практического «делания» в 6-7 раз результативнее обучения путём «слушания». В значительной степени это объясняется тем, что последнее предполагает наличие у обучающегося не только глубоких знаний, но, что много более существенно, - умений преобразования-оперирования абстрактными понятиями, определённых навыков использования потенциала тезауруса для включения в процесс познания конкретики учебного вопроса всей мощи своего интеллекта. Дидактический материал, как некоторый функциональный ускоритель, позволяет обучающемуся выстроить достаточно объективную внутреннюю оценку прагматичности предстоящих действий в форме повышающейся суммы пороговых оценок, выносимых при создании, развитии и насыщении баз знаний, умений, навыков на каждом шаге маршрута обучения: «задание → изучение → учитель → комментарий, помощь и разъяснения → необходимость дополнительного контакта → достигаемое удовлетворение трудом → конечный продукт → рефлексия».

**Выводы.** Преследуя цель интенсификации процесса обучения, преподаватель вынужден (обязан) рассматривать возможность применения современных технологий обучения, ориентирующихся на оперирование образами новизны. Обучение в стремлении ускорить процесс передачи учебной информации переходит на опережающее изложение теоретических знаний и на их основе построение некоторого синтеза из представлений о прогнозируемой абстрактной картины ассоциаций различных элементов излагаемого материала. Широкий выбор возможных построений обеспечивает вариативность, но требует тренированного образного мышления. Образ в этом случае предвосхищает своё реальное воплощение. Обучающийся активизирует свою позицию, сопоставляя свой вариант образа учебной информации с предлагаемым преподавателем эталоном.

Учёт и комплексное использование выделенных аспектов и качеств дидактических материалов могут служить действенным средством интенсификации и повышения результативности процессов обучения.

#### **Литература:**

1. Брейтигам, Э.К. Взаимосвязь целостности и понимания в обучении / Э.К. Брейтигам // Вестник новосибирского государственного педагогического университета. - 2015. - №6(28). - С. 27-33
2. Ермолаева, М.В. Понятие встречи в психотерапии и психологии развития / М.В. Ермолаева, Д.В. Лубовский // Консультативная психология и психотерапия. - 2015. - №3. - С. 105-116
3. Григоренко, Н.Н. Междисциплинарная интеграция в подготовке студентов вуза культуры: психолого-педагогические обоснования / Н.Н. Григоренко // Мир науки, культуры, образования. - 2018. - № 6(73). - С. 49-51
4. Иванилова, И.В. Механизмы использования технологий дополненной реальности в образовании / И.В. Иванилова, Е.В. Юркевич, Л.Н. Крюкова // Современное педагогическое образование. - 2020. - №1. - С. 84-89
5. Калинин, А.В. Интерактивные электронные дидактические средства с когнитивной визуализацией / А.В. Калинин // Научно-технический вестник информационных технологий, механики и оптики. - 2017. - Т. 1. - №2. - С. 359-364
6. Лобашев, И.В. Визуализация знаний в условиях высшей школы / И.В. Лобашев, В.Д. Лобашев; М-во науки и высш. образования Рос.Федерации, Федер. гос. бюджет. образоват. учреждение высшего образования Петрозаводск. гос. ун-т. - Петрозаводск: Издательство ПетрГУ, 2021. - 187 с.

**Педагогика**

#### **УДК 378.2**

**кандидат педагогических наук, доцент Лобашев Валерий Данилович**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего

профессионального образования «Петрозаводский государственный университет» (г. Петрозаводск)

#### **УЧЕБНЫЙ МОДУЛЬ В ИНТЕГРАТИВНЫХ МЕТОДАХ ОБУЧЕНИЯ**

*Аннотация.* Статья обращает внимание на основы построения учебного модуля как системного объекта. Рассмотрены базовые элементы и критерии построения моделей различной конфигурации. Отмечена тесная связь между креативными задачами и принципами обучения, заложенными в определяющие условия применения модуля в учебном процессе. Указываются пороговые этапы создания модуля, плоскости рассмотрения задач проектирования. Приведена ссылка на применяемый при построениях учебных модулей математический аппарат (преобразования Фурье, начальные положения теории графов, динамические системы Р. Тома). Выделены внешний и внутренний контуры трансформации учебных

сообщений в проектируемых моделях. Определены задачи развития систем модульного обучения в профессиональном образовании. Описаны некоторые пути использования выполненного в статье обзора проблем модульного обучения при дальнейшем развитии методик профессионального образования.

*Ключевые слова:* модуль, педагогическая система, граф, каноническая модель, морфология модели, методика.

*Annotation.* The article draws attention to the basics of constructing a training module as a system object. The basic elements and criteria for constructing models of different configuration are considered. The close connection between creative tasks and learning principles embedded in the defining conditions of module application in the educational process is noted. The threshold stages of module creation, planes of consideration of design tasks are indicated. Reference is made to the mathematical apparatus used in the construction of training modules (Fourier transformations, initial provisions of graph theory, dynamic systems of R. Thoma). The external and internal contours of the transformation of training messages in the designed models are highlighted. The tasks of developing modular learning systems in vocational education are defined. Some ways of using the article's review of the problems of modular learning for further development of professional education methods are described.

*Key words:* module, pedagogical system, graph, canonical model, model morphology, methodology.

**Введение.** Учебный модуль - конструктивная часть педагогической системы, компоненты которой созидательно объединены множественными логическими расположенными на различных уровнях знакопеременными связями и образуют объект, адекватный (по характеристикам и параметрам) разработанной и реализуемой на практике технологии обучения, наделенной, применительно к модульному обучению, специфическими «консолидирующими» закономерностями. Формирование и широкое применение учебных модулей по различным дисциплинам в образовательном процессе способствует активизации познавательной деятельности обучающихся, повышению степени их содержательной и организационной самостоятельности, формированию определенных положительных личностных качеств и позволяет достичь хороших учебных результатов по программам обучения [4].

**Изложение основного содержания статьи.** К основоопределяющим базовым элементам модуля и его ключевым характеристикам, задающим ведущие параметры конструируемой канонической модели, можно отнести:

- цели - выражено локально и подчеркнуто практико-ориентированы, показательно мобильны в принятых методических ограничениях стратегии обучения на данном этапе;

- задачи - прикладного отслеживающего типа, достаточно просто корректируемы и многофункциональны; как демонстративно оттененную особенность рассматриваемой организации обучения следует отметить, что в модулях задействована функция фиксации и оценивания дискретных, чаще всего численно определенных порогов изменений и перманентной пошаговой качественной модификации целей-задач;

- содержание - ориентировано на преодоление либо контаминацию конкретного створа-разрыва допустимых отклонений зафиксированных уровней обученности учащегося;

- мотивация и стимулы в деятельности преподавателя и обучающегося - концентрированы, при этом достаточно активны и образцово подчинены функциям целеполагания с ярко выраженным акцентом на самообучение;

- формы организации учебного процесса - подчинены методическим рекомендациям, но достаточно разнообразны и более тяготеют к личностным и бригадно-экипажным вариантам обучения;

- контрольно-оценивающая функция (предъявляет назначенные системой обучения критерии обученности) - прагматична, но гибка и способна к совершенствованию и алгоритмизации в виде различных тестов и эталонов; в затруднительных ситуациях может быть успешно выполнена обучающимся, использующим приём обращения к преподавателю;

- методика проведения конкретных занятий и достижения заданных результатов - весьма разнообразна, часто ориентирована на применение метода проектов;

- схема формирования и рекомендации вариантов индивидуального пути обучения - подчеркнуто самостоятельна, наделена возможностью радикальной коррекции отдельных элементов на каждом этапе обучения.

Критерии требуемые для построения различных по конфигурации моделей модульного обучения (в процессах проектирования используются достаточные по мощности критерии достаточности, исключительности, необходимости и др.). В первом приближении могут быть представлены следующим перечнем и характеристиками:

- преемственность большинства элементов и достаточная неограниченность рассматриваемых качеств и свойств алгоритма, т.е. построение и дальнейшее технологически оправданное усложнение системы в принципе может быть бесконечно;

- конструирование исключительно на заданном системой определенном технологией обучения минимуме - создание доброкачественного модуля невозможно на материале меньше предписанного критического объема, так же как в полной мере должно выполняться ограничение не превышения заданного для него критически максимального объема;

- обязательное осуществление необходимого контроля при преимущественном применении процедур самоконтроля, что предписывается самой постановкой целей и задач обучения;

- способность к запрограммированному компромиссу в процессе поиска адреса следующего шага, следующего сопряженного контактного модуля, что задаётся алгоритмом возможной коррекции принятого маршрута индивидуального обучения и т.д.

Одновременно модуль наделяется неукоснительной обязательностью исполнения строго описанного комплекса процедур обучения. Он должен обладать характеристической критериальной и технологической определенностью основных этапов и достаточно жестко закреплёнными принципами обучения, к которым в первую очередь необходимо отнести:

- 1) построение алгоритма выполняется либо в линейной схеме - как последовательное наращивание трудности, либо по законам диалектической спирали - с периодическим циклическим возвращением к предыдущим этапам и введением «добавочной» порции сложности, но уже на пополняемом базисе параллельно приобретаемых в других учебных дисциплинах знаний, умений, навыков (так строится не концентрическое изложение, а индивидуальный рекуррентный маршрут продвижения к цели);

- 2) пооперационное обучение, с обязательным суммирующим поэтапным контролем полного усвоения каждой операции, когда каждое завершённое во времени и полностью выполненное в части учебного задания продвижение внутри непрерывного в общем плане изучения модуля может рассматриваться как дискретная единица, как самостоятельный мини-объект сконструированного модуля.

При конструировании заданной модели вычлняются два основных этапа:

1. Концептуальный этап проектирования, на котором необходимо выполнить-произвести действия:

- определить требующиеся характеристики информационно-содержательных элементов, составляющих отдельные предметные области;



- назначить граничные пределы параметров всех участников учебного процесса (в том числе элементов, привлекаемых в качестве специальных предметов и устройств системы продвижения учебной информации);
  - выполнить предварительную оценку результатов (провести пилотное оценивание функционирования модели).
2. Дидактический этап, где должны быть выполнены:
- разработка эталонного поворочного единичного примера-теста;
  - тщательно контролируемый процесс заполнения счётных массивов модели накопленным фактографическим материалом: результатами предыдущих исследований, исходными нормативами по результатам ранее выполненным испытаниям, справочным и диалоговым материалами и т.д.

Технологически приемлемое рассогласование при сопряжении модулей (в относительно свободном сочетании тематически и дидактически подчиненных друг другу) по отдельным параметрам позволяет, как показала практика, не более 5% от объёма учебного материала, что признаётся как нормативная величина неразрушающей оптимизирующей трансформации конкурирующих в сопредельных модулях описаний, определений, понятий. При этом педагогическая система не рекомендует превышать накопительный эффект отложенной, переносимой на последующие занятия, новизны на величину более 30% от общего объёма учебного материала в расчёте на отдельную законченную тему.

Для исследования данной области проблемы может быть применен аппарат, созданный на основе топологической теории динамических систем французским математиком Р. Томом, охарактеризовавшим подобные специфические напряжения в социальных системах как «катастрофы». В общем случае катастрофами в математической статистике называют резкие скачкообразные переходы, возникающие в виде внезапной реакции системы на ламинарное изменение внешних условий [5].

Катастрофами в отношении интегративно-модульной системы, развитие которой должна отображать разрабатываемая модель, могут служить наиболее ярко проявляющиеся переходы «модуль-модуль» и отличительные нестандартные процессы, развивающиеся в периоды прекращения явного влияния алгоритма выполнения одного модуля и еще ощутимо не проявляющихся предсказывающих влияний другого. Этот период определяется как проявление рассогласования моментов наступления «раннего начала действия» после состояния «позднего окончания» предыдущего действия (выполнения заданий предыдущего модуля). В принципе такой явный разрыв крайне нежелателен, но практически в любом протекании обучения неизбежен. Элементарное его проявление - пропуск занятий, замещение учебных тем либо любой другой перерыв в размеренном, плановом следовании занятий.

Применяя аппарат когнитивно-конструктивной графики, возможно представить совокупность получаемых при взаимном наложении модулей соответствующих переходных зон, как некоторый каркас, образованный дугами графа, которые обозначают логико-понятийные связи между учебными модулями. В свою очередь многочисленные зоны взаимопроникновения создают конфигурацию и определяют состав графа-дерева: на практике организуются пересечения в различных понятийных и временных уровнях по «целям», «результатам», «задачам» и т.д. Каждое построение собирается отдельно, создавая принципиально разные деревья. В результате полного выполнения всех фаз построения и корреляционного анализа логических связей отдельных модулей, образующих независимый синтезированный блок, должно быть создано законченное «суммарное» дерево - несущий остов тематически выделенного блока учебных модулей.

Особым смыслом наполняется проблема деятельностного участия в учебном процессе (и параллельно в процессе конструирования модели) профессионально подготовленного компетентного учителя - специалиста в постановке, внедрении и решении неточных, а часто и не совсем верно определённых педагогических задач. Преодоление скрытой некорректности, обнаружение «мягких» противоречий, осознание очевидной границы знания-незнания составляют решающий этап в раскрытии пороговой сути основных проблем моделирования. Необходимо высокая квалификация разработчика частной модели модульного обучения должна в большинстве ситуаций позволить ему самостоятельно оценить и выразить в соответствующих функциях и процедурах основные тенденции развития и определить необходимые действия «парирования» последствий подобных, часто критических ситуаций. При этом базовым качеством в оценке профессиональной компетенции преподавателя становится уровень его методологической культуры. Решающее значение приобретает способность преподавателя создавать и непрерывно совершенствовать алгоритм модели разрешения конкретных конфликтных образовательных ситуаций. Хорошо сконструированная модель должна позволять решать возникающие учебные задачи в активно темпированном режиме реального времени, опережая обучающегося на два-три решения-варианта. По своей сути всякая учебная ситуация образцово уникальна в любой текущий момент времени. Она по своей природе инвариантно напряжена непредсказуемостью собственного индивидуального развития. В действительности для большинства преподавателей требуется дополнительная глубокая и совершенная в своей постановке и объёму методологическая доподготовка в подходе к анализу и преодолению подобных ситуаций.

Каждый шаг обучения всегда начинается с активизации прошлого опыта в приложении к новой ситуации. Отправные положения морфологии модели обучения предусматривают способы, маршруты, функции конвертирования потоков учебных сообщений в адресно ориентированную специфическую учебную информацию, при этом учитывается «наступательный» посыл релятивизма «объектных» знаний, значительно активизируется логика раскрытия «противоречивости истины», настойчиво доказываемая возможность успешного усвоения предлагаемого объёма знаний каждым обучаемым [6].

Алгоритм конструирования модели, и в частности хорошо воспринимаемого обучающимися её пространственного образа-графа надлежащей организации, требует конкретизации процедур-функций вершин и дуг этого графа. Этот процесс дуален и совершенно строго подчинён применённому итерационному алгоритму. Наиболее эффективны в решении задач выделенного класса - исследования и анализ дискретных моделей непрерывных процессов, что выполняется с применением преобразований Фурье.

Преобразования Фурье применённые к функции, характеризующей степень сфокусированности решений в окрестностях определённой точки (в нашем случае рассматривается ситуация достижение целей учебного занятия, задачи которого выражены процедурой-функцией, описывающей действие выделенной вершины графа), подтверждают, что показатель детерминированности целей и задач учебного занятия будут рассеиваться тем больше, чем в большей степени сконцентрированы, свёрнуты знания в вершинах. И тем шире наблюдаются толкования этих тесно связанных учебных суждений, заключений, убеждений в дугах-связях, чем большее число дуг сможет быть инцидентными (соединяемыми) с данной вершиной, т.е. чем большее число занятий, тем, понятий функционально связано («подпитывают») с анализируемым занятием.

Одновременно, что очень важно для качественной организации учебного процесса, можно отметить - чем более точно (логически и «математически») определена функция вершины графа (максимально точно определены цели и задачи занятия), тем большее количество вершин (т.е. других суждений, определений, в целом занятий и т.д.) получают возможность быть смежными, логически связанными с ней. При этом необходимо все время иметь в виду, что функция дуги, выражающаяся в передаче неискажаемых конкретных учебных сообщений, в этой ситуации отчётливо увеличивает

свою неопределённость, значительно теряет интенсивность, но в противовес расширяет области влияния (в частности увеличивается вариативность и широта траектории используемых понятий). Отправленный с ее помощью кортеж (в данном случае - совокупность учебных сообщений, выражающих полное либо частичное понятийно-тематическое содержание модуля) может по мере перемещения по траектории изучения всего блока учебного материала изменять ранее сформулированное утилитарное назначение (цель) и адрес, т.е. в текущем моменте (временном срезе) возможна дополнительная коррекция дальнейшего деятельностного предназначения определённых учебных сообщений [3].

Воспринятый и усвоенный на занятиях учебный материал после его закрепления представляется как единство двух субстанций. По внешнему, по отношению к обучаемому, контуру разрабатываемой модели обращается своеобразный фонирующий учебный материал, выполняющий миссию выборочно дополняющих деталей, различных расширительных толкований, тематически выдержанных логических связей с тезаурусами параллельно изучаемых учебных дисциплин. В свою очередь внутренний контур удерживает до полного раскодирования (в силу проявленной заинтересованности обучающегося) и в последствие воспроизводит свёрнутую информацию, становящуюся сразу после ее интериоризации конкретным обучающимся, его личностной интериоризованно-отчуждённой интеллектуальной собственностью.

Качественное развитие этих двух процессов и их прагматически целенаправленная трансформация подчиняются генеральным задачам усовершенствования процесса обучения. Предпринимаемая пошаговая оптимизация в конечном итоге приводит к стадии уравновешенного процесса, фактически к построению совершенного покрывающего дерева (суграфа, включающего все вершины графа и сохраняющего при этом наименьшее возможное количество дуг), которое в дальнейшем выступает в роли главного остова графа организации учебного процесса, выполняемого на основе интегральных модульных составляющих. В сущности производится построение наилучшего, оптимального при данных условиях и методических ограничениях, маршрута обучения.

Система в соответствии с предписываемым функционалом находится в непрерывном итерационном поиске своего энергетического минимума; в рассматриваемой ситуации - это стремление к скорейшему завершению процесса обучения при наименьших затратах. Чаще всего маршрут исполнения функций вершин не подчиняется закону транзитивности, но на практике превалирует именно вариант строгой последовательной реализации запланированных занятий. На практике линеаризованная последовательность блоков-модулей (а в ситуации удачно выполненной оптимизации - отдельных модулей) часто всё же позволяет достаточно успешно пошагово (методом перебора вариантов) определять и назначать целесообразную последовательность изучения модулей [2].

Источником дидактического знания выступает непосредственная практика в первую очередь самостоятельного обучения. Основанные на ощущениях, дидактические знания уверенно проводят индивида через чувства к выработанным однозначно апробированным убеждениям и далее к умениям и навыкам, твёрдо закрепляемым как личностная собственность [1]. Модульное обучение, обращающееся к дидактическим знаниям как к процессуальной основе, предоставляет обучаемым возможность присваивания через труд обучения не только знания, но и частные алгоритмы, оригинальные способы их получения, приёмы педагогического проектирования, т.е. по сути субъективных познавательных средств, развивающих самостоятельное проникновение в технологии создания методик обучения. Создаются веские предпосылки формирования творческой деятельности обучающихся.

В профессиональном обучении тематическое содержание, широта целеполагания и информативная насыщенность учебных модулей должны разрабатываться в чётком соответствии с объективно нарастающей сложностью обучения. Это требование в свою очередь настойчиво вынуждает непрерывно повышать сложность преподавания всех параллельно-одновременно изучаемых учебных дисциплин.

Одна из ближайших задач, выдвигаемых перед разработчиками моделей обучения, формулируется следующим образом: какими методическими средствами обучения возможно на уровне моделей отразить различие в системах, осуществляющих обучение по маршруту (векторному следу) от индивидуального обучения к компетенции как обеспечить этот переход; и качественно иных системах, реализующих маршрут подготовки профессионала от оптимизации общего (весьма многогранного) процесса обучения к конкретике профессионализма выпускника образовательного учреждения.

Второй задачей может стать поиск истоков созидательного единства и противоположностей обучающей модульной системы и обучающегося. В большинстве случаев, неотъемлемый от обучающей системы индивид не полностью адекватен самой созданной системе. Каждый шаг обучения порождает сомнения, возникающие в процессе «контакта» с элементами новизны учебной информации. Эта ситуация разобщает обучающегося с этой системой, отдаляет, но транслируемое со стороны преподавателя обучающее воздействие стимулирует преодоление сомнений в истинности воспринимаемой информации, а последующая её раскодировка вновь возвращает обучающегося на выбранный ранее маршрут обучения; однако – только через непрерывное, ощутимо затратное утверждение им мотиваций обязательного продолжения процесса познания неизвестных истин.

Решение означенных проблем составляет основу самостоятельной работы студентов старших курсов педагогического вуза.

**Выводы.** Выполненный обзор и начальный анализ технологических основ построения учебных модулей затрагивает множество проблем, которые в интересах студентов – будущих профессионалов, необходимо тщательно описать и подробно исследовать на занятиях различных типов. Педагогическая проблема повышения качества образования состоит в незначительной степени в том, что нынешнее прогрессирующее увлечение направлением оптимизации систем обучения сориентированных на «приручение» процессов клипового преподнесения учебной информации, несколько затенило внимание педагогов от методов, использующих хорошо апробированное блоковое представление обучающих воздействий на учебную аудиторию. Тем не менее, преимущества чёткого распределения новизны по некоторым выделенным граничным блокам позволяет выстроить устойчивые компактные образовательные области, на которые можно опереться при создании личностных баз обучающихся, где можно развернуть множество индивидуальных маршрутов обучения, получая в конечном итоге набор эквивалентных вариантов личностно ориентированных траекторий успешного обучения.

Модульной системе изначально присущи специфические антиэнтропийные свойства: она способна аккумулировать и систематизировать самую разнообразную по структуре и содержанию образовательную информацию, что происходит как результат взаимодействия нескольких потоков тематических различных учебных сообщений без потери ими ранее эвристически созданных, накопленных в эмпирических опытах элементов «обучающей» новизны.

Используя приведённые технологические рекомендации студенты выпускных курсов педагогического вуза получают возможность на практике при создании комплексных выпускных работ апробировать варианты построения частных методик процесса обучения и эффективного наполнения баз знаний, умений, навыков обучающихся.

#### Литература:

1. Акулич, О.Е. Роль дидактического интегративного модуля в осознании студентами личностного смысла учения / О.Е. Акулич, О.Р. Шефер // Педагогический журнал Башкортостана. – 2021. - № 2(92). – С. 96-109
2. Биркгофф, Т. Математика и психология: пер. с англ. / Т. Биркгофф. - М.: Сов. радио, 1977. - 96 с.

3. Макарова, Л.Н. Когнитивная технология разработки индивидуальных траекторий развития критического мышления преподавателей и студентов / Л.Н. Макарова, И.А. Шаршов // Социально-экономические явления и процессы. - 2015. - Т. 10, № 7. - С. 225-233
4. Насырова, Э.Ф. Концептуальные положения интегративно модульного обучения студентов вуза / Э.Ф. Насырова // Омский научный вестник. - 2010. - №1 (86). - С. 179-182
5. Рябова, Н.Г. Противоречия гуманизации воспитания в современной школе: диссертация ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Рябова Нина Геннадиевна. - Хабаровск, 1998. - 397 с.
6. Сенько, Ю.В. Понимание текста в работе учителя-практика / Ю.В. Сенько, М.Н. Фроловская // Педагогика. - 2003. - № 6. - С. 53-59

Педагогика

#### УДК 378.2

кандидат педагогических наук, доцент Лобашев Валерий Данилович

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Петрозаводский государственный университет» (г. Петрозаводск)

### УСЛОВИЯ КОНСТРУИРОВАНИЯ ОПТИМАЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ОБУЧЕНИЯ

*Аннотация.* В статье описываются проблемы организации образовательной среды профессионального образования. Модель обучения в специфической области ориентирована на исследования позиции обучающегося, форму и объём заказа социума и некоторые требования рынка труда. Задачи успешной социализации будущего специалиста рассмотрены как отдельные аспекты формирования компетенций по требованиям социума и ответной реакции образовательных учреждений. Описываются условия конструирования оптимальной системы обучения, учитывающей палитру психических состояний обучающихся в процессах приобретения необходимых знаний, умений, навыков. Отмечены специфические требования к преподавательскому составу учебных заведений профессионального образования.

*Ключевые слова:* профессиональное образование, реконструкция, человеческий потенциал, подход, метапредметный, компетенции, дидактический материал, восприятие.

*Annotation.* The article describes the problems of the organization of the educational environment of vocational education. The model of training in a specific environment is focused on the research of the student's position, the form and volume of the order of society and some requirements of the labor market. The tasks of successful socialization of a future specialist are considered as separate aspects of the formation of competencies according to the requirements of society and the response of educational institutions. The conditions of designing an optimal learning system that takes into account the palette of mental states of students in the process of acquiring the necessary knowledge, skills, and abilities are described. The specific requirements for the teaching staff of educational institutions of vocational education are noted.

*Key words:* vocational education, reconstruction, human potential, approach, meta-subject, competencies, didactic material, perception.

**Введение.** Устой и смысл либерализма и толерантности настойчиво проникают в содержание практически всех программ по общегражданскому образованию в Европе. Следуя этой тенденции, Россия относительно быстро и решительно совершенствует учебные и социальные программы, обновляет прежние и продвигает новационные ориентиры образования в интересах социальной и общеэкономической стабилизации. Однако в современных глубоко революционных и крайне динамично изменяющихся условиях развития социума профессиональная школа явственно сталкивается с реальной проблемой необходимости скорейшей организации прагматически направленной обновлённой ветви образования, непосредственно и оперативно обеспечивающей быстро возрастающие потребности в высококвалифицированных производительных силах. Под давлением объективных фактов, требующих подготовки специалистов существенно иной, значительно модифицированной, разносторонней и разноуровневой профессиональной квалификации, система образования поставлена перед обязательностью интенсивно, достаточно радикально, но далеко не всегда оптимально перестраиваться и выполнять текущие запросы не только общества в целом, но и каждого индивида. Одновременно приоритетно разрешаются задачи создания новаторских педагогических технологий и практических предложений, различных методик обучения и воспитания, подготавливающих личность новой формации, обладающую качественно продвинутыми знаниями и наделённую совершенными идеалами.

**Изложение основного материала статьи.** Алгоритм «неотвратимости обучения», явственно проявляющийся, как обостренная потребность самосовершенствования состоит в выраженном принципиальном тяготении индивида к получению всё больших благ, в обладании высшим статусом жизнезащищённости благодаря приобретению высокой квалификации. Эта ситуация порождается прогрессирующими противоречиями между достижением и последующим достаточно затратным поддержанием относительно длительного постоянства окружающей среды и объективной необходимостью нарушения индивидом достигнутого равновесия с целью выполнения расширенного поиска принципиально новых возможностей и анализа-испытания новых ощущений. Здесь же необходимо учесть неотъемлемое присутствие и активное проявление дуализма интеллекта и интуиции, влияние элементов сознательного и бессознательного, направляющее воздействие целевых мотивов следования состоявшейся и укрепившейся на данный момент морали и фактического признания агрессивного влияния компонентов деструктивности в деятельности человека [1].

Одним из широко применяемых в настоящее время профессиональной педагогикой направлений, наиболее успешно преодолевающим возникшие явные принципиальные затруднения, является дальнейшее развитие и энергичное внедрение блочно-модульного принципа обучения, достаточно чётко, адресно и конкретно реализующего положения личностно ориентированного образования. На практических занятиях эта форма реализации учебного процесса значительно перемещает акценты обучения от исходного аудиторного лекционного варианта на интенсивное самостоятельное и усвоенное конкретное ролевое кооперативное обучение. Принимаемая организация педагогической системы и методически оговоренная ориентация функционала педагога на выполнение новых образовательных стандартов предполагает не авторитарное формирование специалиста с требуемыми профессиональными качествами, а создание необходимых условий для полноформатного проявления и безбарьерного совершенствования личностных качеств каждого субъекта образовательного процесса [5].

В качестве ближайшей актуальной задачи принимается построение совершенной глубоко обновленной модели профессионального обучения, устанавливающей (в соответствии с методическими рекомендациями) параметры и процессы разработки и совершенствования такой структуры человеческого капитала, которая, являясь оптимальной в нынешней

бифуркационной ситуации пребывания социума, могла бы в перспективе в ощутимой степени надёжности обеспечивать индивиду необходимую и достаточную жизнебезопасность, гарантировать толерантность его существования в очень быстро развивающемся обществе [2]. Конструируемая модель должна позволить разработать механизмы разрешения противоречий между относительно слабо управляемым реконструируемым человеческим потенциалом и демонстративно чётко описанными требованиями социума по воспроизводству и комплектованию корпуса профессионалов.

Компаративный подход к анализу двух чаще всего реализуемых моделей структурирования современного тематического содержания образования – специализирующей и генерализирующей – позволяет чётко выделить в процессах их создания следующие первостепенные методы:

- 1) координационный, опирающийся на пунктуально управляемую последовательностью и довольно строгую логику последовательности изложения учебных дисциплин;
- 2) проникающей интеграции, широко использующий основополагающие принципы междисциплинарных связей (когда положения одной дисциплины применяются при изложении сути содержания другой);
- 3) дидактический синтез изложения - основан на показателем «раскрытии» задач, расположенных в граничных областях нескольких дисциплин, методами, приёмами и средствами одновременно присущих конкурирующим областям науки;
- 4) трансдисциплинарная интеграция – метод ориентирован на ведение в учебную программу курсов метапредметной направленности [3].

Последний метод рассматривается современной педагогической системой как прогрессивный и весьма продуктивный элемент технологии обучения. В силу объективных причин в практической реализации он требует от профессионалов-преподавателей длительной высокой качественной разносторонней подготовки и обширной эрудиции. Следует отметить, что генерализирующая модель чаще всего демонстрирует некоторую приверженность к многовариантному счёту множеству двупоточных (попарно антагонистических) связей, в то время как специализирующая – к односторонним относительно строго выверенным вектор-функциям, синтезируемым по результатам выполнения углублённого исследования на стыке одной или нескольких дисциплин. Кроме того, объективно создаваемая кластерная модель активно совершенствуется, «дорабатывает» обобщающую функцию широкой трансдисциплинарной интеграции.

В интересах дальнейшего совершенствования содержания профессионального обучения социум в лице управляющих структур настоятельно требует преодоления, прежде всего, важных педагогических проблем:

- определение ведущих приоритетов, целей и механизмов оперативной коррекции общего содержания и необходимых фрагментов учебных дисциплин, включаемых в действующие образовательные стандарты;
- разработки процедур и рекомендаций корректирования в текущем режиме объема и характеристик основных и дополнительных учебных программ в соответствии с методическими разработками Министерства образования и т.д.;

В действительности на практике первоначально выясняется иерархия вопросов объёма и конструктивного содержания компетенций и зон взаимодействия (взаимосотрудничества) двух сторон образовательного процесса: с одной стороны – заказчика – в качестве его представителей присутствуют неоднородные, часто «противоречивые» участники рынка труда, в том числе различные департаменты занятости либо сам претендент на обучение, а с другой - многочисленные разнопрофильные профессиональные образовательные учреждения, выполняющие образовательные действия по запросу на подготовку специалистов.

Системой образования путём практического отбора выделяются, а затем совершенствуются, корректируются, систематизируются и реализуются, в соответствии с текущим заказом социума, методологически совершенные и приемлемые для практического исполнения версии технологий и средств обучения, и только наилучший из вариантов (на данный отрезок времени) сконструированных процессов обучения представляется к внедрению и в последствие может быть принят к исполнению. Для проведения такого отбора необходимо:

1. Назначение и описание предельных условий и обстоятельств характера и уровня воздействия применяемых новационных специфических дидактических средств на участников и непосредственно на краевые условия самого процесса обучения, а также на формирование функционально-определяющих характеристик этого же процесса, что проявляется в следующих характерных чертах активного участия в обучении дидактических средств:

- реализуют себя в некотором тщательно продуманном заданном локальном пространстве и в достаточно точно ограниченном временном промежутке обучения: учебный класс, лаборатория, мастерские, производственные цеха;

- инициализируют индивидуальные, а также достаточно нестандартные коллективные компоненты учебного процесса, алгоритмируя и оптимизируя характеристические нормы учебной работы в малых группах; это в конечном итоге в значительной мере предопределяет характер текущей индивидуально-коллективной креативной деятельности обучаемых;

- обуславливают своеобразную энергетику коллективного взаимодействия, меру соучастия между всеми участниками учебного процесса, отслеживают и согласовывают параметры, режимы и виды контроля учебной деятельности, и в случае необходимости обосновывают и наполняют необходимым содержанием применяемые варианты процесса обучения; в возникающих обстоятельствах в режиме реального времени совершаются процедуры модернизации, анализа и структурной стабилизации в целом всего рассматриваемого кортежа парности, процедур-функций коллинеарности проявления и определяется степень взаимовлияния учебных элементов, средств, приёмов;

- строго логически ориентированно функционально объединяют в комплексные различные по организации многомерные векторы-кортежи обобщённые, апробированные в учебном процессе «суммарные» характерные признаки элементов индивидуального целеполагания в фабуле ролей каждого из участников процесса обучения, выражающие подчиняемую учебным целям иерархию интересов всего учебного коллектива, группы;

- оказывают постоянное интегративное, в большей части педагогическое в своём содержании, целенаправленное влияние в период поиска решения отдельных разделов учебных задач, поэтапно выдвигаемых по мере исполнения каждого последующего этапа учебного процесса;

- участвуя в процессах выполнения учебных процедур (при необходимости – с радикальной заменой аргументов) реализуют в краткие «переходные» периоды переключения между этапами поиска решения («технологические паузы») интенсивное адресное корректирующее воздействие на параметры учебного процесса; например, направленно стимулируют обучаемого на интенсивный поиск вариантов инклюзивных решений, предлагая интегративные критерии анализа вариантов и рассмотрение контраргументов и др.

2. Раскрытие технологических, «руководящих» отличительных черт места и роли дидактических средств по стабилизации оптимальной структуры процесса обучения, что фиксируется и «оформляется» педагогическими принципами практического употребления доминирующей составляющей исследуемых конструкций учебного процесса – дидактического материала:

- применённый дидактический материал, являясь по педагогическому предназначению ведущим объединяющим звеном всего учебного процесса, выполняет в качестве своеобразного фона, и одновременно – глубинного базиса процесса

обучения неординарную комплексную активно-пассивную роль: присутствует и проявляет себя в форме оригинального по своему назначению элемента «сопряжения», действует на участников как своеобразный катализатор процесса обучения, постоянно ассистирует в качестве объекта предъявления и раскрытия зашифрованной сущности каждой выделяемой общности учебных сообщений и последовательно пребывает в учебном применении на ряде занятий (по сути, в концентрированной форме наполняет «учебнозначимым» содержанием весь тематически ограниченный блок-раздел учебного процесса: в пассивном состоянии – в виде предложенного преподавателем объекта труда; в активном – в виде материального либо мыслительного приемлемого, по мнению обучающегося, орудия труда); он в своём многофакторном проявлении представляет собой функционально совершенное созидательное ядро единой системы средств обучения, оказывающих целеориентирующее креативное влияние на обучаемого индивида;

– потенциал дидактического материала, представленного в едином материальном воплощении часто может быть предопределён либо для фонового сопровождения-обеспечения конкретных учебных действий, либо для исполнения роли длительно присутствующей «подложки» и в определённой степени психологической поддержки, либо, будучи комплексным объектом многоуровневого и многоаспектного содержания, он активно раскрывает себя с различных сторон высвечивая отдельные дискреты на каждом занятии, и в конечном итоге, в комплексе обеспечивает единую логически связанную картину явления, схемы, предмета, технического узла и т.д., но особо выделяемая, главная существенная черта-характеристика дидактического материала – его гибкая функциональная способность совмещать в комплексе все отмеченные качества;

– дидактический материал, специфически точно проявляя своё двуединое опосредовано-пассивное и активно-обучающее присутствие и воздействие, создаёт для обучаемого обширную ауру сомнений и раздумий, стимулируя внутренний «критический» диалог. Впрочем, тот же дидактический объект, в начале изложения ещё не наделенный преподавателем сопровождающе-комментирующими объяснениями, в полной мере раскрывающими его смысл и значение, предстаёт перед обучающимся в виде простого шаблона, рядового эталона. Впервые предъявляемый, он выглядит как наглядный достаточно выхолащенный образец для дальнейшего многократного копирования;

– в канву процесса обучения дидактический материал внедряется либо несколько скрыто с целью оказания определённого, но явно косвенного влияния, либо наступательно-требовательно преследуя эффект жестко направленного целевого диктата, либо как элемент сопутствующего течению учебного занятия настойчивого напоминания о непреложности исполнения действующих в данный момент конкретных руководящих правил подчиняющего толка; достаточно часто дидактический материал неявно присутствует на учебном занятии, сопутствуя действию, создавая необходимый настрой, поддерживая ранее специально скрытое преподавателем отложенное влияние, исполняя запрограммированную режиссуру так называемого «напоминающего последствия», но в каждом из вариантов применения он, являясь чётко определённой практической квинтэссенцией результата выполнения каждой отдельной операции (в том числе «помогая решению») частной учебной задачи, проблемы, примера), неразрывно в реальном времени и в отчётливо выраженном конструктивном единстве с ярко и наглядно выполненным этапом технологического (педагогического) процесса полностью выполняет назначение адресно ориентированной личностной не только обучающей, но и воспитательно-образовательной функции [6].

Важно выделить то обстоятельство, что с точки зрения педагогической теории формирования контента учебного труда, разработанная как образовательная технология последовательность выполнения шагов-этапов решения задач теоретического и практического курсов обучения также фактически полностью подпадает под характеристическое определение технологического процесса. Здесь явно присутствуют функционалы предметов и средств труда, неукоснительно применяются нормы времени, крайне строго выполняются процедуры многостадийного контроля педагогических составляющих в начале каждого такта, этапа, шага обучения и не менее строго исполняется контроль результатов обучения «на выходе». Однако педагогической системе присущи и сугубо специфические требования качества, времени предоставления учебного сообщения, темпа исполнения учебной программы и др.; кроме того перед преподавателем ставятся жёсткие требования соблюдения неразрывности изложения при одновременной строгой методологически подчинённой структурности процесса и т.д.

Определение характеристик, а также объёмов учебного материала в современной редакции содержания методического обеспечения учебного процесса, неукоснительно требует выполнения предметно и профессионально ориентированного анализа:

– технологий и методик разноплановых направлений, назначаемых в соответствии с программами подготовки выпускников соответствующих специальностей и специализаций;

– тенденций непрерывного совершенствования и развития областей применения инновационных разработок и дальнейшего снятия ограничений внедрения традиционных методик, реализуемых «совместно» с обучаемыми в форме учебных заданий и в развитии предлагаемых для самостоятельного изучения (с учётом динамики наблюдаемых возрастных особенностей, изменений ориентации менталитета, повышения уровня самоосознания, расширения областей проявляемых способностей и т.д.);

– методологической ценности авторских курсов и методических работ, применённых при обучении различных групп обучаемых, причём само обучение должно происходить в режиме активного поиска и апробации с применением активной обратной связи.

С целью достижения объективной оценки результатов применения совокупности рассматриваемых методических средств в реальном учебном процессе необходимо определить уровень практической значимости достигаемой выпускником профессиональной компетенции.

3. Подготовка, апробация и дальнейшее утверждение общих и специальных требований к преподавателям, оказывающихся под мощным «обратным» воздействием (как благоприятным, так и негативным) со стороны учебной аудитории. Проблема предоставления необходимого защитного психологического комфорта педагога крайне важна. В настоящее время в полной мере её значение не раскрыто и практически не осознано.

Совершенно неприемлемо учить не участь, оставаясь абсолютно индифферентным к обучаемому. Невозможно обучать, не затрачивая значительной части собственной нервной энергии. Практический учебный процесс и всемерно развивает, обогащает, и, одновременно, ощутимо изнашивает учителя. Как полагают родоначальники Вольдорфской школы, важнейшая задача педагога – воспитывать и учить, не перегружая психику ученика. С их точки зрения, необходимо учить, но не поучать (!) ученика, не унижая его человеческое достоинство. Так вести обучение, по их мнению, может лишь искусный учитель уже испытавший сильнейшие психические, нравственно-ценностные переживания, знакомый по личному опыту с подобными ситуациями, испытавший стрессовые воздействия, приобретший жизненный опыт «встречи» с высшими, запредельными физическими и психическими негативными взаимовлияниями, человек, явственно ощутивший и осознавший как созидательную, так и сокрушающую силу эмоционально контрастно окрашенных обстоятельств и обогативший своё личностное постижение жизни и огромной радостью приобретений и жестокой реальностью

невосполнимых потерь. Только лишь широко образованная личность, преодолевшая многочисленные испытания, побывавшая на этих крайних полюсах, получает достаточное моральное право сравнивать и оценивать (предъявлять на общее суждение) всю палитру воспринятых им ощущений, и теперь переживаемых другими людьми находящихся под влиянием потоков различной по ценности инновационной информации [4].

4. Создание эффективных механизмов выполнения воспитательных функций обучения. Тщательному перманентному исследованию и обобщаемому анализу подлежат вариативные элементы оперативного управления («управляемого функционирования») основными психическими функциями обучающегося. Наряду с этим обязательному учёту подлежат качественно различные (часто воинствующе-антагонистические) формы проявления на учебных занятиях всех внешних и внутренних факторов сопровождающих передачу и восприятие учебной информации. Специфичен анализ элементов-показателей неоднородности и неоднозначности применяемых педагогических средств, где исследуется широкий спектр всесторонних параметров-характеристик всех субъектов обучения, и в первую очередь непредсказуемость персоналистической власти преподавателя. Здесь проявляется одна из решающих «пороговых» трудностей формирования и поддержания контакта с обучаемыми. Она возникает потому, что личности, скомплектованные в принудительном порядке в учебные группы учебных заведений, обладают весьма ущербным и далеко не всегда существенно положительным жизненным опытом и вдобавок жёстко защищают-отстаивают его как не подлежащую явным сомнениям и какой бы ни было критике совершенную социальную позицию.

**Выводы.** Постановка анализа проблем качественного обучения и конструирования элементов оптимальной системы профессионального образования отвечает требованиям совершенствования современного варианта педагогики применяемого при подготовке выпускников педагогических вузов. Вопросы, рассматриваемые на уровне разработки тем магистерских диссертаций предполагают рассмотрение образовательной среды как континуума, организованного по специфическим правилам-требованиям, учитывающим, в том числе, состав заказа социума на выпуск специалиста приобретшего перспективную высокую квалификацию и в полной мере отвечающим повышенным требованиям педагога-воспитателя.

#### **Литература:**

1. Гузеев, В.В. Можно ли построить полностью детерминизированный образовательный процесс / В.В. Гузеев // Школьные технологии. - 2001. - № 1. - С. 252-266
2. Дмитриева, Е.Н. Парадигма смыслообразующей педагогической подготовки учителя / Е.Н. Дмитриева // Высшее образование в России. - 2011. - №3. - С. 75-80
3. Захорева, А.А. Проектно-организованное обучение студентов с использованием 3D-моделирования / А.А. Захорева, М.Г. Мишин // Высшее образование в России. - 2011. - №1. - С. 96-102
4. Лобашев, В.Д. Элементы векторного анализа в оценивании уровня обученности / В.Д. Лобашев, И.В. Лобашев // Педагогические измерения. - 2006. - №4. - С. 72-85
5. Ронжина, Н.В. Антропологический подход к истории профессиональной педагогики / Н.В. Ронжина, Г.М. Романцев // Педагогика. - 2014. - № 3. - С. 37-43
6. Штейнберг, В.Э. Теория и практика инструментальной дидактики / В.Э. Штейнберг // Образование и наука: Известия Уральского отделения Российской академии образования. - 2010. - №7(64). - С. 3-11

**Педагогика**

#### **УДК 378.2**

**кандидат педагогических наук, доцент Лобашев Валерий Данилович**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Петрозаводский государственный университет» (г. Петрозаводск)

### **ЧАСТНЫЕ ПРОБЛЕМЫ МОДЕЛИРОВАНИЯ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА**

*Аннотация.* В статье обращено внимание на некоторые проблемы использования математических понятий в решении вопросов оценивания параметров и характеристик процесса обучения. Отдельно выделены частные ситуации, возникающие при моделировании процедур ранжирования отметок различно успевающих обучающихся. Применены базовые понятия систем массового обслуживания. Очерчена начальная конфигурация модели процедуры оценивания уровня обученности обучающегося.

*Ключевые слова:* учебный процесс, алакт-модель, альтернатива, оценочные баллы, информационные потоки, граф.

*Annotation.* The article draws attention to some problems of using mathematical concepts to solve problems of evaluating the parameters and characteristics of the learning process. Special situations arising during the modeling of ranking procedures for grades of students with different grades are singled out separately. The basic concepts of the queuing system are applied. The initial configuration of the model of the procedure for assessing the level of training of the student is outlined.

*Key words:* educational process, alact-model, alternative, evaluation points, information flows, graph.

**Введение.** Цель функционирования дидактической системы – достижение максимально высокого запланированного, но строго расчётного в соответствии со стандартами результата обучения. Многочисленные созданные на настоящий момент модели учебного процесса позволяют, производя анализ внешних и внутренних факторов деятельности принятой системы обучения, выявить отклонения в исполнении этого процесса, назначить конкретные механизмы объективного рецензирования, корректирования и доводочных исправлений конкретных шагов обучения [1]. Одни из первых рекомендаций состава, организации и структуры таких механизмов даны Блюмом. Он обосновал иерархическую последовательность, строгую подчинённость педагогических целей в познавательной и эмоциональной областях, а также определил назначение, композиции и функционалы формирующего и суммарного контроля.

**Изложение основного материала статьи.** Множественная оценка и самооценка поведенческих актов в специфической профессиональной деятельности педагога, учёт и использование структур возникающего инкаутера позволяют обратиться при построении моделей современного варианта профессионального обучения к АЛАКТ-модели (модели альтернативных актов) обучения рефлексии. Её построение включает пять возвратно-поступательных шагов-циклов:

- 1) ознакомление и первичный анализ деятельности, событий;
- 2) осознание постижение сути и описание действия;
- 3) установление и классификация противоречий;
- 4) построение альтернатив действию (в данном случае - разделяющихся, непересекающихся экстраполяций на каждом отдельном шаге разветвляющегося исполнительного алгоритма);

5) опытная подстановка альтернатив [4].

В собственно профессиональном обучении заслуживают повышенного внимания именно альтернативы и манипуляции с ними; причем в наибольшей степени эффективно обучение (показательно - на первоначальном этапе) в сочетании эвристической и алгоритмической деятельности. Этот «мотив» позволяет найти истоки и определить базис-энергию интенсификации процесса обучения без излишней перегрузки и при сохранении предельно допустимого насыщения содержания процесса обучения.

При определении и составлении алгоритмов АЛАКТ-моделей выделяют три основных подхода к выработке условий и построению последовательности шагов принятия решений, реализуемых как выбор предпочтительной искомой альтернативы: теории статистических решений, теории игр, теории полезности. Первая группа соответствует задаче принятия решения: поиск оптимальной альтернативы, обладающей наибольшей вероятностью выполнить параллельный маршрут обучения при достижении уровня решений не меньшем, чем при первоначальном варианте, и одновременно предполагающих (как обязательная часть алгоритма) определение точки экстремума функции потерь при заданном комплексе аргументов. К основным из них относят: разновидности функций распределений случайного процесса формирования альтернатив, крайние условия их существования (в первую очередь последовательность стадий проектирования и конструирования), стоимости (объём усилий) исполнения решений, функции возможных потерь и их компенсации, функции распределённого риска. Теория статистических решений в достаточной степени надёжно описывает ситуацию принятия решений на уровнях:

- невербальном (разделительные реакции);
- сенсорно-перцептивном (выявление сигнала на уровне белого шума);
- мыслительно-речевом, проявляется в ситуациях управления контактным оперативно-практическим обучением.

Применение теории полезности наиболее целесообразно и эффективно при разработке учебных программ и планов, что позволяет выполнять опережающий многофакторный анализ, как выделяемых элементов, шагов, так и системы в комплексе, определяя наиболее перспективные решения в форме особо выделяемых вариантов маршрутов обучения.

Создаваемая алакт-модель вырабатывает своеобразный вектор деятельности, «излагающий» ведущие параметры отношения «мотив – цель». Принятие решений, осуществляемых в дальнейшем как реализация шагов алгоритма разработанной модели, переводит одну систему процессов – обобщение (учебной) информации (или афферентный синтез) – в иную систему, в программу планируемого действия, подчинённую предстоящей апробации выбранной альтернативы [5].

Рассматриваемые исходные положения могут служить некоторым абрисом перспективной модели системы «обучаемый – образовательный стандарт - педагогическая система – преподаватель», конструируемой для исследования и прогнозирования качества выпускника профессионального учебного заведения. Исследование онтологического аспекта данной проблемы даёт возможность представить в общем виде структуру задачи повышения качества обучения, как перманентное внедрение в учебный процесс результатов корректирующего сопутствующего анализа функции передачи учебной информации. При этом в самом процессе передачи учебной информации источником выступает преподаватель, приёмником обучаемый, а система обучения может интерпретироваться многопараметрической функцией, управляющей и контролирующей глубоко эшелонированный (имеющий большое число параллельных маршрутов исполнения алгоритма) канал передачи соответствующих учебных сообщений. Одновременно необходимо принять во внимание, что параметры процесса передачи знаний подвержены активному влиянию совершенно различных по ориентации мотиваций обучения и личностных качеств обучающегося.

База знаний обучаемого, создающаяся как некоторый список континуума знаний социума, функционально и исполнительно связывается при посредстве функций педагогической системы и воспитательно-просветительных усилий преподавателя, как интерпретатора знаний и дополнительно придающего этим знаниям морально-этическую значимость, с исходными накопленными ценностями общества.

С точки зрения структурно-процессуального содержания контакта «преподаватель – обучаемый» процесс обучения это – обучающая игра, и, одновременно, – моноспектакль, где преподаватель – актёр, действующий в строгих рамках заранее определённого в соответствии с учебной программой сценария учебного занятия. Причём обучаемый, в зависимости от занимаемой им позиции, – это одновременно непосредственный часто достаточно критически настроенный весьма активный и объективный наблюдатель-соучастник, но в известной мере – потребитель ценностей, создаваемых на этом специфическом спектакле.

Нельзя рассматривать процесс обучения потоком в одном направлении, – во время затратных поисков истины неизбежно возникает взаимное обучение и взаимное переучивание, затрагивающее переоценку, реформативное не только частных, но и фундаментальных представлений о реальности. К тому же, как известно, воспринимающая система (в данном случае – обучающийся), занимающая изначально менее активную позицию, непрерывно увеличивает свое личное внутреннее разнообразие для уменьшения влияния разнообразия внешних воздействий – т.е. наблюдается понижение энтропии части системы «обучаемый-знания». Это можно интерпретировать как подчинённое опосредованное проявление активной приспособительно-защитной реакции сложной системы, осуществляемое, как это ни парадоксально, за счёт значительного усложнения организации связей практически всех элементов системы, и в ещё большей мере – за счёт усложнения большинства самих элементов.

Природой конкретно задана топология элементов учебного процесса, в различной степени удачно модифицированной и систематизированной образовательным стандартом, в свою очередь, строго сориентированным на стабильные и многократно защищённые принципы классно-урочной системы. Попытки с помощью различных альтернативных систем развивающего обучения нарушить (ускорить) темп биологически заданных подстановок и перемещений (на их основе создана классно-урочная система) чреваты колоссальными отклонениями в толковании результатов изначально положительных намерений. Очевиден преимущественно экзотерический (сокровенный) характер усвоения предоставляемых преподавателем обучаемому различных понятий, направлений, сообщение аспектов, нюансов развивающейся базы знаний социума, как познание только лишь доли обобщенной картины действительности в виде дидактического личностного новообразования.

При общем анализе учебной работы организационно предпочтительно целенаправленно трансформировать информационные потоки на двух главных участников этого процесса – преподавателя и обучаемого. Для достижения наибольшей эффективности процесса обучения (вариант технологической оптимизации педагогической системы) разработчик должен конструировать граф-схему информационного образа системы текста модуля, используя широкий набор программ имитаторов.

Взаимодействие преподавателем учебной информации и воспринимающего её индивида достаточно точно описывается алгоритмами функционирования конкретного класса систем массового обслуживания, описывающих, в этом случае, один из разделов моделирования отдельных частей учебного процесса. Эта система развёртывает своё действие на базисном векторном пространстве трёх основных функций учебного занятия: воспитательной, обучающей и

развивающей. Упрощенно функционирование блока модели, отображающего процесс оценивания с применением аппарата СМО, можно представить следующим образом (рис. 1). Необходимо обратить особое внимание на тот факт, что «движение» перехода по ветви возрастания ценности отметок ( $\lambda$ ), что на практике определяется преподавателем, проводящим аттестацию, имеет однонаправленную ориентацию, тогда как интенсивность процесса, координируемая аттестуемым ( $\mu$ ), носит очевидный дуальный, двунаправленный, явный вероятностный характер: только отвечающий может придать процессу невозвратимый положительный тренд!

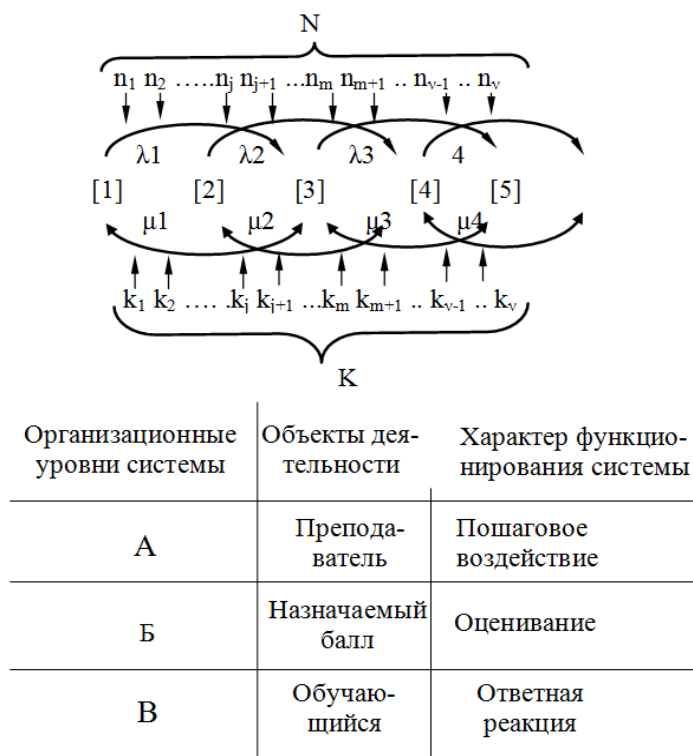


Рисунок 1. Граф редукции процесса оценивания (частный вариант системы массового обслуживания)

Принятые на рис. 1 обозначения:

[1], ..., [5] – баллы, приобретаемые на каждом этапе оценивания знаний;

$\lambda_1, \dots, \lambda_5$  – интенсивности продвижения из состояния в состояние по ветви нарастания ценности (значимости) отметки;

$\mu_1, \dots, \mu_5$  – интенсивности возвратного перехода — по ветви понижения балла.

Поток контрольных вопросов  $N = n_1, n_2, \dots$  наполняет систему по мере усложнения содержания диалога опроса. Поток ответов аттестуемого  $K = k_1, k_2, \dots$  понижает неопределённость системы в количественном отношении, но ни в коем случае не определяет продвижения между позициями от «1» до «5» как в прямом, так и в обратном направлении. Взаимоопределяющие интенсивности « $\lambda$ » и « $\mu$ » обуславливаются только успешностью ответов.

Результаты функционирования СМО данной конфигурации позволяют констатировать следующее наблюдение: оценивание распределённых по уровням успеваемости обучаемых (отличники, хорошисты, троечники) происходит при значительно различающихся требованиях (и в первую очередь базовых, отправных условий) необходимых для получения одного и того же балла, т.е. наблюдается своеобразное смещение ранга преодоления критериального порога, происходит явная групповая контаминация оценок [2].

Таблица 1

#### Динамика нарастания стоимости оценочных баллов

Категории оцениваемых	Выставляемые баллы и их относительная содержательная ценность						
	1	2	3	4	5		
Отличники							
Хорошисты	1	2	3	4	5		
Троечники	1	2	3	4	5		
Переходный коэффициент относительной содержательной ценности отметок	1	1.3	1.69	2.2	2.85	3.71	4.82
За отправной уровень приняты оценки и уровень обученности троечников							

Предварительный анализ созданной схемы оценок позволяет подчеркнуть выраженную столбцовую одноранговую топологию между оценками (фиксируется геометрическая прогрессия с основание  $\varphi = 1,3$ ). Именно на столько различаются, в соответствии с результатами предварительных наблюдений, информационные уровни соседних отметок. Эта зависимость отражена на рис. 2, где процесс оценивания и некоторые результаты используется в качестве первичного примера использования СМО. Применение этого математического аппарата становится приемлемым в силу выраженного дискретного детерминистского квалиметрирования содержания исследования и достаточной мощности критериев процедур ранжирования не единичных отметок, но локальных понятийных полей оценивания. Анализ подвергнуты наиболее часто применяемые в современных условиях педагогические рекомендации.



Темп повышения приобретаемого объёма знаний соответствующего одним и тем же отметкам для различных групп начальной (так называемой «стартовой») обученности также различен: он значительно более высок для отлично успевающих и практически втрое ниже у троечников. Это свидетельствует о довольно тревожном факте – применяемая система аттестации находит приемлемым уровень тестовой компетенции приблизительно в 3.5 раза ниже, чем уровень первоклассного профессионализма при одинаковых требованиях стандарта. В дополнение, эта же система де-факто сугубо нормативно закрепляет положение, по сути нивелирующую мотивацию успешного обучения: отлично учиться в условиях определяемых современной педагогической парадигмой не только труднее, но и неблагодарнее. Отмечаемые особенности – неотъемлемая суть современного варианта классно-урочной системы обучения.

Задача нахождения состояния такой системы (например, установление уровня обученности конкретного ученика в заданный момент времени) решается в режиме итераций с применением тривиальных методов определения границ случайных потоков событий (чаще всего вполне достаточно аппарата разрешения параметров марковских цепей). Особенности нахождения необходимых характеристик является: учёт реакции педагогической системы, определение действенности вырабатываемых ею приёмов (рекомендаций) для положительной коррекции (значительного улучшения) нежелательной ситуации (в случае ее обнаружения), последующий дополнительный пересчет вероятностей параметров состояний системы, измененных введением корректирующих воздействий [3].

Модель позволяет установить решения этой задачи для в достаточной мере определённых условий, что позволяет оптимизировать операционный состав и интенсивность содержательно явных проявлений отдельных элементов деятельности ученика, учителя и ответных реакций педагогической системы.



Рисунок 2. Динамика информативной емкости оценочного балла

Наиболее часто просматриваются следующие педагогические ситуации:

- типовое занятие (как начальный уровень функционирования системы);
- вербальный опрос, понимаемый как «однопоточный диалог»;
- лекция, где анализируются особенности восприятия и осознания учебного материала учеником, малыми учебными группами, в целом аудиторией;
- практическое занятие, заявляющее требования к проявлению сильного акцента на различные схемы предъявления и использования дидактического материала;
- работа с дидактическим материалом: как правило, выполняется самостоятельное исследование, проводится факторный анализ и совершаются преобразования в соответствии с учебным планом (заданием);
- финал обучения (изучение блока, модуля, группы модулей) – производится и фиксируется в форме результатов тематического, рубежного и других видов контроля;
- экзаменационные испытания – различные варианты и алгоритмы контроля, проверок, тестов и аттестаций и др.

Весьма показательным обстоятельством, что представленный граф редукции учебного процесса изоморфен рассмотренному графу редукции процесса оценивания до уровня интерпретации значимости переходов и количества смежных вершин, представляющих в моделировании определённые учебные занятия. Выдвинутые условия определяются как равенство числа вершин, подобия законов распределения вероятностей и распределения параметров напряженности прямых и обратных потоков перемещения учебной информации («л» и «и»), тождественную организацию исходной педагогической системы и параллельно-симметричных структур, одноосновные (однопараметрические) характеристики и жёсткое следование и соблюдение требований свойств подобия характеристик и параметров применяемых при создании алгоритмов дисциплин очередей и т.п.

**Выводы.** Представление процессов обучения в виде некоторых достаточно усечённых математических моделей позволяет применить аппарат объективного контроля и управления самим образовательным процессом. Вводя в модель параметры отдельных элементов и характеристики участников образовательного процесса становится возможным с достаточной степенью вероятности предположить дальнейшее «поведение» и последствие, как отдельных частей, так и

частных выделенных блоков системы. При выполнении процедур факторного и других видов анализа появляется возможность создания фрагментов характеристической модели отдельных участков процесса обучения. Процедурный анализ проектируемых частных методик включается в заключительные курсы подготовки студентов педагогического вуза.

#### Литература.

1. Долгов, А.Н. Учебный процесс в высшем учебном заведении как научная проблема и методология её исследования / А.Н. Долгов, В.А. Хромов, А.В. Корнаушенко // Психология и педагогика служебной деятельности. - 2021. - №2. - С. 110-114
2. Курочкина, К.В. О применении математических методов и моделей к конструированию учебного процесса / К.В. Курочкина, Н.А. Кузнецова // История и педагогика естествознания. – 2018. - №2. - С. 20-23
3. Панченко, В.М. Системология моделей оценки учебной деятельности обучаемых по данным учебного процесса / В.М. Панченко, В.В. Нечасов, А.И. Комаров // Современные информационные технологии и ИТ-образование. - 2010. - Том 6. - № 1. - С. 263-267
4. Позднякова, С.Н. Информационная среда обучения: Монография / С.Н. Позднякова. – СПб.: Свет, 1997. – 400 с.
5. Ромашкова, О.Н. Модель учебного процесса в вузе с использованием сетей Петри / О.Н. Ромашкова, Л.А. Пономарева // Современные информационные технологии и ИТ-образование. - 2017. - Том 13. - С. 131-138

Педагогика

#### УДК 378.2

кандидат педагогических наук, доцент Лобашев Валерий Данилович

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего

профессионального образования «Петрозаводский государственный университет» (г. Петрозаводск)

#### ЭЛЕМЕНТЫ СИСТЕМЫ МАССОВОГО ОБСЛУЖИВАНИЯ В УПРАВЛЕНИИ УЧЕБНЫМ ПРОЦЕССОМ

*Аннотация.* Содержание статьи подчинено изложению основных условий и обстоятельств использования положений систем массового обслуживания в области управления основными параметрами образовательного процесса. Отмечены характеристические особенности построения процессов обучения в ситуации применения тривиального математического аппарата, используемого при организации СМО. Отмечаются изменения в содержании, характеристиках и составе ролей участников по мере развития содержания отношений между участниками учебного процесса, показатели которого отслеживаются и анализируются создаваемой частной моделью СМО. Описываются условия функционирования элементов системы и требования к обучающимся и преподавателям в изменяющихся условиях. Автор приводит характеристики основных этапов взаимодействия элементов в различных ситуациях-состояниях. Приводится описание алгоритма процесса оценивания результата обучения в ситуации применения модели СМО.

*Ключевые слова:* система массового обслуживания, структура, учебная информация, топическая модель, обученность, оценка, отметка, алгоритм.

*Annotation.* The content of the article is subordinated to the presentation of the main conditions and circumstances of using the provisions of queuing systems in the field of managing the main parameters of the educational process. The characteristic features of the construction of learning processes in the situation of using a trivial mathematical apparatus used in the organization of the CFR are noted. Changes in the content, characteristics and composition of the roles of participants are noted as the content of the relations between the participants of the educational process develops, the indicators of which are monitored and analyzed by the created private model of the CFR. The conditions of functioning of the system elements and requirements for students and teachers in changing conditions are described. The author gives the characteristics of the main stages of the interaction of elements in various situations-states. The description of the algorithm of the process of evaluating the learning result in the situation of using the CFR model is given.

*Key words:* queuing system, structure, educational information, topical model, training, assessment, mark, algorithm.

**Введение.** Насущные проблемы оптимизации и структуризации функций и процедур управления и контроля учебного процесса выдвигают задачи привлечения основных положений математического аппарата для преодоления затруднений в общей организации обучения. Одним из частных решений построения практически приемлемых вариантов отдельных разделов образовательного процесса рассматривается внедрение практикоориентированных областей теории систем массового обслуживания.

**Изложение основного материала статьи.** Анализ педагогических условий выполнения всех требований строгой систематизации процессов обучения, в частности решение задач объективизации процедур контроля и вынесения неконфликтной оценки, настоятельно подводит преподавателей к выполнению строго организованного математического исследования. Практика построения новационных вариантов конфигураций учебного процесса предполагает использование основных положений функционирования систем массового обслуживания. Непременными условиями обеспечения эффективного функционирования применённой СМО для решения задач практического обслуживания процесса обучения следует считать:

1. Исчерпывающе подробное критериально-ограничительные изложения связей процессов предъявления и последующего восприятия организованной учебной информации.
2. Статистический учет и перманентное оценивание и интерпретация основных закономерностей обучения, корректировка и сопровождение их поочередно-раздельного и в развитии - комплексно-группового применения в вариативных сочетаниях.
3. Структурное описание элементов и блоков процессов пошагового взаимодействия обучаемого, преподавателя и педагогической системы с целью назначения границ значений параметров потоков нарастания уровня оценивания обучающегося «л» и реакции проверяющего на предоставляемые ответы «ц».
4. Указание предельных значений параметров и характеристик внешних условий, в том числе, типов и темпа вопросов, числа очередей, «производительности» прибора обслуживания (в данной ситуации – это преподаватели, члены аттестационной комиссии и т.д.) [1].

Определяющие критерические, характеристические состояния проектируемой СМО:

1. Аттестуемый объективно владеет знаниями на «5», требуется найти этому чёткие доказательства.
2. Аттестуемый не может продемонстрировать необходимые знания (отметка «2»), он сам вынужден искать аргументы и факты в доказательство противного.

3. При пребывании «внутри» интервала «2...5» обеими сторонами может производиться поиск условий отступления на одну позицию (снижение оценки при скептически-отрицательной позиции оценивающего).

4. Присутствие в интервале 2...5 – предоставление доказательств на реализацию права перехода на одну позицию вперед: здесь реализуется неоспоримое право оцениваемого обучающегося.

5. Нахождение в интервале 2...5 – разработка показателей доказательного обоснования перехода сразу через несколько позиций со стороны каждого участника процесса оценивания (так называемый «перескок») [4].

В исследуемой СМО выделяются уникальные характеристики специального блока модели, производящего текущее оценивание:

а) процесс контроля – процесс разнородный, что подтверждается следующими положениями:

– плотности вероятности перехода между позициями зависят от момента времени и продолжительности анализа, психического состояния обучающегося и т.п.;

– на сам процесс значимо оказывают влияние внешние обстоятельства; внутренние характеристики процесса контроля так же не обладают достаточной стабильностью (качества участников процесса – преподавателя и обучаемого, изначально не принадлежат строго определенному перечню и изменяются в зависимости от текущих результатов оценивания, т.е. система обладает выраженным многовариантным последствием);

б) процесс контроля – процесс непрерывный, кусочно-нелучайный, псевдо-дискретный; но одновременно он демонстрирует высоко коррелированную обратную связь и обладает индивидуально настраиваемым алгоритмом, четко задающим временные рамки действия адресных процедур-функций контроля; с другой стороны он существенно автономен, здесь отмечаются отличительные обстоятельства, тесно связывающие характер его протекания с деятельностью системы в целом.

Следует принять во внимание обстоятельства:

– непосредственно переходы из состояния в состояние выполняются в случайные моменты времени, однако разрыв между событиями всегда - величина переменная и координируемая извне системы;

– конструктивное построение цепи – дискретное, показательное, что промежутки времени между исполнениями отдельных пороговых этапов, например, момент принятия решения о вынесении окончательной отметки, отмечается как величина, окончательно назначаемая преподавателем;

– время активного действия потока анализируемых событий – величина непрерывное, при этом момент появления события «начало контроля» находится в строгой зависимости от общего хода процесса, в тоже время начало самого события, например, проведение опроса, либо рубежной аттестации, рассматривается как момент псевдослучайный, определяемый преподавателем и т.д.

Достаточная корректность рассматриваемого варианта СМО обеспечивается введением принципиальных функциональных ограничений, учитывающих специфику условий ее деятельности:

– в технологии практического обучения процесс функционирования СМО локально не транзитивен, так как при реализации классического технологического (учебного) процесса переходы возможны только согласно заданному жестко запрограммированному однонаправленному продвижению от «заготовки» к «изделию», но не от готового изделия к заготовке, даже в случае исправного брака; это означает, что в системе предусматривается накапливаемая база историй ответов каждого аттестуемого;

– плотности вероятностей переходов (потоки  $\lambda$  и  $\mu$ ) знако- и количественно не постоянны, они изменяются в зависимости от задаваемого режима оформления аттестации; в отдельных обстоятельствах дополнительная либо повторная аттестация с целью повышения хорошей отметки не допускается, кроме того, дополнительно также ограничивается число возможных пересдач отдельных испытаний и т.д.;

– в начале испытаний аттестуемому оценочно-контролирующей системой предоставляется потенциально наивысший балл «5», и сам процесс аттестации, конструируемый как конкретный вариант опроса, основанный на предположении безукоризненной обученности проверяемого, составляется как поиск неопровержимых доказательств непредвзятости выставленной отметки;

– в случае неудачи в испытаниях на конкретном этапе, в последующих шагах ранг оценки постепенно понижается (понижаются требования к содержанию, объёму и др. ответа), и в конечном итоге заявленные требования могут стать ниже критических: оценка фиксирует критически недостаточную обученность (либо совершенно недопустимо слабую компетентность);

– в ситуации возобновленных испытаний, система присваивает испытуемому самый низкий из возможных в сложившейся ситуации баллов, но тогда уже и проверяющий и, в принудительной необходимости, сам аттестуемый, ведут, как правило, в режиме диалога, совместный поиск в направлении получения необходимых доказательств правомерности «продвижения» испытуемого на значительно более высокие ступени, ранги; одновременно качественная ориентация и количественное содержание категорий необходимости и достаточности, привлекаемых для оценивания уровня знаний обучающегося, становятся диаметрально противоположными их исходным вариантам; фактически ошибки I и II рода меняются принципиальными ролями: система в такой ситуации гораздо более чувствительна к факту недопущения признания ошибочного ответа за правильный, чем не признания значимости правильного ответа: требуется повторение заученного правила;

– на практике поток ответов со стороны опрашиваемых по трём характеристическим признакам, квалифицирующих случайный процесс, не подпадает под классическое определение простейшего потока.

Отмечается, что в практических ситуациях исследуемый поток:

– строго не стационарен – в большинстве случаев, в «стартовые» моменты опроса число желающих немедленно дать ответ сравнительно мало, далее оно быстро нарастает, а в середине интервала значительно снижается;

– показательно неординарен – при объявлении вопроса выставляют заявку на ответ (т.е. обращают внимание на себя) одновременно несколько претендентов на безотлагательное выслушивание;

– проявляет явно предлагаемое последствие, что на практике очень тесно выражает зависимость качества последующих попыток аттестуемого от успешности его предыдущей попытки; при этом часто отмечаются разнонаправленные комплексы эмоциональных и деятельностных реакций.

Создаваемая топическая СМО (рассматривается некоторый блок общей модели учебного процесса) допускает, в качестве показательного проявления результатов действия параллельной ранее проакцентированной оценочно-контролирующей ветви своего сопроводительного функционирования, дополнительно представить механизмы, позволяющие проанализировать и глубоко оценить ведущие этапы последовательностей обработки обучающимся учебной информации. Эффект этого выделения наиболее показателен на этапах расположенных между моментом начала восприятия учебной информации и до её полного усваивания и сворачивания (кодирования) в наиболее технологичные и комфортные для последующего извлечения индивидуальные термы, актуальные логические цепочки, совершенные понятийные

структуры. Наряду с этим подчеркивается полнота качественного проявления («работа») в образовательном процессе нейронной, пороговой, мажоритарной, фазовой и др. логик, особенно на его генеральном сложно организованном этапе, реализующих комплекс процедур-функций: восприятия, осмысления и примордиально-рефлексивной обработки информации.

В первоначальном приближении здесь обсуждаются три ключевых этапа:

А. Первичные шаги процесса восприятия и предварительной обработки воспринимаемой информации более соответствует «прямой» булевой алгебре. Объективные причины этому:

- отмечается существенный дефицит времени у обучаемого на проведение детальных сравнений;
- со стороны учителя проявляется сильное эмоциональное подавление первоначально возникающих сомнений, присутствует активное убеждающее влияние неоспоримого авторитета, мнения и суждения преподавателя, излагающего учебную информацию, учебные сообщения выслушиваются как некоторая заранее апробированная истина; в современном учебном коллективе часто властвует инерция личного подчинения, современная классно-урочная система требует неукоснительного проявления и поддержания постулатов учебной дисциплины;

- заглушенное проявление осознанной самоинтересованности (она даже не в состоянии сформироваться в отношении одного сообщения, как сразу поступает следующее), процессы аргументированных сомнений, защитной рефлексии до определенного (ошеломляющего) уровня новизны уходят на второй план; на этом этапе преобладают чувства, порождаемые ощущениями в некоторой части «пассионарной» новизны, но не охлаждающий прагматизм учебных функций;

- темп «передачи» новизны (скорость сообщения неординарной, креативно направленной, содержательно насыщенной учебной информации, обладающей неоспоримой познавательной ценностью) практически всегда выше темпа осознания;

- современная аудитория, ориентированная на клиповое мышление, демонстрирует недостаточную тренированность умений динамического контроля в отношении непрерывного потока поступающих учебных сообщений; присутствует не способность в дефиците времени восприятия выделять смыслозаконченные, выделенные логикой, сценарием и стилем повествования блоки информации, а затем находить микро-паузы в изложении учебного материала с целью этапного энергичного самостоятельного накопительно-проблескового анализа ведущих смысловесущих положений присутствующих, по мнению обучающегося, в воспринятой учебной информации.

Б. Второй этап, судя по всему, ознаменован мощным давлением пороговой логики; в последующем она в совместном действии с нейронной логикой, продиктует свои схемы приобретения и отторжения знаний, при этом:

- спонтанно формируемый сознанием каждого обучаемого оптимальный для индивида алгоритм обработки сообщения энергично активизируется практически без участия усилий воли индивида и закрепляется-стабилизируется на стадии начального усвоения либо в конкретной логической цепочке, либо, при использовании специфического алгоритма решения задачи, в приложении (в связи с возникновением необходимости расширенного поиска) к актуальной практической проблеме, что весьма характерно на этапах закрепления потребительно значимых решений учебного примера;

- индивид воспринимающий информацию имеет достаточно явно выраженное, акцентированное право на «поисковую» ошибку; в какой-то степени сам алгоритм диктует именно обязательность её «методического» присутствия, как некоторого частного проявления организованного преподавателем многовариантного поиска и оценки выявленного соответствия рассматриваемой проблемы и ранее приобретенного обучающимся опыта разрешения подобного, подвергаемого дискретному рефлексивному анализу, затруднения (яркий тому пример – технология проблемно-задачного обучения);

- при выполнении первых шагов алгоритмической процедуры восприятия информации система в согласованном проявлении разрешительных действий подготавливает условия и возможности внесения обучаемым коррекций собственных выводов в отношении содержательности и ценности воспринятых им учебных сообщений и выполнения некоторого корригирования прежних убеждений; особо характерно и знаменательно для этого этапа то, что процессы модификации состояний обучающегося (как участника образовательного процесса) происходят, как под влиянием активизирующихся «внутренних» сомнений, так и под давлением показателей доказуемости иной точки зрения, т.е. обучающимся резервируется возможность возврата к «точке ошибки» с целью переосмысления принятого решения;

- весьма показательно, что процесс восприятия на данном этапе может проявлять себя как рекурсивно организованная обратная ветвь генерального процесса обучения; происходит своеобразное накопление некоторого объёма исходной избыточной по объёму и новационной по содержанию информации, на тот случай, когда для обработки нарастающего потока обращений от обучаемых к преподавателю (в ситуации вербального изложения изучаемого материала) вновь потребуется дополнительная, повторная систематизация обращений из-за наличия порога пропускной способности обслуживающего прибора (преподавателя); таким образом преподаватель получает возможность непрерывной корректировки содержания излагаемого материала в зависимости от качественного содержания и эмоциональной составляющей реакции аудитории на каждое вновь предоставленное учебное сообщение.

В. Третий этап характеризуется исчерпывающим использованием индивидуальных потенциальных возможностей обучающегося: каждый индивид с позиции анализа способностей оперирования с информацией представлен в виде детерминированной системы, наделённой показательно стабильными параметрами:

- максимальная способность «обработки» обращений преподавателем со стороны обучающихся для разнохарактерного общения характеризуется «рабочими» характеристиками функции восприятия; основная из них состоит в том, что преподаватель как рядовой индивид способен воспринять и оценить значимость не более 10 обращений-заявок в секунду и только лишь две из них будут немедленно осознанно переобработаны: ответная реакция последует как совокупная оценка в форме синтезированного ответа на общее направление поступивших вопросов [6]. От преподавателя требуется профессиональное умение крайне точного управления функционированием им же сконструированным логическим фильтром излагаемой и поступающей от обучающихся информации; цена ошибки решения (в частности, озвученная величина отметки) принятого на основе выводов о значимой ценности доносимой обучаемым информации на этом этапе расценивается как грубый технологический сбой в жизнеобеспечении индивида, и часто это цена разрушения значительного этапа его социальной жизни: длительное обучение в означенном столь напряженном режиме опасно из-за возможной психической перегрузки индивида [3];

- продолжительность сохранения стабильного приемлемого уровня функциональной деятельности преподавателя в качестве «прибора» непрерывно обрабатывающего информацию – не более 15-20 мин при обеспечении гарантированно высокой восприимчивости (позволительный уровень – менее 10% ошибок от общего объёма поступающей информации);

- оговоренная учебным расписанием (в первую очередь расписанием занятий) строгая обязательность технологических перерывов (последовательно через 20, 40, 90 минут);

- практически полное ослабление направленной работоспособности через 80-90 мин «неотвлекаемой» деятельности и т.д. [2].

Анализ выявленных сложностей и ограничений в деятельности преподавателя (в данной ситуации - исполнительного прибора СМО) обосновывает принятие радикальных мер преодоления возникающих проблем. Большое положительное влияние оказывает накапливаемый опыт бригадно-лабораторного метода обучения:

– между членами бригады возникает рабочая дискуссия и происходит последующее обсуждение каждого варианта ответа на вопрос (при соответствующей схеме опроса), что стимулирует полноценное дебатирование и выработку частного решения в рамках технологии принятия группового, первоначально многовариантного, но, в конечном счете, единого решения;

– в процессе обучения проявляются конкурирующие индивидуальные потенции; в качестве примера рассматривается желание неформальных лидеров проявиться и заставить заметить себя;

– грамотно и насыщенно выполненная обучающая и воспитательная работа среди участников малых групп вооружит членов этих, первоначально всего лишь ученических бригад, практическими умениями управления коллективной деятельностью, значительно облегчит усвоение приёмов организации бригадных форм (учебного) труда.

**Выводы.** Модель, созданная с учётом выделенных особенностей, позволяет оценить и выставить возможные пределы изменения отдельных параметров педагогической системы: индивидуального темпа обучения, варианты путей достижения необходимого уровня обученности, варианты организации механизмов взаимодействия преподавателя и обучаемого, виды и мощности обратной связи, оптимальную наполняемость учебных групп, бригад, экипажей и т.д. Системы массового обслуживания в приложении к задачам моделирования образовательного процесса позволяют достичь приемлемой систематизации изложения материала и оптимизации построения схем выполнения блоков и разделов учебных программ [5]. Применяемые модели позволяют значительно повысить объективность выставляемых обучаемым оценочных баллов.

#### **Литература:**

1. Ганичева, А.В. Оценка эффективности процесса обучения / А.В. Ганичева // Интеллект. Инновации. Инвестиции. - 2011. - №2. - С. 134-136
2. Грановская, Р.М. Элементы практической психологии / Р.М. Грановская. – Изд. СПб.: Речь Жанр, 2010. - 560 с.
3. Медведева, И.В. Современные педагогические технологии в методической деятельности учреждения социального обслуживания / И.В. Медведева // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. - 2010. - № 4. - С. 49-53
4. Тоичкин, Н.А. К вопросу проектирования обучающих информационных систем / Н.А. Тоичкин // Вестник Костромского государственного университета. - 2006. - № 11. - С. 16-20
5. Фазылова, З.А. Оптимизация параметров учебного процесса / З.А. Фазылова // Национальная ассоциация ученых. - 2022. - № 79. - С. 14-16
6. Чуяко, Е.Б. Использование рейтинговой системы оценки знаний в профессионально ориентированном обучении бакалавров технологических направлений подготовки математическому моделированию / Е.Б. Чуяко, Л.Н. Мамадалиева // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. - 2015. - Вып. 2(159). - С. 135-139

**Педагогика**

#### **УДК 378.2**

**кандидат педагогических наук, доцент Лобашев Валерий Данилович**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Петрозаводский государственный университет» (г. Петрозаводск)

#### **ФУНКЦИОНАЛЬНО-ЦЕННОСТНЫЕ АСПЕКТЫ В МЕТОДИКАХ ОБУЧЕНИЯ**

*Аннотация.* В статье затрагиваются проблемы, сопровождающие современную образовательную парадигму. Отмечается активная роль ценностей в образовательном процессе. Выделяется особый вид творчества, присутствующий в образовательных ситуациях. Подчёркивается необходимость обучения творческой проектной деятельности, что является одной из основных частей технологического образования. Обращается внимание на особую роль преподавателя, сообщающего обучающимся авторское, изоморфное социальному опыту, видение содержания учебного материала.

*Ключевые слова:* ценности, творчество, опыт, личностно ориентированный подход, эвристика, объект изучения, парадигма.

*Annotation.* The article touches upon the problems accompanying the modern educational paradigm. The active role of values in the educational process is noted. There is a special kind of creativity that is present in educational situations. The necessity of teaching creative project activity is emphasized, which is one of the main parts of technological education. Attention is drawn to the special role of the teacher, who informs students of the author's, isomorphic to social experience, vision of the content of the educational material.

*Key words:* values, creativity, experience, personality-oriented approach, heuristics, object of study, paradigm.

**Введение:** В принятой на настоящее время образовательной парадигме базисом построения образовательных программ выступает комплекс требований наследуемый всей историей ранней педагогики, вместе с тем, современное общество переносит акцент совершенствования образовательных процессов на понимание внутренних процессов, предопределяющих некоторую стандартизацию парадигм и отправных требований к организации обучения. Человек погружаясь в мир его окружающей, сразу сталкивается с необходимостью продемонстрировать и отстаивать во множествах возникающих отношений собственные, личностные ценности и убеждения. Ведущим мотивом в установлении собственной позиции индивид выдвигает условия изменения (приспособления), в некоторых позициях перерождения ментальных ценностей, что позволяет ему становится субъектом образовательного процесса, предоставляемого со стороны педагогического сообщества. Вынужденно изменённые ментальные ценности (как результат первоначальной стадии воспитательного процесса) заново открываемые обучающимся в процессах познания, создают для обучающегося по мере ознакомления с опытом, накопленным в знании общества смысловые поля различной напряжённости. Ценностные ориентации, определяющие основные параметры и ограничения в конфигурациях систем образования – это сложная организация отношений целей и идеалов личностей выражающих устойчивость приобретённых различных аспектов профессионализма, убеждённости в реалиях своих присутствующих возможностей, способностей и приобретаемых различных по масштабу готовностей активно реализовать на практике возросший потенциал квалифицированного специалиста.

Активная роль социальных и профессиональных ценностей, привнесённых в образовательный процесс в соответствии со стандартами, требованиями, условиями современности определена задачами актуализации конкретных целей

педагогической деятельности. Постигание ценностей при явно выраженной утилитарной направленности современного образования выполняет весьма сложную миссию приобщения личности к культурному процессу. Смыслы, заложенные в ценностях, позволяют организовать личностную многофакторную модель некоторой системы убеждений конструирующих-устройствающих сущностное «облако» внутренней культуры. Необходимо учесть, что каждый субъект создаёт индивидуальные «варианты» ценностей. Они становятся весьма своеобразной интеллектуально-эмоциональной собственностью человека [3, 5].

**Изложение основного материала статьи.** При практическом обучении первоначально ставится задача оперативной дивертуализации внутреннего опыта обучающегося через некоторое опосредование в деятельности, общении, рефлексии - этим достигается так называемое «окультуривание труда». Преподавание технически ориентированных знаний интенсивно концентрирует процессы раскрытия смысла, многостороннего уточнения значения и передачи строго ограниченных учебных сообщений с целью достижения их гарантированного усвоения обучающимся, что неизбежно требует строгой структуризации учебного материала и применения существенных смысловых сокращений-свёрток. Парирование этого эффекта требует значительных затрат для достижения зримой результативности культурологической составляющей процесса обучения.

Показателен результат применения личностно-ориентированного подхода к деятельностно-содержательным основам культурных ценностей феноменологической аксиологии, относящей к ним обширный круг традиций познания, эстетические идеалы, социальных уклады и духовные устои в содержательном отношении к окружающей действительности. Их дополняют жизненно важные условия-обстоятельства, которые раскрывают достаточно прозаические моменты практической жизни (социально окрашенные «полезности» сохранения приемлемых условий жизни, предоставление гарантий полной защищённости жизнесуществования каждого члена общества, экономические критерии значимости предельной практичности, и присутствующий при этом яркий гедонистический окрас «стоимости» удовольствия). В этих обстоятельствах очень тонко скрыты категории и функции условий, индивидуально оцениваемая мера обязательности их эффективного авторитета, и, наряду с этим, строго выверенная степень «явности» присутствия ближнего и удалённого окружения индивида. Простейшие начальные положения и сами процессы развития, возвышения отдельного члена общества в личность в рассматриваемой ситуации (одной из вариаций жизнесуществования *homo sapiens*) не обозначены явной корреляцией с наличием и явным конструктивным воздействием реальных и идеальных элементов социума. Следует учесть, что системы ценностных мотиваций подобного ординара играют роль повседневных ориентиров, значительно завуалированы и качественно выражают свой потенциал как номинальные категории высших ориентаций, наиболее отчётливо демонстрирующие свою суть вне метрик непосредственного их применения. Это – особого рода «вторая частная комплексная производная от кортежа смысла и значений совокупности функций жизнепроявлений индивида» [7].

Принятая в настоящее время за базисное основание образовательного пространства совокупность образовательных теорий и практических рекомендаций в качестве обязательного условия внутренне объединяет деятельностный и личностный подходы. Одновременно одним из ведущих положений креативного образования выдвигается перманентное подведение каждого обучающегося к творчеству. Возрастающие требования к конечному качеству обучения выпускников образовательных учреждений требуют тесной увязки уровня индивидуальных достижений и объективной законченности профессионального обучения. Между тем, принятая парадигма ориентирует разработки дидактического и методического обеспечения учебных занятий главным образом на выверенные длительной практикой ЗУНы. В такой постановке практически отсутствуют личностно-профессиональные составляющие проектируемых методик обучения.

Без должного внимания остаются и значительные умственно-духовные способности, создающие в сочетании указанными факторами определяющие характеристики креативной инициативы.

Комбинация классического априоризма закономерностей и интуиции творческого процесса развёртывает базовые концепции неосуществимости исчерпывающего познания. Творческая деятельность всегда показательно индивидуальна, в случае, когда его цель не сфокусирована на привлекательные сторонние цели, оно способно создать для внутреннего применения (обслуживаются нужды саморазвития) самые разные образы знаний. Отношение человека к миру определяется осознанно привносимым смыслом. Суть самообучения обозначается степенью перманентного включения обучающимся во взаимодействующий с ним мир параллельно присутствующих и активно влияющих на него различного вида личностных материальных и духовных ценностей. Их комплексное проявление стимулирует индивида на создание собственной уникальной культуры, собственной картины мира, мира ощущений и реалий, мира потерь и приобретений.

Участие в процессах обучения предполагает постоянное качественное развитие созданной индивидом модели окружающей действительности. Современная система образования предоставляет к освоению и выборочному присвоению разнообразные элементы знаний. Предъявляемые учебные сообщения подлежат строгой рефлексии смысла и глубокому анализу развития трактования значений каждого из элементов содержания.

Действенным инструментарием творчества являются формируемые и закрепляемые в позитивных результатах демонстраций способности к достаточно темпераментному прочувствованию удовлетворения от постижения красоты. Энергичное, уникальное по своей сути начало, самоинициативное предъявление личности наиболее ярко проявляется в практической работе по развитию существующих форм культуры, образования, искусства в предъявлении и действенной реализации нормативных и инновационных способов и типов отношений к существующей действительности, в самом тесном исполнении причастных к ним норм, инструкций, правил. Самые важные признаки установления деятельности – это наличие параметрически описанной цели, вариативно-поисковый характер задания цели, проявляемая способность к расширенному (в границах области приложения предоставляемой обществом) воспроизводству. Генеральная задача учебного процесса реализуемого в школах различного уровня – выполнение программ обучения, обеспечивающих достижение обучающимися показателей обученности, предписанных образовательными стандартами.

Ведущими специфическими единицами созидательной креативной деятельности выступают различные эвристики (совокупности специальных ресурсов и методических средств, участвующих в поиске и оценивании решения). Их особенности: показательно универсальны, ориентированы на облегчение восприятия и понимания субъектом сути проблемной ситуации, кроме того, эвристики, выступая многофункциональным прообразом комплексной инструкции преодоления проблемы, не обладают единой, рутинной решающей функцией – они практически всегда «многоаспектны». В действительности ни одно решение действительно креативной проблемы не вписывается пределы для поисковых закономерностей, углублённое утверждающее понимание возникает позже, лишь «расшифровывая» и убедительно защищая уже утверждённую версию решения.

Развивающийся мир требует от образовательной системы управляемой мобильности производительных (созидательных) функций выпускников - профессионалов, что достигается определённой полнотой претворения в жизнь комплекса условий:

1. Определение диапазона знаний, в полном объёме наполняющих квалификационную характеристику.

2. Стимулирование развития уверенности в силности и обязательности усвоения конкретных по содержанию и объёму знаний необходимых для обеспечения гарантированного достижения успеха в познавательной деятельности.

3. Привитие необходимо высокой культуры креативного труда, обеспечивающей постоянное стремление к совершенствованию умений самостоятельно изыскивать и критически оценивать знания.

4. Закрепление интереса к выбранной профилирующей профессии, специальности при помощи непрерывной интеграции многогранной профессиональной подготовки.

5. Неразрывность и переходящий во времени характер целенаправленной передачи опыта творческой деятельности.

6. Расширение потенциала и непрерывная корректировка маршрута самостоятельного развития обучающегося, предоставление широкой прогностичности программы обучения.

В современной парадигме образования креативная деятельность выступает основной дидактической единицей. Широко внедряются в школьные и вузовские программы задания на выполнение поисково-созидательной деятельности. Отличительным качеством творческой деятельности в новационных методах обучения является поиск обучающимся личностной новизны изучаемого материала. Учебный труд приобретает характер практико-ориентированной деятельности. Создание конечного продукта учебного труда от замысла до практического результата развивает и укрепляет наглядно-образную память, совершенствует абстрактно-логическое мышление. На начальной стадии практического обучения особенно характерно стремительное развитие мануальных способностей (ручной ловкости) и всего кинестезического аппарата обучающихся, укрепление связей между первой и второй сигнальными системами.

Развитие творческого потенциала обучающегося интенсифицируется в период получения высшего образования. Громадное значение приобретает профессионализм преподавателей вуза. В период наставничества при создании оригинальных проектов (в частности руководства комплексными выпускными аттестационными работами) от преподавателя требуются профессиональные познания ансамбля конструкторских знаний, специфическое развитое ощущение прекрасного, образцовый художественный вкус, демонстрация устойчивой способности критического восприятия новационных культурных тенденций. Педагог-наставник обязан развить в себе акцентальные таланты, прогрессирующие как профессиональные умения и направленные на противодействие кризисам и рискам неизбежным в поисковом учебном труде обучающихся. Одновременно повышенное участие должно уделяться формированию приёмов контроля и самосохранности и техникам невредящей психомоторики. Каждый преподаватель должен принимать во внимание то обстоятельство, что сформированные умения функционально (хотя не всегда зримо) сопряжены с модификациями операционно-практической области существования личности. Инициализированное обучающимся самостоятельное преодоление противоречий возникающих между резервами собственного «Я» (умственными и субъективными стереотипами обучающегося) и крайними условиями и предельными требованиями дидактической ситуации, представленными в учебной задаче, чаще всего, проявляются в форме продукта уникального эвристического поиска и революционного развёртывания решения задачи. Наряду с этим создаваемая ситуация представляется как значительный шаг в субъективном и ментально-аналитическом развитии обучающегося. Это рассматривается как этап продвижения в креативно-созидательном саморазвитии и мини-ступень реконструкции мышления личности. Эти положения особенно важны при подготовке студентов педвузов. В их профессиональном обучении необходим акцент на специфику проведения занятий с использованием методов творческой проектной деятельности, где главной задачей будет вовлечение самих школьников в эту деятельность [2].

Преподаватель формирует личностные ценностные ориентации в соответствии с субъективным восприятием реальных условий жизнедеятельности [6]. Продуцируемое им авторское видение представление о содержании учебного материала (изоморфно подчинённое социальному опыту), являясь производным от общесоциального и личного опыта, складывается из четырёх основных структурных элементов (они образуют своеобразную пирамиду вложений) [1]:

- ♦ опыта когнитивной деятельности – совокупности апробированных знаний, признанных обществом в качестве достаточно надёжных устоев, объясняющих, фиксирующих и определяющих МИР;

- ♦ опыта использования известных форм деятельности – многочисленные умения действовать по образцу, без риска потерпеть неудачу;

- ♦ опыта уникальной самостоятельной деятельности – умения применять ранее испытанные в нестандартных ситуациях решения, обеспечивающие положительный эффект, умения критически рассматривать причинные основы действий, фактов, решений, умения отстаивать собственную точку зрения;

- ♦ опыта «воплощения» эмоциональных отношений в виде утверждения выработанных личностных ориентаций, опыта сопоставления личностных, групповых, общественных оценок практической деятельности.

На этих ключевых позициях основы и эффективно продолжают развиваться образование, воспитание, поступательное совершенствование личности: одни из основополагающих философских категорий самоопределения человека. Только преобразование в процесс интеграции ценностей обучения может обеспечить и стимулировать всестороннее развитие обучающихся. Именно актуализация значения и смысла преемственности и модернизации накопленных социумом ценностей «внутренне мотивируют» возвышающее развитие личности и являются генеральными источниками прогресса образования. Постоянное развитие и целенаправленный инновационный поиск отнюдь не чрезмерность, а стратегическое требование выживания Российской школы. Образование - сложная нелинейная, во многом недостаточно устойчивая вероятностная система, требующая многомерного и длительного исследования, и тщательного анализа. В связи с этим насущным становится необходимость соединить на одном онтологическом основании 1. Деятельностное, функционально-инструментальное и 2. Ценностно-смысловое начала. Стратегическими целями обучения становятся передача новейших технологий, процесс создания и производства орудий труда и возвращения определяющей роли в обучении предмету труда.

Социологические исследования свидетельствуют: индивидуальность наиболее очевидно проявляется при поиске человеком себя в самом себе; в противоположность этому личность заявляет о себе во взаимодействии с людьми. В этом первичная дилемма выдающейся индивидуальности творчества и в известной мере слабо предсказуемой публичной оценкой её результатов. Именно дополнительный запас знаний, развитые умения позволяют в большой степени уменьшить протестность исканий свободы самовыражения личности и нередко проявляемой негативной реакции социума поддержать достаточно стихийные выражения индивидуальности. Увеличенное в объёме обучение одновременно ориентирует инициативу личности согласно потребностями социума и расширяет область продвижения результатов практической деятельности индивидов, обретающих гораздо более широкие возможности реализации собственных творческих потенциалов [4]. Социум ориентирован на следующие ценностные нормативы и характеристики профессионального становления:

- наиболее эффективно, энергично и показательно в повышении качества обученности специалиста проявляется дополнительное, прогрессирующее профессиональное развитие в рамках профессий единой ориентации;

- приобретаемая на базе дополнительных знаний уверенная ориентировка в массиве профессий, ценностно ориентированный выбор нескольких профессий, в соответствии с личными планами, целями, интересами;
- выборочное совершенствование общих и отдельных специфических способностей;
- формирование и закрепление схем профессиональных действий через упражнения, тренировки, углублённый анализ ощущений элементов и общей структуры движений, отработка элементов специфической «образцовой мышечной памяти», применение вербальных карт двигательной трансформации и др.;
- формирование обучающимся индивидуального полного абриса профессии с учётом представленности собственных запросов и потребностей социума;
- установление объективной оценки собственных потенциальных возможностей и способностей в профессии, проектирование профессионального и карьерного развития, оценка перспективы повышения профессиональной квалификации.

Творческие способности зарождаются и функционируют параллельно общим и специальным и, не отождествляясь с интеллектом, проявляют свою неповторимую локализацию. Творчество становится самостоятельным крайне специфическим мотивом деятельности, если оно осознаётся и переживается как непреложная ценность, обеспечивается признанным проявлением этих ценностей в общественном мнении. Оно выступает как ведущая цель и средство достижения уровня обученности значительно превышающего заданный стандарт. Реализуя процесс обучения, преподаватель строго следует постулатам поступательного развития творческого мышления учащихся:

1. Ни в коем случае не подавлять творческую инициативу обучающегося.
2. Неотступно формировать и усиливать у обучающегося убеждённость в собственных силах.
3. Максимально длительно поощрять сформированные позитивные эмоции.
4. Стимулировать, содействовать, сопровождать самостоятельность в выборе задач, определении целей, назначении средств решений и др.
5. Развивать склонность к деловому (просчитываемому) риску.
6. Вырабатывать критическое отношение к проявлениям мотивов соглашательства (конформности).
7. Применять незатяжимую свободу фантазии и воображения.
8. Тренировать навыки поддержания чувствительности к противоречиям.
9. Чаще использовать задачи открытого типа, лишённые подсказки и не ориентирующие рассуждения к явному ответу.
10. Внедрять и поддерживать проблемные методы изыскания решений.
11. Включать в учебный процесс исследовательскую деятельность выполняемую совместно с преподавателем.
12. Обращаться в обучении к специальным эвристическим приёмам поиска решений задач различного типа.
13. Всестороннее и постоянное стимулирование у обучающегося стремление предъявлять собственную точку зрения.

**Выводы.** Использование предложенных положений закладывается в основу конструирования методик дополнительного профессионального обучения в приложении к учебным программам, реализуемых в профессиональных учебных заведениях. Изложенный материал нашел практическое применение при организации в ПетрГУ обучения по дополнительным программам «Изготовление карельских национальных музыкальных инструментов», «Народное судостроение», «Творчество народов Севера».

#### **Литература:**

1. Беляева, А.П. Интегративная теория и практика многоуровневого непрерывного профессионального образования / А.П. Беляева. – СПб.: Ин-т профтехобразования РАО, 2002. – 240 с.
2. Гаджиева, П.Д. Метод проектов как творческая деятельность обучаемых по праву / П.Д. Гаджиева, Х.Б. Агандалиева // Инновационная наука. - 2015. - № 4-2. - С. 97-98
3. Гайдай, С.Н. Ценностно-смысловые ориентации в современном образовании / С.Н. Гайдай // Образование и право. - 2019. - №4. - С. 267-272
4. Дурнева, М.И. Творчество как способ сохранения индивидуальности / М.И. Дурнева // Научные проблемы гуманитарных исследований. - 2012. - № 2. - С. 270-275
5. Евдокимова, Т.Г. Теоретико-методологические основания изучения ценностных ориентаций / Т.Г. Евдокимова // Вестник РГГУ. Серия «Философия. Социология. Искусствоведение». – 2018. – № 1(11). – С. 65-75. – БОТ: 10.28995/2073-6401-2018-1-65-75
6. Репринцева, Г.А. Особенности ценностных ориентаций педагогов / Г.А. Репринцева // Мир науки. Педагогика и психология. – 2020. – №3. – <https://mir-nauki.com/PDF/17PSMN320.pdf> (доступ свободный). Загл. с экрана. Яз. рус., англ.
7. Турпетко, А.С. О феноменологическом методе в аксиологии / А.С. Турпетко // Ученые записки Таврического национального университета им. В.И. Вернадского Серия «Философия. Культурология. Политология. Социология». - 2012. - №4. – Том 24 (65). – С. 100-111

**Педагогика**

**УДК 37.033**

**кандидат педагогических наук Лощилова Анна Александровна**

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

**магистрант Семикина Антонина Вадимовна**

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

### **РАЗВИТИЕ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ КУЛЬТУРНЫХ ЛАНДШАФТОВ РОДНОГО КРАЯ**

*Аннотация.* Статья посвящена проблеме развития критического мышления обучающихся при изучении культурных ландшафтов родного края. Актуальность исследования обусловлена тенденциями развития современного образования, требованиями нормативных документов, возрастающей ролью критического мышления в быстроменяющемся, сложном информационном обществе. В статье раскрыты сущность и структура критического мышления, потенциал культурного ландшафта в его развитии. Представлена и обоснована системно-структурная модель развития критического мышления обучающихся при изучении культурных ландшафтов родного края (на примере дворянских усадеб), включающая теоретико-методологический и методический уровни. Рассмотрена сопряженность процессуального и



технологического компонентов модели. Указанные в статье материалы представляют практическую значимость для педагогов общеобразовательных организаций и учреждений дополнительного образования.

*Ключевые слова:* критическое мышление, культурный ландшафт, системно-структурная модель, приемы развития критического мышления, последовательность развития критического мышления обучающихся при изучении культурных ландшафтов родного края.

*Annotation.* The article is devoted to the problem of the development of students' critical thinking in the study of the cultural landscapes of their native land. The relevance of the study is due to the trends in the development of modern education, the requirements of regulatory documents, the growing role of critical thinking in a rapidly changing, complex information society. The article reveals the essence and structure of critical thinking, the potential of the cultural landscape in its development. A system-structural model for the development of critical thinking of students in the study of the cultural landscapes of their native land (on the example of noble estates) is presented and substantiated, including theoretical, methodological and methodological levels. The conjugation of the procedural and technological components of the model is considered. The materials indicated in the article are of practical importance for teachers of general educational organizations and institutions of additional education.

*Key words:* critical thinking, cultural landscape, system-structural model, methods of development of critical thinking, the sequence of development of students' critical thinking when studying the cultural landscapes of their native land.

**Введение.** В условиях цифровой трансформации, сложности и неопределенности современного мира, социально-экономических и политических вызовов все более востребованными становится развитие у обучающихся критического мышления: одной из «4К» компетенций, обеспечивающей адаптацию личности к динамично меняющемуся информационному обществу, успешность решения разнообразных жизненно важных задач. Данные тенденции нашли отражение в Федеральных государственных образовательных стандартах основного общего образования (ФГОС ООО), где связанные с критическим мышлением умения являются составной частью метапредметных результатов.

Значительным потенциалом в развитии критического мышления обучающихся обладают культурные ландшафты родного края. Его образовательные возможности подчёркивались в работах учёных-географов Ю.А. Веденина, В.А. Николаева, Б.Б. Родомана и др. Являясь носителем определённых историко-культурных кодов, ценностно-информационным ресурсом [4, 5], «эстафетой поколений» [14], культурный ландшафт создаёт условия для осмысления, анализа и оценки традиций, ценностей, норм, моделей рационального природопользования.

Воплощая идеи постнеклассической науки, культурный ландшафт выступает как «человекоразмерная» модель познания. Его изучение позволяет школьникам осознать себя частью данного сложного комплекса, который составляет с ними единое целое, и внутри которого они живут и действуют. Создаются предпосылки для понимания обучающимися своего места в культурном ландшафте, осмысления его как среды жизнедеятельности, критической оценке отношения и деятельности местного сообщества в его пространстве.

Ландшафты, обладающие уникальными природными и культурными свойствами, являющиеся носителями наиболее ценной в историческом, научном, художественном отношении информации относят к объектами культурного наследия. Среди них особое место занимает ландшафт русской усадьбы как образец архитектуры, садово-паркового искусства, модель жизнеустройства, образа жизни. Использование данного культурного, природно-социального феномена в процессе развития критического мышления позволяет обеспечить связь обучения и воспитания с жизнью, проблематизацию, заинтересовать обучающихся, повысить их познавательную и коммуникативную активность и пр.

Вместе с тем анализ теории и образовательной практики позволил установить фрагментарность использования образовательного потенциала культурных ландшафтов родного края для развития критического мышления обучающихся.

Целью исследования является разработка и обоснование модели развития критического мышления обучающихся при изучении культурных ландшафтов родного края (на примере дворянских усадеб).

Анализ научной литературы (А.В. Бутенко, Г.В. Сорина, Е.С. Заир-Бек, Г. Линдсей, С. Курфис, Ч. Темпл, О.К. Тихомиров, В.Н. Пушкин, Д. Халперн, Р. Пол, Е.А. Ходос, Д. Клустер, С. Уолтер, Дж. Браус, Д. Вуд и др.) по проблеме исследования позволил установить многообразие позиций и подходов к определению сущности и структуры критического мышления. Раскроем наиболее значимые для нашего исследования работы.

Д. Халперн к основным характеристикам критического мышления относит гибкость, готовность к планированию, настойчивость, готовность исправлять собственные ошибки, поиск компромиссных решений, осознание и целенаправленность, применение когнитивных навыков и способов, увеличивающих вероятность ожидаемого результата [16].

С.И. Заир-Бек, И.О. Загашев, И.В. Муштавинская указывают на следующие ключевые характеристики критического мышления: умение интерпретировать и оценивать информацию; приводить аргументы; способность выделять противоречия; учитывать мнение собеседника; умение оперировать разнообразными ресурсами, принимать различные точки зрения и многополярность окружающего мира [9, 10].

Рассматривая особенности критического мышления, Д. Клустер выделяют пять его ключевых характеристик: самостоятельность; информации; постановка вопросов, выявление проблем; умение убедительно аргументировать собственную позицию, анализировать и осмысливать различные точки зрения, проявлять терпимость к ним; социальный характер критического мышления [11].

М.В. Варлакова отмечает, что в структурном плане критическое мышление состоит из следующих компонентов:

- 1) когнитивный компонент – восприятие учебного материала, знание об особенностях критического мышления;
- 2) аналитический компонент – умение мыслить логически, проверять точность суждений, осуществлять рефлекссию;
- 3) деятельностный компонент – умение выявлять проблему, формулировать вопросы, конструировать пути решения проблем, прогнозировать, искать логические ошибки, вести диалог, дискутировать и пр.;
- 4) личностный компонент – толерантность к ситуации неопределенности, скептицизм, самостоятельность, прагматичность, интегративность [2].

Таким образом, критическое мышление предполагает аналитическую, оценочную деятельность обучающихся, характеризующуюся самостоятельностью, логичностью, целенаправленностью, умением оценивать и интерпретировать информацию, увидеть и осмыслить проблему, воспринимать отличные от собственной точки зрения, отстаивать собственную позицию.

**Изложение основного материала статьи.** На основе отобранных в ходе анализа научной литературы идей, теоретических положений, подходов и принципов нами была разработана системно-структурная модель развития критического мышления обучающихся при изучении культурных ландшафтов родного края (на примере дворянских усадеб).

Теоретико-методологическую основу модели составили положения исследований Ю.А. Веденина, М.Е. Кулешовой, В.А. Николаева, раскрывающих ценностно-информационный и эстетический потенциал культурных ландшафтов;

положения о субъектном опыте (А.К. Осницкий); средовые идеи в образовании (Ю.С. Манулов, В.А. Ясвин); концепции развития критического мышления (А.В. Бутенко, Е.В. Волков, И.О. Загашев, С.И. Заир-Бек, Д. Клустер, А.В. Коржув, Г. Линдсей, Н.В. Муштавинская, Г.В. Сорина, М.В. Варлакова); методические аспекты изучения культурных ландшафтов (Н.Ф. Винокурова, Н.Н. Демидова, А.В. Зулхарнаева, И.А. Шевченко).

Методологическим базисом исследования выступили личностно-ориентированный, системно-деятельностный, культурно-экологический, ландшафтно-средовой подходы и комплекс реализующих их принципов.

Методический уровень модели включает единство целевого, содержательного, процессуального, технологического и результативно-оценочного компонентов.

Целевой компонент представлен целью – развитие критического мышления обучающихся при изучении культурных ландшафтов родного края (на примере дворянских усадеб).

Содержательный компонент отражает структуру критического мышления и включает следующие аспекты:

1. Эмоционально-ценностный аспект – раскрывает роль и значение критического мышления. Акцентируется внимание на эстетике и образе ландшафтов дворянских усадеб, роли общества и личности в сохранении их эстетических свойств; эмоционально-ценностном отношении.

2. Познавательный аспект включает систему знаний о способах и приемах развития критического мышления, умение их использовать в процессе анализа научной и художественной литературы, раскрывающей природные условия ландшафта усадеб, нормы и стандарты осуществляемой на их территории хозяйственной жизнедеятельности, образ жизни её жителей.

3. Деятельностный аспект представлен умениями критически анализировать информацию, выявлять проблемы, связанные с сохранением усадебных комплексов, определять пути решения и осуществлять их оценку, осмысливать и оценивать стратегию и тактику рационального хозяйственного освоения ландшафта дворянских усадеб, перспектив его сохранения и устойчивого развития.

4. Личностный аспект содержит приемы рефлексии, «продукты» деятельности обучающихся.

Процессуальный компонент представлен последовательностью развития критического мышления, учитывающей его структуру и отражающей преемственность культурного освоения личностью пространства ландшафта (Н.Ф. Винокурова [6]). Включает мотивационно-побудительный этап, познавательно-смысловой этап, операционно-деятельностный этап и рефлексивно-оценочный этап.

Технологический компонент предполагает развитие критического мышления на основе технологии кейс-стади и технологии развития критического мышления через чтение и письмо (РКМЧП).

Отметим, что кейсы содержат описание реальной жизненной ситуации, связанной с изучаемым культурным ландшафтом, а также дополнительную информацию для её рассмотрения, включающую визуальный блок (карты, фотографии и пр.), блок публицистических и литературно-художественных материалов (фрагменты статей, стихов, исторических справок, фольклора и пр.), блок научных сведений о культурном ландшафте. Таким образом, кейсы создают основу для установления ценностно-ориентационного единства личности и ландшафта, «проникновения» в него, выработки ценностного отношения.

Результативно-оценочный компонент предполагает оценку уровней развития критического мышления обучающихся по диагностической методике Ю.Ф. Гушина.

Далее раскроем сопряженность процессуального и технологического компонентов модели.

1) Мотивационно-побудительный этап предполагает пробуждение интереса к развитию критического мышления через изучение дворянских усадеб, познания «хранимой» им информации, ценностей, норм и пр. Создаются условия для ассоциативного, образного восприятия и выработке на данной основе готовности к развитию в себе критического мышления. Для этого используются иллюстративные учебные кейсы, содержащие ситуации, связанные с различными усадьбами родного края. Например, «Культурный ландшафт усадьбы: лики прекрасного», «Дворянские усадьбы: история и легенды», «Моя край – мое наследие» и пр. В процессе работы над кейсами применяются различные методы и приемы технологии РКМЧП: «Инсерт», «Корзина идей», «Кластер», «Концептуальное колесо», различные виды вопросов и пр.

2) Познавательно-смысловой этап предусматривает осмысление проблемного поля дворянских усадеб, критический анализ, обобщение и интерпретацию связанной с ними информации, выстраивание логических умозаключений. В качестве технологического инструментария применяются аналитические кейсы, способствующие развитию умений структурировать и вычленивать информацию. Например, «Русская усадьба: традиции и современность», «Культурный ландшафт усадьбы и личность» и пр. В ходе анализа содержания кейса применяются приёмы технологии развития критического мышления через чтение и письмо: «Что? Где? Когда?», «Сводная таблица», «Мудрые совы» пр.

3) Операционно-деятельностный этап ориентирован на создание условий для развития умений аргументировать собственную точку зрения, приводить контраргументы. Предполагает поиск различных вариантов решения проблемы, связанных с дворянскими усадебно-парковыми комплексами. Используется проблемные кейсы, обеспечивающие развитие умений выявлять и осмысливать проблему, аргументировать собственную точку зрения, критически оценивать собственные выводы, оценивать альтернативные варианты решения проблемы. Примерная тематика кейсов: «Дворянская усадьба: как сохранить наследие?», «В поисках формулы устойчивого развития усадебных комплексов». Работа над кейсами осуществляется в группах, организуются круглые столы, дискуссии, используются приемы технологии РКМЧП: «Фишбон», маркировка текста кейса; стратегия решения проблем «Идеал», «Дерево вопросов», «Зигзаг» и пр.

4) Рефлексивно-оценочный этап развития критического мышления предполагает рефлексию обучающимися собственной деятельности, фиксацию результатов изучения культурного ландшафта родного края, определение дальнейших перспектив использования полученного опыта. Для этого применяются приемы «Синквейн», «Верные-неверные утверждения», «Толстые и тонкие вопросы», «Рефлексивный экран вопросов» и пр.

**Выводы.** В ходе исследования определена актуальность развития критического мышления обучающихся, возможности использования образовательного потенциала культурного ландшафта, выступающего универсальной единицей познания, способом передачи культурной и природной информации, позволяющего осуществить «диалог культур». Разработана системно-структурная модель развития критического мышления обучающихся при изучении культурных ландшафтов родного края (на примере дворянских усадеб). Теоретико-методологический уровень модели включает значимые идеи, подходы и принципы. Методический уровень представлен единством целевого, содержательного, процессуального, технологического и результативно-оценочного компонентов. Раскрыты особенности и содержание компонентов модели, рассмотрена сопряженность процессуального и технологического компонентов модели. Разработанные материалы представляют практическую значимость для педагогов общеобразовательных организаций и учреждений дополнительного образования.

#### Литература:

1. Бутенко, А.В. Критическое мышление: метод, теория, практика / А.В. Бутенко // Учебно-методическое пособие / МИРОС – 2002. – С. 176.

2. Варлакова, М.Л. Развитие критического мышления учащихся в процессе обучения физике: автореферат дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Варлакова Марина Леонидовна. – Курган: Башкир. гос. пед. ун-т им. М. Акмуллы, 2016. – 25 с.
3. Василенко, Е.П. Критическое мышление как современная проблема личности / Е.П. Василенко // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – № 12. – 2013. – С. 91-95.
4. Веденин, Ю.А. Культурный ландшафт как хранитель исторической памяти земли / Ю.А. Веденин // Региональные проблемы. – 2018. – Т. 21. – С. 28-34
5. Веденин, Ю.А. Унаследовано не только для хранения, но и преумножения / Ю.А. Веденин // Территория. – 1994. – № 1. – С. 5-6
6. Винокурова, Н.Ф. Формирование экологической ответственности в курсе «География России»: процессуально-технологический аспект / Н.Ф. Винокурова, А.А. Лощилова, С.О. Спиридонова // Современные наукоемкие технологии. – 2016. – № 6-1. – С. 101-106
7. Винокурова, Н.Ф. Трансдисциплинарный потенциал культурного ландшафта и его реализация в экологическом воспитании будущих педагогов / Н.Ф. Винокурова, А.А. Лощилова // Непрерывное образование: XXI век. – 2022. – Вып. 2(38).
8. Гудкова, Л.В. Использование онлайн-инструментов Quizlet и WordWall для формирования иноязычной лексической компетенции студентов бакалавров / Л.В. Гудкова, Н.Н. Прохоров // Вестник Мининского университета. – 2022. – Т. 10, №3. – С. 3-10
9. Загашев И.О. Критическое мышление: технология развития / И.О. Загашев, С.И. Заир-Бек. – Изд-во «Альянс «Дельта». – 2003. – С. 284.
10. Заир-Бек, С.И. Развитие критического мышления на уроке: пособие для учителей общеобразоват. учреждений / С. И. Заир-Бек, И.В. Муштавинская. – 2-е изд., дораб. – М.: Просвещение, 2011 – 223 с.
11. Клустер, Д. Что такое критическое мышление / Д. Клустер // Журнал «Перемена». – 2001. – №4.
12. Лощилова, А.А. Технология формирования экологической ответственности учащихся при изучении курса «География России» по ФГОС / А.А. Лощилова, Н.Ф. Винокурова, В.А. Шеманаев // Известия Волгоградского государственного технического университета. – 2018. – № 6. – С. 66.
13. Малинин, В.А. Формирование духовно-нравственных качеств личности обучающихся в условиях современного образования / В.А. Малинин, Ф.В. Повshedная, А.В. Пугачев // Вестник Мининского университета. – 2022. – Том 10, №1. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/1324/867>
14. Николаев, В.А. Ландшафтоведение. Эстетика и дизайн / В.А. Николаев. – Москва: Аспект Пресс, 2005. – 176 с.
15. Темпл, Ч. Критическое мышление – углубленная методика / Ч. Темпл // «Открытое общество». – 1998. – С. 17-24
16. Халперн, Д. Психология критического мышления / Д. Халперн – СПб., 2000. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа <http://academy.odoport.ru/documents/akadem/bibl/education/supporting/2.1.html>
17. Belinova, N.V. The Role and Importance of Interactive Technologies for Methodological Support of Teachers in the Integration Mechanisms of the Modern / N.V. Belinova, N.V. Vyalova, T.G. Khanova, L.V. Krasilnikova, A.Y. Vershinina // Economy Development. Education in the Asia-Pacific Region. – 2022. – №65. – PP. 335-343
18. Samerkhanova, E.K. Preparing Students for Work in the Context of the Digital Integration of the Economy / E.K. Samerkhanova, E.P. Krupoderova, K.R. Krupoderova, L.N. Bahtiyarova, A.V. Ponachugin // Education in the Asia-Pacific Region. – 2022. – №65. – PP. 231-239

**Педагогика**

**УДК 37.377.1**

**аспирант Люй Цзялинь**

ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена» (г. Санкт-Петербург)

### **ОСОБЕННОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ ОБУЧЕНИЯ МУЗЫКЕ В ДИСТАНЦИОННОМ ФОРМАТЕ**

*Аннотация.* Совершенствование обучения и повышение его эффективности всегда выступало предметом интереса научного сообщества. Особенно актуальным это является сейчас, когда дистанционный формат стал максимально востребованным и единственно возможным в условиях мирового кризиса, вызванного пандемией. Недостаточность изученности удаленной формы обучения и ее методологического обеспечения стали причиной многочисленных проблем, возникших в процессе вынужденной интенсификации дистанционного учебного взаимодействия. Поэтому изучение возможностей оптимизации онлайн обучения, особенно в отдельных специфичных областях знаний, традиции которых настаивают на преимущественном непосредственном контакте педагога и учащегося, является актуальным, необходимым и обязательным в современной педагогике. В статье исследуются особенности формирования педагогических условий для достижения успешности музыкально-образовательного процесса и эффективности обеспечивающих его педагогических систем. Показана их классификация и роль в организации процесса обучения, реализации его целей и решении образовательных задач. Приведены организационные, психологические и дидактические признаки изучаемых условий. Проанализированы существующие определения исследуемых педагогических феноменов, на основе которого дано авторское видение их сущности. Отдельное внимание уделено значению цифровой дидактики в трансформации учебного процесса, учтены ее принципы. Результатом исследований выступают спроектированные педагогические условия осуществления музыкально-образовательного процесса в дистанционном формате. Разработанные условия соотносятся с логикой науки, согласно которой требования к ним представлены достаточностью и необходимостью. Итогом статьи стал вывод о важности комплексного обеспечения педагогических условий и целенаправленности их отбора в соответствии с принципиальными основаниями для решения образовательных задач и достижения высокой эффективности дистанционного обучения музыке.

*Ключевые слова:* педагогическая система, педагогический процесс, музыкально-образовательный процесс, педагогические условия, организационно-педагогические условия, психолого-педагогические условия, дидактические условия, дистанционный формат, цифровая дидактика, принципы обучения.

*Annotation.* Improving education and improvement its efficiency has always been a subject of interest for the scientific community. This is especially relevant now, when the remote format has become the most in demand and the only possible one in the context of the global crisis caused by the pandemic. The lack of knowledge about remote form of education and its methodological support have caused numerous problems that have arisen in the process of forced intensification of distance learning interaction. Therefore, the study of the possibilities of optimizing online learning, especially in certain specific areas of knowledge, the traditions

of which insist on the primary direct contact between the teacher and the student, is relevant, necessary and mandatory in modern pedagogy. The article examines the features of the formation of pedagogical conditions to achieve the success of the musical educational process and the effectiveness of the pedagogical systems that provide it. Their classification and role in the organization of the learning process, the implementation of its goals and the solution of educational problems are shown. Organizational, psychological and didactic signs of the studied conditions are given. The existing definitions of the studied pedagogical phenomena are analyzed, on the basis of which the author's vision of their essence is given. Special attention is paid to the importance of digital didactics in the transformation of the educational process, its principles are taken into account. The result of the research is the designed pedagogical conditions for the implementation of the musical and educational process in a remote format. The developed conditions correspond with the logic of science, according to which the requirements for them are represented by sufficiency and necessity. The result of the article became the conclusion about the importance of the comprehensive provision of pedagogical conditions and the purposefulness of their selection in accordance with the fundamental grounds for solving educational problems and achieving high efficiency of distance learning in music.

*Key words:* pedagogical system, pedagogical process, musical and educational process, pedagogical conditions, organizational and pedagogical conditions, psychological and pedagogical conditions, didactic conditions, distance format, digital didactics, teaching principles.

**Введение.** Функционирование педагогической системы подразумевает наличие базовых оснований для достижения образовательных целей и решения задач, входящих в рамки ее компетенции. Среди данных оснований педагогические условия занимают центральное место наряду с принципами осуществления процесса обучения. Указанным условиям принадлежит главная роль в создании возможностей для реализации педагогического процесса, выступающего ведущим структурным компонентом педагогической системы. Основным свойством исследуемых условий является возможность их логического обобщения посредством классификации, подразумевающей наличие в их числе организационного, психолого-педагогического и дидактического сегментов. В зависимости от целевой направленности педагогической системы и возраста учащихся они приобретают дополнительную специфичность и более узкую направленность. Особенную роль изучение педагогических условий приобретает в рамках совершенствования дистанционного формата обучения.

**Изложение основного материала статьи.** Изучение музыки обладает уникальными традициями и соответствующими требованиями к организации музыкально-образовательного процесса. Роль правильно подобранных условий его осуществления и обеспечения эффективности очень велика и, в некотором смысле, является определяющей. В наибольшей степени это относится к дистанционному формату музыкального обучения. Поэтому для рассмотрения особенностей педагогических условий обучения музыке в дистанционном формате первоначально обратимся к рассмотрению понятия «педагогические условия» и классификационным характеристикам его компонентов.

Термин «педагогические условия» в научной мысли имеет многочисленные объяснения, основанные на различии в понимании их роли в организации и осуществлении учебного процесса. Изучением сущности рассматриваемого понятия занимались такие ученые как В.И. Андреев, М.В. Зверева, Н.В. Ипполитова, Б.В. Куприянов, А.Я. Найн, Н.М. Яковлева и многие другие. Многочисленность указанных исследований отражает и такую же многоаспектность взглядов ученых на проблему, среди которых в научном сообществе выделяют, в частности, три направления: как комплекса мер педагогического воздействия и возможностей материально-пространственной среды; как компонента педагогической системы; в качестве системной работы по выявлению закономерностей учебного процесса с выработкой диагностического инструментария [1], [5], [6], [9], [12], [17].

На основании анализа мнений ученого сообщества на смысловое наполнение термина «педагогические условия» мы придерживаемся следующего определения: педагогические условия представляют собой важный сегмент педагогической системы, представленный комплексом ее возможностей и образующей материально-пространственной среды, позволяющим реализовать меры педагогического воздействия на личность учащегося с целью его развития согласно целям и задачам образовательного процесса.

Классификационные параметры педагогических условий, образующие единые логические ряды, имеют не менее важное значение, чем сущностное наполнение исходного термина. Можно сказать, что содержание термина структурируется для удобства систематизации соответствующих классификационным характеристикам мероприятий и содержательных элементов педагогических условий.

Первыми в классификации педагогических условий принято рассматривать организационно-педагогические [2], [7], [8], [13], [14].

В рамках исследования для уточнения понятия «организационно-педагогические условия» обратимся к философскому энциклопедическому словарю с целью рассмотрения понятия «организация» (франц. – organisation, от позднелат. – organize: сообщают стройный вид, устраивают), где находим следующие определения:

- 1) внутренняя упорядоченность, согласованность взаимодействия более или менее дифференцированных и автономных частей целого, обусловленная его строением;
- 2) совокупность процессов или действий, ведущих к образованию и совершенствованию взаимосвязей между частями целого;
- 3) объединение людей, совместно реализующих некоторую программу или цель и действующих на основе определенных процедур и правил [16, С. 612].

Можно отметить, что ключевыми функциональными свойствами организационно-педагогических условий выступают упорядоченность и направленность.

По нашему мнению, наиболее соответствующим целям исследования определением организационно-педагогических условий будет выступать следующая его формулировка: комплекс возможностей педагогической системы, выступающих организующим началом ее функционирования и развития, обеспечивающих упорядоченность педагогического процесса и регулирующих его направленность на достижение целей обучения и воспитания.

Для обучения музыке в дистанционном формате организационно-педагогическими условиями могут выступать:

- применение концептуальных подходов к осуществлению образования;
- ценностно-смысловая направленность обучения;
- наличие программного целеполагания в обучении согласно заявленной специализации, иерархичности (этапности) в получении знаний и возрастным особенностям учащихся;
- наличие нормативно обоснованного планирования учебной деятельности;
- достаточность материально-технического оснащения профессиональной деятельности педагога;
- достаточность материально-технического оснащения учебной деятельности учащегося;
- обеспеченность интерактивными возможностями для организации дистанционного коммуникативного взаимодействия, максимально приближенного к «живому» общению педагога и учащегося;

– высокий уровень профессиональных компетенций педагогического коллектива.

Следующим логическим классификационным рядом педагогических условий выступают психолого-педагогические условия. В исследованиях таких ученых как Н.В. Журавская [4], Н.В. Ипполитова [6], А.В. Лысенко [10], А.О. Малыхин [11], Н.С. Стерхова [7] и других наряду с некоторыми различиями мы находим общие тенденции в понимании сущности понятия, что позволяет нам привести их определение в авторстве Н.В. Ипполитовой, объединяющего указанные общности: функциональная направленность психолого-педагогических условий заключается в обеспечении педагогического процесса такими мерами педагогического воздействия на личность его субъектов, которые позволят повысить его эффективность и результативность [6, С. 116].

Для обучения музыке в дистанционном формате психолого-педагогическими условиями могут выступать:

- благоприятная психологическая атмосфера педагогического взаимодействия;
- создание атмосферы сотворчества;
- обеспечение и регламентация постоянного консультативного общения учащегося с педагогом;
- развитие эмпатии субъектов педагогического взаимодействия;
- наличие высокого уровня педагогической культуры у педагога;
- формирование и развитие положительной мотивации учения;
- активизация познавательной активности учащихся;
- создание ситуаций успеха у учащихся;
- правильная организация рабочего места учащегося;
- привлечение родителей к решению образовательных задач.

Ключевой задачей психолого-педагогических условий педагогического процесса обучения музыке выступает необходимость поддержания высокого уровня мотивации учения учащихся, для чего педагогу необходимо использовать разнообразие методических приемов как классической, так и цифровой дидактики, а также весь необходимый для этого спектр возможностей музыкально-образовательной среды.

Н.В. Ипполитова и Н.С. Стерхова, ссылаясь на исследования М.В. Рутковской, дают определение дидактическим условиям в следующей формулировке: «наличие таких обстоятельств, предпосылок, в которых, во-первых, учтены имеющиеся условия обучения, во-вторых, предусмотрены способы преобразования этих условий в направлении целей обучения, в-третьих, определенным образом отобраны, выстроены и использованы элементы содержания, методы (приемы) и организационные формы обучения с учетом принципов оптимизации» [7], [14].

Из определения можно сделать вывод о функциональной направленности дидактических условий в отношении использования возможностей содержания, методов и форм обучения, которые предварительно должны быть отобраны, структурированы и обобщены в дидактическую систему, целью которой является решение образовательных задач, а областью применения – педагогический процесс.

Для конкретизации дидактических условий музыкального обучения в дистанционном формате мы учитывали принципы общей дидактики, цифровой дидактики [3] и организации процесса обучения музыке.

На основании вышеизложенного сформулируем возможные дидактические условия обучения музыке в дистанционном формате:

- личностно-ориентированный подход к обучению;
- наличие достоверных диагностических данных об индивидуальных способностях и предрасположенностях учащихся;
- дифференцированность содержания учебной программы;
- системность и логическая последовательность этапов учебной деятельности;
- разнообразие методов и приемов обучения с учетом возрастных психических параметров развития;
- вариативность и рациональное синтезирование используемых средств обучения (классических и цифровых);
- постоянная обратная связь с педагогом как функция контроля и оценки знаний, умений и навыков учащихся;
- здоровьесберегающие технологии обучения.

Как видно из приведенных исследований, разработанные в рамках статьи педагогические условия музыкального образования в дистанционном формате отличаются комплексностью и направленностью для целей конкретного педагогического процесса. В этом состоят их главные характеристики.

**Выводы.** В процессе исследований мы исходили из того факта, что условия обеспечения музыкально-образовательного процесса должны быть необходимыми и достаточными для его реализации в дистанционном формате. Именно комплексность, достаточность и направленный выбор необходимых педагогических условий для изучения музыки с использованием дистанционной формы обучения позволяют сделать реализацию образовательных задач легкой и интересной, а педагогический процесс – эффективным.

#### **Литература:**

1. Андреев, В.И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности / В.И. Андреев. – Казань: Изд-во КГУ, 1988. – 238 с.
2. Беликов, В.А. Философия образования личности: деятельностный аспект: монография / В.А. Беликов. – М.: Владос, 2004. – 357 с.
3. Блинов, В.И. Основные идеи дидактической концепции цифрового профессионального образования и обучения / В.И. Блинов, И.С. Сергеев, Е.Ю. Есенина. – М.: Издательство «Перо», 2019. – 24 с.
4. Журавская, Н.В. Профессиональная подготовка специалистов пожарной безопасности в вузах нефтегазовой отрасли с использованием индивидуально-дифференцированного подхода: автореферат дис. ... кандидата педагогических наук: 13.00.08 / Журавская Наталья Викторовна. – Санкт-Петербург, 2011. – 22 с.
5. Зверева, М.В. О понятии «дидактические условия» / М.В. Зверева // Новые исследования в педагогических науках. – М.: Педагогика. – 1987. – №1. – С. 29-32
6. Ипполитова, Н.В. Теория и практика подготовки будущих учителей к патриотическому воспитанию учащихся: дис. ... доктора педагогических наук: 13.00.08 / Наталья Викторовна Ипполитова. – Челябинск, 2000. – 383 с.
7. Ипполитова, Н.В. Анализ понятия «Педагогические условия»: сущность, классификация / Н.В. Ипполитова, Н.С. Стерхова // General and professional education. – 2012. – № 1. – С. 8-14
8. Козырева, Е.И. Школа педагога-исследователя как условие развития педагогической культуры / Е.И. Козырева // Методология и методика естественных наук. – Вып. 4. – Сб. науч. тр. – Омск: Изд-во ОмГПУ, 1999. – 24 с.
9. Куприянов, Б.В. Современные подходы к определению сущности категории «педагогические условия» / Б.В. Куприянов, С.А. Дынина // Вестник Костромского гос. ун-та им. Н.А. Некрасова. – 2001. – № 2. – С. 101-104
10. Лысенко, А.В. Психолого-педагогические условия формирования профессионально-ценностных ориентаций будущего учителя музыки: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Анна Владимировна Лысенко. – Майкоп, 2005. – 203 с.

11. Малыхин, А.О. Воспитание морального сознания учеников 5-7 классов на уроках трудового обучения: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.08 / А.О. Малыхин. – Киев, 2000. – 20 с.
12. Найн, А.Я. О методологическом аппарате диссертационных исследований / А.Я. Найн // Педагогика. – 1995. – № 5. – С. 44-49
13. Павлов, С.Н. Организационно-педагогические условия формирования общественного мнения органами местного самоуправления: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Сергей Николаевич Павлов. – Магнитогорск, 1999. – 23 с.
14. Рутковская, М.В. Формирование мотивов выбора педагогической профессии у старшеклассников: автореф. дис. ... канд. пед. наук (в психологии) / М.В. Рутковская. – Ленинград, 1955. – 14 с.
15. Сверчков, А.В. Организационно-педагогические условия формирования профессионально-педагогической культуры будущих спортивных педагогов / А.В. Сверчков // Молодой ученый. – 2009. – № 4. – С. 279-282
16. Философский энциклопедический словарь / гл. ред. Л.Ф. Ильичев и др. – М.: Сов. энциклопедия, 1983. – 839 с.
17. Яковлева, Н.М. Теория и практика подготовки будущего учителя к творческому решению воспитательных задач: дис...доктора пед. наук: 13.00.01 / Надежда Максимовна Яковлева. – Челябинск, 1992. – 403 с.

Педагогика

УДК 378

кандидат педагогических наук, доцент кафедры коррекционной педагогики и специальной психологии Магомедова Аида Насрутдиновна  
ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет» (г. Махачкала)

### ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ПРОЦЕССУ ФОРМИРОВАНИЯ БИОЭТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ У СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

*Аннотация.* Изучаются некоторые теоретические подходы к процессу формирования биоэтической культуры студентов современных педагогических вузов. Перед началом их рассмотрения анализируется ситуация в современном обществе и системе образования, в частности. На этом основании доказывается, что формирование такой культуры представляет собой необходимое условие профессиональной подготовки бакалавра образования, конкурентноспособного в условиях современного социума. Далее даётся сущностная и структурная характеристики понятия «биоэтическая культура». Описываются основные принципы, которым должен быть подчинён успешный процесс её развития. Рассматриваются ключевые потенции, существующие для формирования соответствующей черты выпускника современного педагогического вуза на текущем этапе развития соответствующего сегмента российской системы ВО.

*Ключевые слова:* биоэтика, биоэтическое воспитание, биоэтическая культура, биоэтическое воспитание студентов педагогического вуза, экологическое образование, профессиональное и личностное развитие современного педагога.

*Annotation.* Some theoretical approaches to the process of the modern pedagogical universities students bioethical culture formation are studied. Before starting their consideration, the situation in modern society and the education system, in particular, is analyzed. On this basis, it is proved that the formation of such a culture is a necessary condition for the professional training of the education bachelor, competitive in the modern society conditions. Next, the essential and structural characteristics of the «bioethical culture» concept are given. The basic principles to which the successful process of its development should be subordinated are described. The key potencies that exist for the modern pedagogical university graduate appropriate trait formation at the current development stage of the corresponding Russian higher education system segment are considered.

*Key words:* bioethics, bioethical education, bioethical culture, bioethical education of pedagogical university students, environmental education, professional and personal development of a modern teacher.

**Введение.** Одной из характерных черт развития человеческого общества на современном этапе является нарастающая необходимость борьбы с последствиями экологического кризиса практически во всех сферах его существования (И.В. Астраханцева, А.Я. Иванюшкин, В.А. Караковский, Т.А. Сидорова, Н.Е. Щуркова) [9, С. 273]. Решение соответствующих проблем представляется возможным при условии интенсификации процессов гуманизации и экологизации образовательной системы. Последняя, в свою очередь, требует повышенного внимания к процессу формирования биоэтической культуры в ходе подготовки педагогических кадров (Е.В. Бондаревская, О.В. Гукаленко, С.В. Кульневич) [3, С. 100-101].

При этом, согласно исследованиям ряда отечественных авторов, студенты бакалавриата, обучающиеся по направлению «педагогическое образование», в период с 2015 по 2022 г. продемонстрировали рост объёма экологических знаний менее, чем на 6% (А.Б. Афанасьева, Н.Н. Дреча, Н.В. Кузнецов, Э.Р. Хакимов, О.Е. Хухлаев, О.В. Хухлаева, А.В. Шадрин). Достаточный уровень развития системы умений и навыков, связанных с эффективным использованием этих знаний в будущей профессиональной деятельности, характерен только для 70% выпускников, успешно освоивших соответствующие программы (А.Н. Алехин, Е.А. Дубинина, Н.В. Кузнецов, Э.Р. Хакимов, В.С. Чернявская, А.В. Шадрин). Удовлетворительную же сформированность биоэтических представлений продемонстрировали лишь 42% (Е.А. Дубинина, Н.Н. Дреча, Т.А. Ивашкина О.Е. Хухлаев).

Как видим, сегодня вопросы, связанные с обеспечением эффективности процесса формирования биоэтической культуры у студентов педагогических вузов нашей страны, сохраняют свою актуальность. Их частичному решению посвящена настоящая статья.

**Изложение основного материала статьи.** Биоэтическая культура современного педагога представляет собой часть его общечеловеческой и профессиональной культуры. Она выражается в способности оперировать понятиями, связанными со взаимодействием между человеком с одной стороны и природой – с другой, систематизировать и оценивать соответствующую информацию, в дальнейшем творчески её интегрируя в учебно-воспитательный процесс (И.А. Авдеева, Е.В. Бондаревская, А.Я. Иванюшкин, Т.А. Ивашкина, Н.Н. Седова, Н.В. Сергеева, Т.А. Сидорова) [4, С. 33].

Её структура включает три компонента (Табл. 1).

## Компоненты биоэтической культуры педагога

Наименование	Характеристика
Биоэтические знания	Представляют собой результат познания аспектов окружающей действительности, связанных со взаимодействием между человеческим обществом и природой [8, С. 71].
Биоэтические умения	Связаны с принятием природосообразных и этически оправданных решений, расстановкой приоритетов, исходя из биоэтической значимости предметов и явлений профессиональной деятельности, а равно и соотношением жизненно и нежизненно важных потребностей субъектов жизни [10, С. 197]. Достаточная степень сформированности у бакалавра образования таких умений в купе с развитой системой соответствующих знаний составляют основу для выработки биоэтических установок.
Биоэтические установки	Сводятся к наличию у педагога осознанного стремления к позитивному образу действий применительно к окружающей его среде [2, С. 21].

Успешный процесс формирования вышеперечисленных компонентов в образовательном пространстве современного педагогического вуза с необходимостью должен характеризоваться следующими чертами:

- использование разработанной системы подходов и методов, а равно и концепции, отражающей идеалы, принципы, нормы и ценности биоэтики [10, С. 196-197];
- социальная ориентированность;
- направленность на установление благоприятного эмоционально-психологического климата, в котором осуществляется взаимодействие между субъектами образовательных отношений [5, С. 90];
- использование позитивного опыта соответствующей деятельности в пространстве других вузов;
- рациональная организация [6, С. 99].

Оптимизация формирования биоэтической культуры лиц, обучающихся в пространстве педагогического вуза, связана с расширением применения элементов междисциплинарного подхода [1, С. 127]. Их использование должно быть направлено на формирование у будущих учителей:

- системы представлений о человеке и живой природе;
- биоэтического сознания;
- осознанного стремления к соотношению своих потребностей с потребностями других живых существ, а равно и к гармонизации взаимодействий в мире живой природы;
- ценностного отношения студентов-будущих педагогов к живым существам;
- комплекса умений и навыков, связанных с эффективным развитием гуманистических качеств школьников [4, С. 32].

Необходимой представляется также интеграция в образовательный процесс биоцентрического подхода (Н.Д. Андреева, В.П. Соломин, М.И. Дайнов, Л.Б. Метечко, В.В. Толоконникова) [1, С. 127-128]. Она обеспечивает повышение эффективности решения задач, направленных на всестороннюю гуманизацию обучающихся и формирование их личностных качеств [3, С. 102]. Это, в свою очередь, предполагает определённый пересмотр содержательной стороны и технологий высшего педагогического образования. В частности, особую актуальность приобретает рассмотрение различных социокультурных явлений и процессов через призму ценностного отношения к окружающей среде (В.М. Галушина, В.П. Соломин, Н.М. Черновой) [9, С. 275].

Решению данной проблемы может способствовать внедрение в учебно-воспитательный процесс педагогического вуза практики, при которой в ходе рассмотрения вопросов, связанных с ценностным отношением к живым существам, широко применяется междисциплинарный анализ (И.А. Авдеева, Т.А. Бирючинская, И.А. Ильиных, Т.Н. Павлова, А.В. Сахно Н.Н. Седова, Н.В. Сергеева) [10, С. 199]. При этом необходим учёт особенностей контингента аудитории, связанных с разнообразием религиозных и национальных культур, представляемых обучающимися.

Таким образом, в ходе оптимизации процесса формирования биоэтической культуры будущих бакалавров образования следует принимать в расчёт проблему, связанную с решением насущной задачи современных педагогических вузов – формированием у студентов культуры межнационального общения [6, С. 86]. Сосуществование в границах одной аудитории студентов, придерживающихся разных мировоззренческих позиций, требует проведения грани между правом национальных и религиозных культур на соблюдение собственных традиций с одной стороны и нормами светской этики – с другой [8, с. 70-71]. В смысле скорейшего достижения взаимопонимания в поликультурной среде эффективным является путь привития учащимся универсальных ценностей и связанный с ним подход к национальным традициям как к способам их выражения в соответствии с местными реалиями [5, С. 88].

Теперь с точки зрения раскрытия темы данной статьи необходимым является выявление основных потенциалов для формирования биоэтической культуры будущих педагогов на современной стадии развития отечественного ВО, предусмотренных ФГОС 3++ [7]. Для этого необходимо определить биоэтический потенциал некоторых из описанных в нём компетенций.

В этой связи в первую очередь следует отметить, что на страницах стандарта зафиксирована необходимость развития у будущих педагогов УК-5 и ОПК-4 [7]. Иными словами лицо, успешно завершившее обучение по соответствующей программе бакалавриата, должно характеризоваться наличием способности к восприятию межкультурных различий в обществе и умения осуществлять нравственное воспитание с использованием национальных ценностей. Это, в свою очередь, делает идею об уважении к жизни основой, обеспечивающей возможность для создания образовательной среды как при моноэтничном, так и при полиэтничном составе коллектива [2, С. 19].

Далее, развитие у будущих бакалавров образования комплекса умений и навыков, позволяющих выявлять истоки биоэтических ситуаций и проблем в целях их дальнейшего системного решения связано с формированием УК-1. Иначе говоря, становление биоэтической культуры студентов современного педагогического вуза во многом зависит от степени развития у них предусмотренной ФГОС способности осуществлять поиск, критический анализ и синтез информации [7].

Эффективное использование междисциплинарных знаний, касающихся взаимодействия между природой и человеком, а равно и соответствующее понимание проблем защиты прав человека, животных, природоохраны, соотносится с УК-8. Последняя сводится к умению создавать безопасные условия жизнедеятельности участников образовательного процесса [7].

Развитие у обучающихся умений и навыков, позволяющих планировать биоэтические проекты в ходе учебной, а затем – и профессиональной деятельности предусмотрено компетенциями ОПК-2 и ОПК-3 [7]. Складывание связанного с ними комплекса способностей к определению целей и задач проявления соответствующих форм активности связано, в свою очередь с такой компетенцией, как УК-2 [7]. Эффективность освоения этих компетенций может быть повышена путём внедрения в образовательный процесс исследовательских и учебных задач, связанных с решением проблем взаимодействия между человеком и окружающим миром (В.М. Акимов, Г.М. Гогоберидзе, Г.А. Ивашкина, Т.Н. Павлова) [2, С. 20]. Их широкое применение позволяет осуществлять выработку у будущих педагогов:

- биоэтических установок, знаний и умений;
- ряда важных профессионально значимых качеств [3, С. 102-103].

Теперь необходимо подвести итоги работы.

**Выводы.** Основываясь на вышеизложенном, мы можем заключить, что весьма характерной чертой развития социума на современном этапе является нарастающая необходимость борьбы с последствиями экологического кризиса практически во всех сферах его существования. Решение соответствующих проблем представляется возможным при условии интенсификации процессов гуманизации и экологизации образовательной системы. Последняя, в свою очередь, требует повышенного внимания к вопросам, связанным с развитием биоэтической культуры в процессе подготовки педагогических кадров.

Биоэтическая культура современного педагога представляет собой часть его общечеловеческой и профессиональной культуры. Она выражается в способности оперировать понятиями, связанными со взаимодействием между человеком с одной стороны и природой – с другой, систематизировать и оценивать соответствующую информацию, в дальнейшем творчески её интегрируя в учебно-воспитательный процесс.

Структура рассматриваемого феномена включает три компонента: биоэтические знания, биоэтические умения и биоэтические установки.

Оптимизация процесса его формирования у лиц, обучающихся в пространстве педагогического вуза, во многом связана с расширением применения элементов междисциплинарного подхода в учебно-воспитательном процессе.

Далее, необходимой в этой связи представляется интеграция в образовательный процесс биоцентрического подхода.

В тексте ФГОС 3++ по соответствующему направлению подготовки также предусмотрен ряд возможностей для формирования рассмотренной составляющей профессионального портрета выпускника современного педагогического вуза. Последние связаны с формированием у обучающихся следующих компетенций: УК-5, ОПК-4, УК-1, УК-8, ОПК-2, ОПК-3, а равно и УК-2.

#### **Литература:**

1. Бримжанова, А.З. Повышение эффективности процесса экологического образования / А.З. Бримжанова, З.Е. Баязитова // Наука и реальность. – 2021. – № 1(5). – С. 126-128
2. Кюрегина, А.В. Концептуальные основы внедрения парадигмы биоэтики в современном образовании / А.В. Кюрегина // Современное педагогическое образование. – 2022. – № 3. – С. 18-22
3. Магомедова, А.Н. Биоэтическое воспитание личности: принципы, признаки, педагогические условия / А.Н. Магомедова, Л.Н. Харченко // Известия волгоградского государственного педагогического университета. – 2020. – № 3(146). – С. 100-104
4. Малков, П.Ю. Некоторые особенности организации и проведения онлайн-курсов биологической и экологической направленности для студентов вузов и обучающихся внешкольного дополнительного образования / П.Ю. Малков, А.Н. Малкова // Мир науки, культуры, образования. – 2022. – № 1(92). – С. 31-33
5. Николаев, М.В. Основные факторы гражданского воспитания учащихся / М.В. Никорлаев // Мир науки, культуры, образования. – 2022. – № 3(94). – С. 88-90
6. Организация образовательного процесса в контексте современных социокультурных реалий / П.Д. Абдурахманова, Т.П. Айсувакова, Е.Н. Алексеева [и др.]. – Москва: РосНОУ, 2022. – 174 с.
7. 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» (с изменениями и дополнениями). Редакция с изменениями N 1456 от 26.11.2020: сайт. – 2022. – URL: [https://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/440301\\_B\\_3\\_15062021.pdf](https://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/440301_B_3_15062021.pdf) (дата обращения: 27.01.2023)
8. Федотов, Б.В. Проблема формирования мировоззрения молодежи и студентов с точки зрения базовых ценностей и приоритетов в развитии России / Б.В. Федотов // Мир науки, культуры, образования. – 2022. – № 2(93). – С. 70-72
9. Хроменков, П.А. Биоэтическая культура студентов педагогического вуза: состояние, проблемы развития, пути решения / П.А. Хроменков, А.В. Кюрегян // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 65-3. – С. 273-277
10. Худайбергенова, Ф.Т. Парадигма биоэтики в сфере биоэтического образования / Ф.Т. Худайбергенова, Д.А. Умарова // Academic research in educational sciences. – 2022. – № 1. – С. 196-200

**Педагогика**

**УДК 378**

**кандидат педагогических наук, доцент Малетин Станислав Вячеславович**

Барнаульский юридический институт МВД России (г. Барнаул);

**старший преподаватель Вебер Дмитрий Александрович**

Алтайский государственный педагогический университет (г. Барнаул)

### **ФОРМИРОВАНИЕ У ОБУЧАЮЩИХСЯ НАВЫКОВ БЕЗОПАСНОГО ПОВЕДЕНИЯ НА ОСНОВЕ КЕЙС-ТЕХНОЛОГИЙ**

**Аннотация.** В статье представлен теоретический и практический аспект проблемы формирования у обучающихся навыков безопасного поведения на основе кейс-технологий. Анализ вузовской программы свидетельствует о том, что в ней преобладают теоретические методы обучения, тогда как деятельностный компонент безопасного поведения в большей степени зависит от практических методов обучения. Одной из современных технологий, обеспечивающей формирование у обучающихся знаний, умений, личностных качеств на основе анализа и решения реальной или смоделированной проблемной ситуации является кейс-технология. В этой связи для текущего контроля мы использовали разработанные кейсовые задания, а для итогового – контрольно-измерительные материалы (педагогические тесты). На констатирующем этапе эксперимента в контрольной и экспериментальной группах было проведено тестирование, результаты которого



явились однородными и свидетельствовали об отсутствии статистически значимой разницы между двумя выборками. Целью контрольного этапа проводимого нами педагогического эксперимента являлась проверка эффективности применения разработанных кейсов на занятиях БЖД, определение уровня усвоения обучающимися материала раздела 2 «Опасности, подстерегающие нас в повседневной жизни», вопросов, касающихся пожарной безопасности. А также диагностика познавательного интереса студентов к предмету БЖД. В результате выявлено значимое улучшение результатов в обучении у экспериментальной группы по сравнению с контрольной при  $P$  меньше 0,05. Также, мы диагностировали повышение уровня познавательного интереса к предмету обучающихся экспериментальной группы. Итоги опытно-экспериментальной работы позволяют сделать вывод об успешной динамике повышения качества усвоения материала по предмету БЖД и об эффективности использования кейс-технологии на занятиях БЖД.

*Ключевые слова:* процесс формирования, будущий специалист, профессиональная деятельность, безопасное поведение, кейс-технологии, мотивационно-ценностный компонент.

*Annotation.* The article presents the theoretical and practical aspect of the problem of forming students' safe behavior skills based on case technologies. The analysis of the university program indicates that theoretical teaching methods prevail in it, while the activity component of safe behavior depends more on practical teaching methods. One of the modern technologies that ensures the formation of students' knowledge, skills, and personal qualities based on the analysis and solution of a real or simulated problem situation is a case technology. In this regard, we used developed case studies for the current control, and control and measuring materials (pedagogical tests) for the final one. At the ascertaining stage of the experiment, testing was carried out in the control and experimental groups, the results of which were homogeneous and indicated that there was no statistically significant difference between the two samples. The purpose of the control stage of the pedagogical experiment conducted by us was to check the effectiveness of the developed cases in the classes of the Belarusian Railways, to determine the level of assimilation by students of the material of section 2 "Dangers that lie in wait for us in everyday life", issues related to fire safety. As well as diagnostics of students' cognitive interest in the subject of BZHD. As a result, a significant improvement in learning outcomes was revealed in the experimental group compared to the control group at  $P$  less than 0.05. Also, we diagnosed an increase in the level of cognitive interest in the subject of students of the experimental group. The results of the experimental work allow us to conclude about the successful dynamics of improving the quality of assimilation of the material on the subject of BZHD and about the effectiveness of using case technology in the classes of BZHD.

*Key words:* formation process, future specialist, professional activity, safe behavior, case technologies, motivational and value component.

**Введение.** Формирование у обучающихся знаний и навыков в области безопасной жизнедеятельности является важной задачей, которая должна осуществляться в высших учебных заведениях. Системные представления о безопасном поведении у студентов должны формироваться с первого дня обучения в вузе и в ходе адаптационного периода в процессе обучения. Необходимо воспитывать навыки безопасного поведения, проявления адекватных действий в чрезвычайной ситуации.

Специфической особенностью навыков безопасного поведения является сложность их проверки на предмет сформированности в условиях реальной действительности. В данном направлении обучение осуществляется с первого курса в рамках предмета «Безопасность жизнедеятельности» (БЖД). Однако количество часов, отводимых на данную тему незначительно, что не позволяет в полной мере формировать навыки безопасного поведения на занятиях. Анализ учебной программы свидетельствует о том, что в программе преобладают теоретические методы обучения, тогда как деятельностный компонент безопасного поведения в большей степени зависит от практических методов обучения (упражнения, моделирование, игры, инструктажи и др.), в том числе важной составляющей являются навыки, обеспечивающие эффективное поведение совместной деятельности.

Одной из современных технологий в вузовском образовании выступает кейс-технология, которая в ФГОС отмечена как продуктивное средство формирования предметных результатов в учебной и внеучебной деятельности [3].

На наш взгляд, предложенную систему необходимо дополнить весьма важным компонентом – мотивационно-ценностным. Мотивационно-ценностный компонент предполагает наличие ценностного отношения к жизни, к собственной безопасности, к приобретаемым знаниям. Наличие интересов, потребностей, в совокупности обеспечивающих устойчивую мотивацию к сохранению собственной жизни и жизни окружающих людей [7].

В конце XX – начале XXI века в связи комплексной модернизацией российского образования взят вектор на освоение новых эффективных методов обучения. Так, в отечественной системе образования, наряду с устоявшимися традиционными методами и приемами большую актуальность приобретают новые педагогические технологии, среди которых обучение в сотрудничестве, метод дискуссии, ролевые игры проблемной направленности, метод проектов, дистанционное обучение, контекстное обучение, элементы событийной педагогики, метод ситуационного анализа, получивший название кейс-метод [2].

Кейс-технология в ФГОС она отмечена как продуктивное средство формирования предметных результатов в учебной и внеучебной деятельности. Кейс технология может выступать как неотъемлемая часть образования и как одно из направлений модернизации современного образования [1]. Организация кейс-технологии дает возможность повысить не только познавательный интерес у обучающихся, но и сформировать более продуктивно предметные знания, умения и владения на высоком уровне.

Применение кейс-технологии на различных предметах дисциплин позволяет в полной мере преподавателю осуществлять проблемное обучение, выполнить оценку сформированности компетенций, таких, как: способность работать в команде, способность к самоорганизации и самообразованию, способность осуществлять поиск, хранение, обработку и анализ информации из различных источников и баз данных, представлять ее в требуемом формате с использованием информационных, компьютерных и сетевых технологий, способность учитывать современные тенденции развития техники и технологий в своей профессиональной деятельности [4].

Межпредметная интеграция и связь учебного предмета «БЖД» с такими предметами как «Биохимия», «История», «Информатика», «Биомеханика», «Основы медицинских знаний», «Физическая культура» способствует формированию целостного представления об изучаемом объекте, явлениях, содействует лучшему усвоению содержания предмета, установлению более прочных связей обучающегося с повседневной жизнью и окружающим миром, усилению развивающей и культурной составляющей программы, а также рационального использования учебного времени [5].

Изучая курс «Безопасность жизнедеятельности», студент должен освоить следующие предметные результаты:

- сформированность экологического мышления, навыков здорового, безопасного и экологически целесообразного образа жизни, понимание рисков и угроз современного мира;
- знание правил и владение навыками поведения в опасных и чрезвычайных ситуациях природного, социального и техногенного характера;

- владение умением сохранять эмоциональную устойчивость в опасных и чрезвычайных ситуациях, а также навыками оказания первой помощи пострадавшим.

**Изложения основного материала статьи.** Цель настоящей статьи – рассмотрение процесса формирования у обучающихся навыков безопасного поведения на основе кейс-технологий.

Согласно программе Н.Ф. Виноградовой, Д.В. Смирнова, Л.В. Сидоренко в процессе обучения предмету БЖД рекомендовано использовать следующие виды деятельности [6]: интеллектуально-коммуникативная; исследовательская деятельность, практическая деятельность, рефлексивная деятельность, проектная деятельность.

Данные виды деятельности легли в основу заданий и упражнений учебника БЖД. В рамках нашего исследования представляет интерес содержательная линия – раздел «Опасности, подстерегающие нас в повседневной жизни». В рамках этого раздела изучается тема «Как вести себя при пожаре». У обучающихся формируются знания и навыки поведения в опасных жизненных ситуациях (возникновение пожара, пользование газом и электроприборами, предметами бытовой химии и пр.). Студенты получают навыки оказания первой помощи при бытовых чрезвычайных ситуациях.

Согласно методическим указаниям к проведению занятий БЖД по данной программе Н.Ф. Виноградовой, Д.В. Смирнова, Л.В. предлагаются рекомендации.

Проанализировав программный раздел учебника, а именно «Опасности, подстерегающие нас в повседневной жизни» стоит отметить, что авторы используют тренировочные, частично-поисковые и творческие задания, отсутствуют задания репродуктивного характера.

Проанализировав тему учебника, следует отметить, что авторы освещают вопросы причин и следствий пожара, правил пожарной безопасности, алгоритма поведения при пожаре, оказания первой помощи, а также средств тушения. Что является несомненно важным.

Основной целью учебного предмета БЖД в высшем учебном заведении является формирование мировоззрения обучающихся по вопросам культуры безопасности жизнедеятельности. Формирование у студентов знаний и навыков в области пожарной безопасности является важной задачей, которая должна осуществляться в высшем учебном заведении. Системные представления о пожарной безопасности у обучающихся должны формироваться с первого года обучения в вузе.

Большинство преподавателей к ведению воспитательной работы в новых условиях не готово. Рыночные отношения понимается весьма одностороннее-экономически. Поэтому прежде всего необходимо изменить мышление преподавателя. Личность преподавателя, его духовный мир, круг интересов и особенно его знания, умения зажечь идей, увлечь деятельностью – вот, что является мотивом посещения студентов занятий по физической культуре в вузе, поднять культ преподавателя – это одна из сложнейших задач как самих вузов.

Алтайский государственный педагогический университет создает серьезные предпосылки для улучшения качества подготовки будущих специалистов. На первом этапе работы по литературным источникам был составлен перечень качеств, присущих практически всем специалистам по физической культуре и спорту.

На втором этапе работы проводились дальнейшие исследования, целью которых являлась получение оценки каждого качества методом парного сравнения. Экспертами выступали студенты четвёртого курса очного отделения, учителя физической культуры общеобразовательных школ (стаж не менее пяти лет) и преподаватели факультета физической культуры. Мнение экспертов каждой группы проверялись на согласованность.

Анализ взаимосвязей между показателями одинаковых звеньев модели подготовки, действующей и идеальной модели проводились путём расчёта коэффициента корреляции Спирмена.

Исследование взаимосвязи между звеньями построенных моделей, позволило сделать выводы: хотя группы экспертов различных, между показателями модели деятельности учителя физической культуры, выявлены определённые зависимости, что говорят о том, что эксперты, студенты и учителя общеобразовательных школ имеют по отдельным позициям противоположные мнения.

При составлении учебных планов и программ на факультете учитываются цель непрерывной профессиональной подготовки студентов на всех этапах педагогического образования и завершающем этапе профессионального совершенствования.

По существу, идея сквозной профессиональной подготовки реализуется системой всех предметных блоков, заложенных в учебный план факультета, призванных осуществлять гармоничность и универсальность всех профессиональных знаний и умений студентов института физической культуры.

Особую роль в системе профессиональной подготовки выпускника принадлежит педагогической практике и организации занятий по спортивному совершенствованию.

В практики работы института сложилась своя система организации педагогической практики студентов, её содержание и формы совершенствуются с учётом требований времени и опыта других вузов страны.

От наблюдения к практическому выполнению, от коллективных форм работы к индивидуальному, от выполненного задания в качестве помощника учителя к выполнению заданий с помощью учителя, а затем и самостоятельно.

Она в значительной степени определяется компетентностью ее руководителей. Организационно – методическое руководство практикой осуществляют методисты, назначенные из числа преподавателей факультета. К выполнению функции методиста на условиях почасовой оплаты привлекаются также наиболее квалифицированные учителя, для которых институт должен организовать специальные инструктивно – методическую подготовку.

Анализ вузовской программы свидетельствует о том, что в ней преобладают теоретические методы обучения, тогда как деятельностный компонент пожарной безопасности в большей степени зависит от практических методов обучения (упражнения, моделирование, игры, инструктажи и др.), в том числе важной составляющей являются навыки, обеспечивающие эффективное поведение совместной деятельности. Вследствие этого педагогическая деятельность высших учебных заведений в этом направлении нуждается в переосмыслении и совершенствовании, требуется введение новых подходов в обучении, способствующих современным потребностям в обучении основам пожарной безопасности. Одной из современных технологий, обеспечивающей формирование у обучающихся знаний, умений, личностных качеств на основе анализа и решения реальной или смоделированной проблемной ситуации является кейс-технология.

В инновационном обучении по учебному предмету «БЖД» могут быть использованы различные способы оценивания: оценка деятельности обучающихся в проекте (выполнение студентами учебного проекта), оценка умения работать с различными поисковыми системами, оценка умения работать с информацией, оценка умения представлять информацию, самооценка обучающегося – рефлексия.

В этой связи для текущего контроля мы использовали разработанные кейсовые задания, а для итогового – контрольно-измерительные материалы (педагогические тесты).

На констатирующем этапе эксперимента в контрольной и экспериментальной группах было проведено тестирование, результаты которого явились однородными и свидетельствовали об отсутствии статистически значимой разницы между двумя выборками.

Нами было составлено 12 кейсовых заданий различных видов, на освоение следующих тем: причины и последствия пожаров; поражающие факторы пожара; правила пожарной безопасности; безопасность во время праздничных фейерверков; можно ли тушить пожар самостоятельно?; правила эвакуации их горящего здания; средства пожаротушения; помощь при ожогах.

Студентам после изучения темы (первое занятие по данной теме), в качестве домашнего задания было предложено выбрать 1 из представленных кейсов и в группе 2-3 человека его решить к следующему занятию. Каждый кейс был направлен на решение нескольких образовательных задач, его выполнение требовало от студентов совместной групповой работы, поиску дополнительной литературы, анализу возможных вариантов решения. При составлении кейсов мы соблюдали дидактический принцип «связь жизни с практикой», а также использованы приемы событийной педагогики. В каждом кейсе была заложена технология (прием) с помощью которого обучающиеся должны были его решить.

На обсуждение выполненных заданий отводилось 2 занятия. Каждой группе отводилось для ответа по 5 минут. Согласно программе БЖД для студентов, имеется 2 часа резервных, которые мы использовали для педагогического эксперимента. При выборе обучающимися кейса для каждой группы проведено консультирование на предмет понимания задания и плана выполнения. В контрольной группе изучение темы осуществлялось по вопросам и заданиям, предусмотренным программой.

После проведения формирующего эксперимента было проведено итоговое тестирование.

Целью контрольного этапа проводимого нами педагогического эксперимента являлась проверка эффективности применения разработанных кейсов на занятиях БЖД, определение уровня усвоения обучающимися материала раздела 2 «Опасности, подстерегающие нас в повседневной жизни», вопросов, касающихся пожарной безопасности. А также диагностика познавательного интереса студентов к предмету БЖД.

С помощью коэффициента полноты выполнения заданий мы рассчитали систему оценивания для 30 баллов по 5-балльной шкале. «5» – 12-15 баллов; «4» – 8-11 баллов; «3» – 4-7 баллов; «2» – 0-3 балла;

Итоги опытно-экспериментальной работы позволяют сделать вывод об успешной динамике повышения качества усвоения материала по предмету БЖД (Таблица 1).

Таблица 1

#### Итоги опытно-экспериментальной работы

Оценочные уровни тестирования	Экспериментальная группа		Контрольная группа	
	До эксперимента	После эксперимента	До эксперимента	После эксперимента
«Отлично»	17	26	18	21
«Хорошо»	7	6	9	7
«Удовлетворительно»	6	0	4	3
«Неудовлетворительно»	2	0	1	1
	N=32	N=32	N=32	N=32

Сравнение полученных результатов итогового тестирования экспериментальной и контрольной групп происходило с помощью критерия статистической достоверности –  $\chi^2$ . В результате выявлено значимое улучшение результатов в обучении у экспериментальной группы по сравнению с контрольной при  $P$  меньше 0,05. Также, мы диагностировали повышение уровня познавательного интереса к предмету обучающихся экспериментальной группы.

**Выводы.** Анализ вузовской программы свидетельствует о том, что в ней преобладают теоретические методы обучения, тогда как деятельностный компонент безопасного поведения в большей степени зависит от практических методов обучения (упражнения, моделирование, игры, инструктажи и др.), в том числе важной составляющей являются навыки, обеспечивающие эффективное поведение совместной деятельности. Вследствие этого педагогическая деятельность высших учебных заведений в этом направлении нуждается в переосмыслении и совершенствовании, требуется введение новых подходов в обучении, способствующих современным потребностям в обучении безопасного поведения.

Одной из современных технологий, обеспечивающей формирование у обучающихся знаний, умений, личностных качеств на основе анализа и решения реальной или смоделированной проблемной ситуации является кейс-технология.

Следовательно, полученные результаты исследовательской работы позволяют сделать вывод об эффективности использования кейс-технологии на занятиях БЖД.

#### Литература:

1. Кириенкова, Н.В. Индивидуальный образовательный маршрут (ИОМ) в работе куратора студенческой группы в вузе / Н.В. Кириенкова, А.Н. Свиридов // Концепт. – 2015. – Спецвыпуск № 19. – С. 1-4
2. Кириенкова, Е.А. Индивидуальный подход в онлайн обучении: проблемы и перспективы / Е.А. Кириенкова, Н.В. Кириенкова, Е.В. Тимофеева // Alma Mater (Вестник высшей школы). – 2021. – № 8. – С. 51-53
3. Попова, Н.В. Программированные учебные материалы как дидактические средства активной познавательной деятельности обучающихся / Н.В. Попова, В.В. Желонкин, А.Г. Завгородний // Евразийский юридический журнал. – 2021. – № 4 (155). – С. 423-425
4. Свиридов, А.Н. Индивидуальный образовательный маршрут в системе психолого-педагогического сопровождения студентов / А.Н. Свиридов // Мир науки, культуры, образования. – 2015. – № 2 (51). – С. 10-13
5. Суворов, В.В. Положение и преподавание дисциплин медицинского профиля в свете реформируемой системы подготовки будущих педагогов / В.В. Суворов Л.И. Цибирова, Е.Е. Мирошниченко, Е.В. Грабиненко // В сборнике: Психодидактика высшего и среднего образования. материалы Девятой Международной научно-практической конференции. – 2012. – С. 314-315
6. Супрунов, С.И. Индивидуальный подход в обучении посредством педагогики неформального общения / С.И. Супрунов // Биологический вестник Мелитопольского государственного педагогического университета им. Богдана Хмельницкого. – 2015. – Т. 5. – № 1а (14). – С. 141-143
7. Тимофеева, Е.В. О некоторых аспектах активизации самостоятельной учебной деятельности студентов вуза / Е.В. Тимофеева, Ю.А. Бахмутская, О.Е. Лебедева, М.Н. Клейменова // Современные наукоемкие технологии. – 2022. – № 4. – С. 246-250

УДК 378

директор Мамаев Руслан Гусейнович

ЧПОУ «Медицинский колледж имени Башларова» (г. Махачкала)

## РОЛЬ ПРАВОВЫХ ЗНАНИЙ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОГО КОЛЛЕДЖА

*Аннотация.* Исследуется роль развития правовых знаний в системе профессиональной подготовки лиц, обучающихся в современных медицинских колледжах. Перед началом её изучения рассмотрению подвергаются наиболее существенные черты развития современного российского социума. Доказывается, что успешная профессиональная деятельность среднего медицинского персонала в таких условиях представляется возможной лишь в случае наличия у его представителей достаточного уровня развития системы правовых знаний. Далее демонстрируются её роль и место в общей структуре компетентности профессионала соответствующего профиля. Предлагаются пути реализации возможностей, предоставляемых современной системой среднего профессионального образования, для развития у него соответствующих компетенций.

*Ключевые слова:* среднее профессиональное образование, медицинский колледж, правовые знания, студент, преподаватель.

*Annotation.* The role of the legal knowledge development in the persons studying in modern medical colleges professional training system is investigated. Before starting its study, the most significant features of the modern Russian society development are examined. It is proved that the successful professional activity of the nursing staff in such conditions is possible only if its representatives have a sufficient level of the legal knowledge system development. Further, its role and place in the general structure of the appropriate profile professional competence are demonstrated. The ways of realizing the opportunities provided by the modern secondary vocational education system for the development of their appropriate competencies are proposed.

*Key words:* secondary vocational education, medical college, legal knowledge, student, teacher.

**Введение.** Сегодня фиксируется возрастание потребности общества в специалистах среднего звена [9, С. 124]. Выпускники учреждений СПО должны характеризоваться уровнем подготовки, достаточным для осуществления различных видов деятельности в динамично меняющихся социально-экономических и культурных условиях (С.В. Королёва, А.Я. Найн, В.П. Панасюк, З.М. Уметбаев, В.А. Фёдоров) [11, С. 77]. При сохранении важности профессиональных компетенций в структуре компетентности таких выпускников особое значение приобретает система надпрофессиональных знаний, умений и навыков (А.Г. Асмолов, М.С. Добрякова, Л.Г. Зверева, А.В. Костюк) [2, С. 166]. Существенную роль в ней играют правовые знания (М.С. Артюхина, Э.К. Арутюнова, З.Н. Ибрагимова, В.Н. Савин, Е.И. Санина, И.Н. Улитин, С.Т. Шацкий) [10, С. 159].

Сказанное в полной мере относится к системе подготовки профессионалов соответствующей квалификации для такой важной и динамично развивающейся отрасли как медицина. Вопрос формирования правовых знаний с использованием средств, предоставляемых соответствующей системой, посвящена настоящая статья.

**Изложение основного материала статьи.** Как уже говорилось во Введении, требованиями, предъявляемыми современным социумом к выпускнику медицинского колледжа, обусловлена необходимость его более серьёзной, чем ранее, правовой подготовки. Кроме того, особенности осуществления профессиональной деятельности современными медицинскими работниками в немалой степени способствуют интенсификации поисков инновационных педагогических подходов к обучению их правовым дисциплинам на ступени СПО [3, С. 42-43]. Их реализация должна быть направлена на вооружение будущих медиков следующими знаниями:

- основных принципов права;
- прав, свобод и обязанностей человека и гражданина, закреплённых в Конституции Российской Федерации;
- основных отраслей права и законодательства, особенно – связанных с их будущей профессиональной деятельностью;
- государственного устройства РФ [9, С. 126].

При этом в условиях современного медицинского колледжа преподаватель правовых дисциплин должен стремиться к формированию у обучающихся не только суммы вышеперечисленных знаний, но также и понимания их важности в ходе осуществления учебной, а затем – и профессиональной деятельности. В ходе данного процесса повышенное внимание следует уделять созданию педагогических условий, обеспечивающих самоактуализацию и самореализацию студентов [7, С. 29].

Таким образом, оптимизация процесса развития системы правовых знаний лиц, обучающихся в медицинском колледже, предполагает воспитание у них правового сознания [4, С. 66]. Основным показателем уровня его развития является степень сформированности умений и навыков, связанных с эффективными действиями в юридически значимых ситуациях, могущих возникнуть по ходу осуществления будущей профессиональной деятельности [5, С. 81-82].

В ходе формирования правового сознания студентов медицинского колледжа следует учитывать, что значимой тенденцией в процессе развития современной системы СПО является цифровизация. Последняя предполагает расширение использования информационных и интернет-технологий в образовательном процессе, в т.ч. при обучении студентов правовым дисциплинам [10, С. 160]. Соответственно определённые изменения с неизбежностью должна претерпеть методическая система их освоения.

Действительно, в условиях современного медколледжа на изучение соответствующего блока дисциплин, как правило, отводится достаточно ограниченное количество времени, порядка 54 часов [11, С. 78]. Таким образом, возрастает значение значение внеаудиторной самостоятельной работы учащихся. Её эффективность обеспечивается использованием возможностей информационно насыщенной образовательной среды. Большинству современных студентов открыт доступ к электронным библиотекам и интернет-ресурсам. Он позволяет существенно оптимизировать процесс подготовки к семинарским и практическим занятиям. Широкое использование ИКТ в ходе самостоятельной работы обучающихся по формированию системы правовых знаний также оказывает положительное влияние на их личностный и профессиональный рост путём активизации их познавательной деятельности [2, С. 165].

Кроме того, информатизация интересующего нас процесса расширяет также возможности для применения интерактивных методов обучения. В их основе лежит диалог [6, С. 54]. При условии такого рода взаимодействия между субъектами образовательных отношений возможными представляются:

- развитие у будущих медиков умения аргументировать и отстаивать собственную точку зрения;
- активизация профессионального мышления;

- рост учебной мотивации студентов;
- превращение полученных правовых знаний в убеждения [9, С. 127].

Интерактивное обучение, в особенности, осуществляемое с широким использованием ИКТ и мобильных технологий, позволяет вовлечь в процесс познания всех членов учебной группы [7, С. 28-29].

Далее, охарактеризованные выше особенности требований современного российского социума к специалистам среднего звена делают необходимым, а возможности образовательной среды современного медицинского колледжа существенно облегчают применение учебно-ролевых игр и веб-квестов в ходе изучения правовых дисциплин (Н.С. Абрамова, М.Н. Гладкова, М.М. Кутепов) [8, С. 180].

С точки зрения эффективного формирования у студентов медицинского колледжа системы правовых знаний определённая эффективность также присуща некоторым традиционным формам обучения [5, С. 82]. К таковым относятся:

- дебаты;
- мозговой штурм [9, С. 127].

Практико-ориентированное направление указанных организационных форм проведения семинарских занятий обеспечивается за счёт обсуждения важных для будущих медиков среднего звена проблем, касающихся норм УК РФ, прав и обязанностей пациентов и медицинских работников, различных правонарушений, совершаемых медиками. При этом студенты пользуются знаниями, полученными не только в ходе изучения правовых дисциплин, но и истории, философии, этики. Важно, что в ходе работы на занятиях, где используются подобные организационные формы, обучающиеся могут опираться и на собственный опыт [1, С. 151].

Анализ специальной литературы (Э.К. Арутюнова, З.Н. Ибрагимова, Д.С. Костылев, Л.И. Кутепова, В.Н. Савин, Е.И. Санина, И.Н. Улитин), а равно и личного опыта педагогической деятельности автора настоящей статьи, позволяют с определённой долей уверенности говорить о шести принципах эффективного формирования системы правовых знаний у студентов медицинского колледжа (Табл. 1).

Таблица 1

### Принципы эффективного формирования системы правовых знаний у студентов медицинского колледжа

Принцип	Характеристика
Открытости образовательного пространства	Позволяет углублять и расширять наличествующие у студентов знания за счёт информационной насыщенности среды, а также ИКТ, обеспечивающих её эффективное функционирование [10, С. 160].
Диалогичности обучения	Способствует повышению эффективности педагогического общения с учётом возрастных особенностей учащихся.
Развития всех видов познавательной деятельности	Подразумевает активизацию самостоятельной, творческой и исследовательской работы студентов [7, С. 29].
Нелинейности	Направлен на всесторонность и синхронность изучения объекта. Являясь альтернативой традиционному принципу последовательности обучения, не нарушает принцип преемственности обучения.
Самоорганизации	Определяет перспективу развития самостоятельной деятельности, как учебной, так и профессиональной [1, С. 152-153].
Вариативности форм и методов обучения	Обеспечивает свободу осознанного выбора участниками образовательного процесса способов достижения целей и задач изучения правовых дисциплин.

**Выводы.** На основе вышеизложенного мы можем заключить, что сегодня выпускники организаций СПО должны характеризоваться уровнем подготовки, достаточным для эффективного осуществления различных видов деятельности в динамично меняющихся социально-экономических и культурных условиях.

При сохранении важности профессиональных компетенций в структуре их компетентности особое значение приобретает система надпрофессиональных знаний, умений и навыков.

В ней, в свою очередь, немаловажную роль играет совокупность правовых знаний.

Далее, ключевые особенности осуществления профессиональной деятельности современным медицинским работником в немалой степени способствуют интенсификации поисков инновационных педагогических подходов к обучению его правовым дисциплинам на ступени колледжа. Их реализация должна быть направлена на вооружение будущих медиков знаниями основных принципов права, прав, свобод и обязанностей человека и гражданина, закреплённых в Конституции РФ, основных отраслей права и законодательства, особенно – связанных с будущей профессиональной деятельностью, государственного устройства РФ.

Оптимизация процесса развития системы правовых знаний лиц, обучающихся в медицинском колледже, предполагает воспитание у них правового сознания.

Значимой тенденцией в процессе развития современной системы СПО является цифровизация. Она предполагает расширение использования информационных и интернет-технологий в образовательном процессе, в т.ч. при обучении студентов правовым дисциплинам. Соответственно определённые изменения с неизбежностью должна претерпеть методическая система их освоения.

Информатизация интересующего нас процесса расширяет возможности для применения интерактивных методов обучения. В основе последних лежит диалог, позволяющий существенно оптимизировать следующие слагаемые его успешности: развитие у будущих медиков умения аргументировать и отстаивать собственную точку зрения; активизация профессионального мышления; рост учебной мотивации студентов; превращение полученных правовых знаний в убеждения.

Описанные в тексте статьи особенности требований современного российского социума к специалистам среднего звена делают необходимым, а возможности образовательной среды современного медицинского колледжа существенно облегчают применение учебно-ролевых игр и веб-квестов в ходе изучения правовых дисциплин.

С точки зрения эффективного формирования у студентов медицинского колледжа системы соответствующих знаний определённая эффективность также присуща некоторым традиционным формам обучения.

Можно выделить ряд принципов её эффективного формирования.

Например, принцип открытости образовательного пространства позволяет углублять и расширять наличествующие у студентов знания за счёт информационной насыщенности среды, а также ИКТ, обеспечивающих её эффективное функционирование.

Принцип диалогичности обучения способствует повышению эффективности педагогического общения с учётом возрастных особенностей учащихся.

Принцип развития всех видов познавательной деятельности подразумевает активизацию самостоятельной, творческой и исследовательской работы студентов.

Принцип нелинейности направлен на всесторонность и синхронность изучения объекта.

Принцип самоорганизации определяет перспективу развития самостоятельной деятельности, как учебной, так и профессиональной.

Принцип Вариативности форм и методов обучения обеспечивает свободу осознанного выбора участниками образовательного процесса способов достижения целей и задач изучения правовых дисциплин.

#### **Литература:**

1. Андриевских, Н.В. Осуществление межпредметных связей в курсе основной школы средствами STEM-образования / Н.В. Андриевских, Е.А. Селезнева // Мир науки, культуры, образования. – 2022. – № 4(95). – С. 151-153
2. Жукова, Т.А. Стратегические ориентиры для устойчивого развития системы высшего педагогического образования в условиях усиления миграционных процессов в мультикультурном регионе / Т.А. Жукова, О.А. Ивашкина, В.И. Богословский // Мир науки, культуры, образования. – 2022. – № 6(97). – С. 164-167
3. Каширгов, А.Х. Применение личностно ориентированных стратегий повышения квалификации сотрудников полиции для совершенствования культуры профессионального мышления / А.Х. Каширгов // Мир науки, культуры, образования. – 2022. – № 3(94). – С. 42-45
4. Кожин, Д.А. Значение правосознания будущих педагогов-правоведов в образовательном процессе вуза и проблемы его формирования на современном этапе / Д.А. Кожин // Педагогика и просвещение. – 2019. – № 3. – С. 63-68
5. Кузнецов, С.А. Методологические основы формирования нормативно-правовой культуры специалиста сферы социального туризма / С.А. Кузнецов // Педагогико-психологические и медико-биологические проблемы физической культуры и спорта. – 2019. – № 14(3). – С. 80-84
6. Лошкарева, Д.А. Методика проведения занятий с использованием интерактивных технологий обучения / Д.А. Лошкарева, О.И. Ваганова, А.В. Макеева // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 59-4. – С. 53-56
7. Можаяев, А.В. Вопросы преподавания правовых дисциплин в образовательных учреждениях среднего профессионального образования / А.В. Можаяев // Среднее профессиональное образование. – 2018. – № 9. – С. 27-30
8. Особенности разработки образовательного веб-квеста / А.А. Жидков, К.С. Гордеев, О.И. Ваганова, Ж.В. Смирнова // Инновационная экономика: перспективы развития и совершенствования. – 2018. – № 7(33). – С. 178-182
9. Правовое воспитание студентов техникума / Е.А. Челнокова, А.С. Челноков, К.А. Максимова [и др.] // Инновационная экономика: перспективы развития и совершенствования. – 2020. – № 3(45). – С. 124-128
10. Родина, В.П. Формирование правовой культуры студентов медицинского колледжа: методический аспект / В.П. Родина // Мир науки, культуры, образования. – 2021. – № 4(89). – С. 159-161
11. Щербакова, И.А. Управление качеством профессиональной подготовки посредством педагогического сопровождения студентов технического колледжа / И.А. Щербакова, Н.Я. Сайгушев // Мир науки, культуры, образования. – 2022. – № 1(92). – С. 76-79

**Педагогика**

#### **УДК 378**

**доктор физико-математических наук, профессор Милинский Алексей Юрьевич**

Благовещенский государственный педагогический университет (г. Благовещенск);

**студент Саприна Анна Сергеевна**

Благовещенский государственный педагогический университет (г. Благовещенск)

#### **АДАПТАЦИЯ ВУЗОВСКОГО ЛАБОРАТОРНОГО ПРАКТИКУМА ПО ФИЗИКЕ ДЛЯ ШКОЛЬНИКОВ**

*Аннотация.* Трансформация высшего и среднего образования невозможна без интеграции образовательного процесса с научно-исследовательской деятельностью университета. Для обеспечения этой интеграции необходимы новые организационные и содержательные подходы в обучении старшеклассников. С целью развития Дальневосточного Федерального Округа была представлена программа «Приоритет 2030. Дальний Восток». Она предполагает модернизацию системы подготовки профессиональных кадров как главного инструмента формирования человеческого капитала Дальнего Востока. Одним из вузов-победителей данной программы стал Благовещенский государственный педагогический университет. Важной задачей является профессиональная ориентация абитуриентов к поступлению в педагогический вуз за счет применения современных педагогических технологий, средств обучения и воспитания с опорой на практику учебных исследований и проектов. С этой целью были созданы педагогические классы, которые могут заниматься инженерно-техническим направлением на площадке технопарков БГПУ, так как часть оборудования технопарков предназначена для учащихся средних школ. В связи с этим необходима разработка лабораторного практикума для старшеклассников психолого-педагогических классов. В настоящей статье предлагается лабораторная работа с методическими рекомендациями для учащихся психолого-педагогических классов по исследованию фигур Хладни.

*Ключевые слова:* Приоритет 2030, психолого-педагогические классы, физика, лабораторная работа, фигуры Хладни, школа, университет.

*Annotation.* The transformation of higher and secondary education is impossible without the integration of the educational process with the research activities of the university. To ensure this integration, new organizational and content approaches in teaching high school students are needed. In order to develop the Far Eastern Federal District, the program "Priority 2030. Far East" was presented. It involves the modernization of the system of training professional personnel as the main tool for the formation of human capital in the Far East. Blagoveshchensk State Pedagogical University became one of the universities-winners of this program. An important task is the professional orientation of applicants for admission to a pedagogical university through the use of modern pedagogical technologies, means of training and education based on the practice of educational research and projects. For this purpose, pedagogical classes were created that can be engaged in the engineering and technical direction at the site of the technoparks of the Belarusian State Pedagogical University, since part of the equipment of the technoparks is intended for secondary

school students. In this regard, it is necessary to develop a laboratory workshop for high school students of psychological and pedagogical classes. This article proposes laboratory work with methodological recommendations for students of psychological and pedagogical classes on the study of Chladni figures.

*Key words:* Priority 2030, psychological and pedagogical classes, physics, laboratory work, Chladni figures, school, university.

**Введение.** Прошлый (2021) год в России был ознаменован как год науки и технологий. Его целями являлись: привлечение талантливой молодежи, повышение вовлеченности профессионального сообщества в научно-технологическое развитие России, формирование комплексного представления у граждан страны о реализуемых государством и бизнесом инициативах и достижениях в области науки и технологий. Изменения, произошедшие в мире в последнее время, ставят перед страной новые задачи. В этой связи период с 2022 по 2032 г. был объявлен десятилетием науки технологий.

Поскольку мы живем в эпоху цифровых технологий, цифровая трансформация неизбежно входит не только в общественную жизнь, но и в образовательную сферу. Учебный процесс в высших учебных заведениях регулярно совершенствуется с применением цифровых технологий нового поколения. Реализуемый с 2021 года федеральный проект «Приоритет 2030» позволит сконцентрировать ресурсы для обеспечения вклада российских университетов в достижение национальных целей развития Российской Федерации на период до 2030 года, повысить научно-образовательный потенциал университетов и научных организаций, а также обеспечить участие образовательных организаций высшего образования в социально-экономическом развитии субъектов Российской Федерации.

С целью развития Дальневосточного Федерального Округа была представлена программа «Приоритет 2030. Дальний Восток». Она предполагает модернизацию системы подготовки профессиональных кадров как главного инструмента формирования человеческого капитала Дальнего Востока. Одним из вузов-победителей данной программы стал Благовещенский государственный педагогический университет (БГПУ), находящийся в ведении Министерства Просвещения Российской Федерации.

К уже реализуемой в БГПУ программе «Учитель будущего поколения России» [1] добавляется программа «Приоритет 2030. Дальний Восток». По итогам их реализации ожидается получить высокий уровень образовательных результатов: абитуриентов, ориентированных на обучение в вузах и ссузах региона, а также выпускников вузов, востребованных на местном рынке труда. Важной задачей является профессиональная ориентация абитуриентов к поступлению в педагогический вуз за счет применения современных педагогических технологий, средств обучения и воспитания с опорой на практику учебных исследований и проектов. С этой целью были созданы педагогические классы. Ежегодно не только в Приамурье, но и во всей стране отмечается старение педагогических кадров, увеличение вакансий учителей в школах. Таким образом, если не организовать работу по подготовке молодых специалистов в области педагогики, то решить кадровый вопрос будет сложно. Министерство просвещения РФ поручило регионам активизировать деятельность в данном направлении, в том числе посредством создания психолого-педагогических классов.

Трансформация высшего и среднего образования невозможна без интеграции образовательного процесса с научно-исследовательской деятельностью университета. Для обеспечения этой интеграции необходимы новые организационные и содержательные подходы в обучении старшекласников. Ведь обучаясь в психолого-педагогическом классе, учащиеся могут выбирать два любых предмета для дополнительного изучения из школьной программы. Могут заниматься инженерно-техническим направлением на площадке технопарков БГПУ, так как часть оборудования технопарков предназначена для учащихся средних школ. В связи с этим необходима разработка лабораторного практикума для старшекласников психолого-педагогических классов. В настоящей статье предлагается лабораторная работа с методическими рекомендациями для учащихся психолого-педагогических классов по исследованию фигур Хладни.

**Изложение основного материала статьи.** Развитие общества, научно-технический прогресс, информатизация всех сфер жизнедеятельности людей – все это влияет на отношение подрастающего поколения к процессу обучения и не только позитивно. К сожалению, возникают проблемы развития умственных и творческих способностей, формирования коммуникативных и трудовых умений и др. [2].

Постоянно возникающие новшества в жизни человечества диктуют необходимость совершенствования учебного процесса в общеобразовательных учреждениях, то есть использования новых средств для активизации мыслительной деятельности обучающихся, поиска новых методов преподавания, в том числе и при обучении физике.

По всей России в педагогических университетах, в том числе и в БГПУ, открыты Технопарки универсальных педагогических компетенций. Целью современных образовательных площадок является развитие материально-технической базы университета и подготовка будущих и работающих учителей для обеспечения системы образования высококвалифицированными кадрами. На базе технопарка формируются естественнонаучная, технологическая, математическая и цифровая грамотность школьников на уровне международных стандартов за счет применения современных педагогических технологий, средств обучения и воспитания с опорой на практику учебных исследований и проектов. Для успешного использования комплектов оборудования для проведения лабораторных работ необходимы методические разработки.

Кроме того, проектная деятельность старшекласников, реализующаяся на базе технопарка, основана на погружении школьников в вузовскую физику и на использовании оборудования, предназначенного для студентов. В комплекте с поставляемым оборудованием имеются методические рекомендации для студентов, но отсутствуют подобные рекомендации для школьников.

Изучению механике в школе уделяется большое количество учебного времени, но почти отсутствуют работы, связанные с изучением механических колебаний. А колебательные и волновые процессы являются одними из самых частых явлений в природе. В школе тема «Механические колебания и волны» изучается в 11 классе [3]. Ее изучение начинают с введения понятия о колебательном движении, а учащиеся уже ознакомились с равномерным и равноускоренным движениями, а также с неравномерным движением. Колебательное движение и является одним из видов неравномерного движения: периодически повторяющееся движение, при котором тело отклоняется от некоторого среднего положения то в одну сторону, то в другую.

Проанализировав учебники по физике за 11 класс, можно сделать вывод, что существует недостаток активизации познавательной деятельности учащихся по теме «Механические колебания и волны». А выпускник школы должен уметь пользоваться некоторыми базовыми навыками: умение пользоваться литературными и электронными источниками научно-технической информации, научиться использовать свои навыки и знания. Данные задачи можно решить на уроках физики. Хороший пример визуализации и исследования характеристик механических колебаний – полученные экспериментальным путем фигуры Хладни.

Пластина Хладни – это один из первых способов визуализации воздействия вибраций на механические поверхности, который был предложен немецким ученым Эрнстом Хладни в конце 1700-х годов. Принципы пластины Хладни позволяют нам понять акустические характеристики и совершенствоваться в акустической обработке. Например, узор Хладни может

использоваться в процессе изготовления струнных инструментов для обеспечения обратной связи при формировании критических передней и задней пластин резонансной коробки инструмента.

Собственная частота определяет частоту, с которой система колеблется без воздействия какой-либо движущей силы. Когда сила прикладывается на собственной частоте системы, она входит в резонанс, и возникает вибрационный отклик более высокой амплитуды. Квадратные и круглые металлические пластины приводятся в колебание громкоговорителем с помощью акустической стимуляции. Когда частота возбуждения соответствует заданной собственной частоте (мода собственных колебаний) пластины, узловые линии становятся видимыми с помощью песка. Песок выталкивается из вибрирующих областей пластины и собирается в линиях, поскольку это единственные места, где амплитуда колебаний близка к нулю.

Целью настоящей статьи является разработка лабораторной работы с методическими рекомендациями по исследованию фигур Хладни для учащихся психолого-педагогических классов.

Рассмотрим структуру лабораторной работы для получения и наблюдения фигур Хладни. Перед выполнением работы обучающиеся знакомятся с краткой теорией вопроса. В данной статье теоретических сведений не приводится, поскольку на эту тему достаточно литературы [4]. Перейдем непосредственно к ходу работы.

1. Собрать экспериментальную установку.

2. Громкоговоритель устанавливается на штативный стержень с помощью двойной муфты и направляется вверх. Необходимо убедиться, что динамик находится близко к пластине, но не соприкасается с ней. Единственное, что должно касаться пластины, это штативный стержень, на который она установлена.

3. Установить синусоидальный сигнал генератора частотой примерно 100 Гц.

4. Отрегулировать амплитуду сигнала так, чтобы звук из динамика был громким, но терпимым.

5. Распределить по пластине немного песка и начать медленно менять частоту от 0,1 до 2 кГц.

6. На некоторых частотах должны проявиться закономерности. На рисунке ниже приведены примеры фигур Хладни на трех разных частотах. Конкретные частоты могут отличаться от приведенных ниже значений, так как даже самые незначительные отклонения значительно ухудшают характеристики колебаний.



472 Гц



1326 Гц



1980 Гц

7. С появлением вибрации песка и фигур на пластине отрегулировать частоту для достижения наилучшего результата. Необходимо добавлять песок по мере его удаления с пластины в результате вибрации.

Методические рекомендации перед началом работы. Подготовка к практической работе заключается в самостоятельном изучении теории по рекомендуемой литературе, предусмотренной лабораторной работой. Внимательно изучить содержание и порядок выполнения работы, а также безопасные приемы ее выполнения. В лабораторной работе безопасным приемом выполнения является использование наушников с шумоподавлением.

Перед началом работы необходимо подготовить рабочее место, убрать посторонние предметы, проверить исправность и целостность оборудования. Ознакомиться с техникой безопасности, а также с руководством по эксплуатации генератора.

Методические рекомендации во время работы. При сборке экспериментальной установки обратить внимание на динамик: он не должен соприкасаться с пластиной. Единственное, что должно касаться пластины – штативный стержень, на который она установлена.

Во время работы следует сделать акцент на равномерном распределении песка на пластине и плавном изменении частоты с шагом 1 Гц. Для фиксации фигур Хладни рекомендуется использовать средства фото- и видеосъемки.

Методические рекомендации по окончании работы. Привести в порядок рабочее место, сдать преподавателю оборудование, инструменты и приборы. Оформить отчет по выполнению лабораторной работы.

**Выводы.** Таким образом, для учащихся психолого-педагогических классов разработана лабораторная работа по исследованию характеристик механических колебаний. Экспериментальным путем были получены различные фигуры Хладни.

Лабораторная работа была апробирована в Технопарке универсальных педагогических компетенций Благовещенского государственного педагогического университета со школьниками психолого-педагогических классов школ г. Благовещенска и получила хорошие отзывы. В ходе работы учащиеся собирали установку и, меняя частоту колебания металлической пластины, получали на ее поверхности фигуры Хладни различной формы.

#### Литература:

1. Милинский, А.Ю. Межфакультетский технопарк универсальных педагогических компетенций как средство профессиональной ориентации школьников на педагогические профессии / А.Ю. Милинский // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – 2022. – № 4 (206). – С. 247-251

2. Милькова, С.А. Разработка лабораторных работ по физике на базе цифровых лабораторий / С.А. Милькова // Молодой ученый. – 2014. – № 7(54). – С. 601-604

3. Мякишев, Г.Я. Физика. 11 класс: учеб. для общеобразоват. организаций: базовый и углубл. уровни / Г.Я. Мякишев, Б.Б. Буховцев, В.М. Чаругин; под ред. Н.А. Парфентьевой. – 7-е из., перераб. – М.: Просвещение, 2019. – 432 с.: [4] л. ил. – (Классический курс).

4. Рожанский, Д.А. Курс физики: Колебания и волны. Звук. Свет / Д.А. Рожанский. – М.: КД Либроком, 2019. – 248 с.



УДК 376.42 (045)

кандидат педагогических наук, доцент **Минаева Наталья Геннадьевна**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

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

магистрант **Ледакова Анна Владимировна**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

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

## ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ И КОРРЕКЦИИ ЗВУКОПРОИЗНОСИТЕЛЬНЫХ НАВЫКОВ У ДОШКОЛЬНИКОВ С АРТИКУЛЯЦИОННОЙ ДИСПРАКСИЕЙ

*Аннотация.* Статья посвящена актуальной проблеме коррекции звукопроизносительных навыков у дошкольников с артикуляционной диспраксией. Авторами проведен краткий обзор психолого-педагогической литературы по данному вопросу. В статье представлена методика констатирующего исследования, направленного на изучение степени сформированности звукопроизносительных навыков у дошкольников с артикуляционной диспраксией. Приведены результаты исследования звукопроизносительных навыков у дошкольников указанной категории. В статье представлены результаты формирующего эксперимента. Авторами выделены ключевые направления логопедической работы по коррекции звукопроизносительных навыков у дошкольников с артикуляционной диспраксией. Представлено содержание работы по каждому направлению. Охарактеризованы организационные аспекты логопедической работы. Показана динамика в развитии звукопроизносительных навыков дошкольников данной категории после проведения экспериментального обучения. Сделаны выводы об эффективности предложенных подходов к коррекции.

*Ключевые слова:* артикуляционная диспраксия, дошкольный возраст, звукопроизносительные навыки, коррекция, логопедическая работа.

*Annotation.* The article is devoted to the actual problem of correcting sound pronunciation skills in preschool children with articulatory dyspraxia. The authors made a brief review of the psychological and pedagogical literature on this issue. The article presents a method of ascertaining research aimed at studying the degree of formation of sound-producing skills in preschoolers with articulatory dyspraxia. The results of the study of sound-producing skills in preschoolers of this category are presented. The article presents the results of a formative experiment. The authors highlights the key areas of correctional and speech therapy work on the correction of sound-producing skills in preschoolers with articulatory dyspraxia. The content of the work in each direction is presented. Organizational aspects of logopedic work are characterized. The dynamics in the development of sound-producing skills of preschoolers of this category after the experimental training is shown. Conclusions are drawn about the effectiveness of the proposed approaches to correction.

*Key words:* articulatory dyspraxia, preschool age, sound pronunciation skills, correction, speech therapy.

**Введение.** Анализ психолого-педагогической литературы показал увеличение числа детей с нарушением звукопроизносительных умений. Особую группу среди них занимают дети с артикуляционной диспраксией.

Данное речевое нарушение в отечественной логопедии было впервые рассмотрено А.Н. Корневым [4]. Согласно автору, существует такая категория детей, которая при отсутствии физического дефекта и неврологического расстройства имеет трудности при планировании и координировании движения. Если говорить об артикуляционной диспраксии, то при данном нарушении проблемы возникают в артикуляции звуков. Нарушение праксиса артикуляционного аппарата может привести ко всем видам нарушений звукопроизношения: к пропускам, заменам, искажениям и смешениям звуков. Но отличительной особенностью артикуляционной диспраксии как речевого нарушения является то, что данные фонологические и фонетические дефекты проявляются преимущественно в речевом потоке. В то же время изолированное произнесение многих звуков может быть сохранным. Кроме того, у детей с диспраксией отмечаются грубые нарушения в слоговой наполненности слов, что делает их речь малопонятной для остальных [4, С. 120].

Исследованию диспраксии и нарушениям праксиса у детей посвящены работы Н.А. Берштейна [2], А.Р. Лурия [6], А.В. Цветкова [8], В.М. Шайтор [9]. Авторами рассмотрены теоретические основы данной проблемы, раскрыты механизмы возникновения и особенности данного нарушения. В исследованиях, в частности, установлено, что традиционные подходы к коррекции звукопроизношения для данной категории детей малоэффективны. Современная логопедическая практика испытывает потребность в поиске эффективных подходов к коррекции данного нарушения у детей дошкольного возраста. Отсутствие методических разработок для логопедической работы в данном направлении позволяет заключить, что на сегодняшний день проблема по коррекции данного речевого нарушения является малоизученной и актуальной.

**Изложение основного материала статьи.** Исследование сформированности звукопроизносительных навыков у дошкольников с артикуляционной диспраксией осуществлялось на базе МАДОУ «Детский сад № 94» г.о. Саранск. В качестве испытуемых были отобраны 10 старших дошкольников с нарушениями речи, имеющие логопедическое заключение о наличии у них артикуляционной диспраксии.

Структура методики была составлена в соответствии с методическими разработками Е.Ф. Архиповой [1], А.Н. Корнева [4], Л.В. Лопатиной [5], Т.Б. Филичевой [7] и была направлена на исследование следующих показателей: ориентация в схеме тела; кинестетический и кинетический оральный праксис; динамическая координация артикуляционных движений; артикуляционный праксис (артикуляционный диадохнез); состояние сформированности звукопроизношения и слоговой структуры слова.

Представим качественную и количественную характеристику результатов констатирующего эксперимента.

При исследовании сформированности ориентации в схеме тела было выявлено, что половина (50%) детей с диспраксией не может ориентироваться в схеме собственного тела. Эта группа детей путала правую и левую сторону даже после обучающего задания. Остальные дети (50%) допустили ошибки при выполнении второй части задания, предполагающей ориентацию в схеме тела сидящего напротив экспериментатора.

Во время выполнения следующего задания нами была отмечена недостаточная сформированность кинестетического орального праксиса у испытуемых. При выполнении задания они нечетко артикулировали гласные звуки, из-за чего не смогли верно определить положение губ. Отметим, что у некоторых испытуемых присутствовало межзубное произнесение звука [Т]. Таким образом, у 100% испытуемых был диагностирован низкий уровень сформированности кинестетического праксиса.

Во время исследования кинестетического орального праксиса было выявлено, что выполнение статических артикуляционных поз у испытуемых не вызывает больших трудностей. Правильно выполнили диагностическое задание – 60% детей; у остальных – 40% во время выполнения некоторых артикуляционных поз («Трубочка», «Лопатка», «Обнимем

верхнюю губу» и «Иголочка») наблюдались синкинезии. Чаще всего отмечалось сопутствующее движение губами.

Исследование динамической координации артикуляционных движений показало, что большинство детей с артикуляционной диспраксией имеют значительные трудности при смене положений органов артикуляции. Так, 80% детей не смогли верно выполнить большую часть предложенных проб даже со зрительной опорой. Остальные испытуемые – 20% справились с заданием на среднем уровне: динамические упражнения выполнялись медленно, отмечался поиск нужной позы, каждая артикуляционная поза отработывалась по нескольку раз.

При выполнении теста на артикуляционный диадохнез дошкольники показали следующие результаты: высокий уровень сформированности артикуляционного праксиса не был выявлен ни у одного испытуемого. Некоторые дошкольники (20 % детей) показали неплохие результаты при произнесении одинаковых слогов, но испытали значительные трудности при воспроизведении всей серии «па-та-ка». У остальных детей (80%) был выявлен низкий уровень сформированности данного показателя. Эта группа детей произносила одинаковые слоги и серию слогов очень медленно и неразборчиво. При этом нами был отмечен поиск нужной артикуляции.

Во время исследования сформированности слоговой структуры слова и всех испытуемых было отмечено наличие пропусков и перестановок слогов. Испытуемые не смогли верно произнести предложенный речевой материал даже в замедленном темпе и сопряженно с экспериментатором. Так, у большинства дошкольников (70%) был выявлен низкий уровень сформированности слоговой структуры слова. При воспроизведении фразы их речь была крайне неразборчива. Пропуск и замена были характерны как для слогов со стечением согласных, так и закрытых слогов. Помимо слоговой структуры искажалось и звуковое наполнение слов. В ответах других (30%) детей также присутствовали нечастые искажения звуко-слоговой структуры слова, но в целом смысл фразы был понятен.

Последняя диагностическая проба была направлена на исследование особенностей звукопроизношения у дошкольников с артикуляционной диспраксией. Анализ результатов исследования позволил определить, что многие испытуемые имеют полиморфное нарушение звукопроизношения, то есть нарушение 2-3 групп звуков. При этом большинство звуков у дошкольников верно произносится в изолированном виде, но пропускается или заменяется в речи. Так, низкий уровень сформированности звукопроизношения был выявлен у 90% детей. И только у 10% испытуемых определен средний уровень. Отметим, что в ответах детей отмечались пропуски звуков (рынок – ынок), замены звуков (кол – кой), смещения звуков (акация – акасия) и искажения звуков (губно-губной [л], межзубное произнесение свистящих и т.д.). К наиболее часто встречающимся ошибкам отнесены пропуски и смещения звуков.

Результаты констатирующего эксперимента позволили разделить испытуемых с артикуляционной диспраксией на три группы:

– 1 группа – дошкольники с высоким уровнем сформированности звукопроизносительных навыков (10%). Эти дети правильно ориентируются в схеме тела. Четко артикулируют звуки и способны определить особенности их артикуляции. При выполнении статических и динамических артикуляционных упражнений не сталкиваются с трудностями. Их движения характеризуются плавностью и четкостью выполнения. Во время быстрого произнесения серии слогов не допускают ошибок. При воспроизведении фраз, состоящих их слов сложной слоговой структуры, не испытывают затруднений и сохраняют темп. Не имеют нарушений звукопроизношения;

– 2 группа – дошкольники со средним уровнем сформированности звукопроизносительных навыков (20%). Эти дети правильно ориентируются в схеме собственного тела, но допускает ошибки при ориентировке в схеме тела сидящего напротив. Допускают нечеткость при артикулировании звуков и единичные ошибки при попытке определить особенности их артикуляции. При выполнении статических артикуляционных упражнений не сталкиваются с трудностями. Выполняя динамические упражнения, сталкиваются с трудностями в переключении в поиске нужной позы, из-за чего замедляют скорость выполнения. Во время произнесения одинаковых слогов при замедлении практически не допускают ошибок. При произнесении серии слогов отмечается общая нечеткость, ошибки, несмотря на снижение скорости воспроизведения. При воспроизведении фраз, состоящих их слов сложной слоговой структуры, упрощают звуко-слоговой состав. При замедленном воспроизведении содержание фразы можно разобрать. Имеют монорфное нарушение звукопроизношения, остальные звуки способны правильно произносить в изолированной позиции, при этом допуская смещение, искажение или замены в свободной речи;

– 3 группа – дошкольники с низким уровнем сформированности звукопроизносительных навыков (70%). Дети данной группы плохо ориентируются в схеме тела. Неточно артикулируют звуки, из-за чего затрудняются в определении положения органов артикуляции. При выполнении статических артикуляционных упражнений имеют трудности в удержании позы. Выполняя динамические артикуляционные упражнения, также затрудняются в смене положения органов артикуляции. При выполнении артикуляционных упражнений отмечают синкинезии, тремор, гиперкинезы. Способны к произнесению одинаковых слогов и серии слогов в замедленном темпе, при произнесении отмечается общая нечеткость и частые ошибки. При воспроизведении фраз, состоящих их слов сложной слоговой структуры упрощают звуко-слоговой состав, из-за чего большинство слов становятся неразборчивыми. При замедленном воспроизведении также допускают грубые ошибки. Имеют полиморфное нарушение звукопроизношения. Многие звуки верно произносятся только в изолированной позиции, в речи встречаются в основном пропуски, замены и смещения звуков.

Таким образом, констатирующее исследование позволило определить, что большинство (70%) детей с артикуляционной диспраксией имеют низкий уровень сформированности звукопроизносительных навыков. Анализ психолого-педагогической литературы показал, что традиционные подходы к коррекции звукопроизношения для данной категории детей малоэффективны. Поэтому следующим этапом нашего исследования выступила разработка и апробация содержания коррекционно-логопедической работы по формированию звукопроизносительных навыков у дошкольников с артикуляционной диспраксией.

Планирование содержания опытно-экспериментальной работы осуществлялась с опорой на ряд принципов: во-первых, принципа взаимосвязи развития произносительных и двигательных навыков М.М. Кольцовой; во-вторых, принцип опоры на ведущую деятельность в соответствии с периодизацией Д.Б. Эльконина; в-третьих, принципа системности, предложенного Р.Е. Левиной; в-четвертых, принципа поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина, Д.Б. Эльконина; в-пятых, онтогенетического принципа; в-шестых, принципа индивидуально-дифференцированного подхода.

В соответствии с данными принципами и результатами констатирующего эксперимента, нами были определены направления работы с дошкольниками, имеющими артикуляционную диспраксию, способствующие коррекции звукопроизносительных навыков. Рассмотрим их.

Первое направление: формирование соматогнозиса – умения воспринимать собственное тело и ориентироваться в нем. Для этого в содержание логопедической работы были включены задания, направленные на стимулирование тактильной чувствительности: массаж и самомассаж различными текстурами (шарик су-джок, природные материалы, вибромассажеры); сенсорные коробки; задания на формирование тактильных представлений и пальцевого праксиса. Для реализации системного подхода дошкольникам предлагались комбинированные задания, например: 1) поиск карточки с

артикуляционным упражнением в песке или в сенсорной коробке; 2) произнесение конкретного звука при нахождении нужного предмета или нажатии на него (дети говорили звук [Ш] при нажатии на шишку и т.д.).

Второе направление: формирование пространственно-временного ориентирования. С этой целью велась работа по формированию представлений о пространственном соотношении: закреплялись понятия «право», «лево», «около», «между» и т.д.; велась работа над усвоением и дифференциацией предлогов. Дошкольников знакомили с принципом визуально-ритмического рисунка и учили с ним работать. В содержание данного направления были включены задания, направленные на отработку слоговой структуры слова, в соответствии с индивидуальными особенностями каждого ребенка. Параллельно велась работа над развитием просодической стороной речи и пониманием речевой инструкции. Например: «Положи красный шар в ведро, которое стоит между синим и зеленым».

Третье направление: формирование чувства ритма. С этой целью к визуально-ритмическому рисунку добавлялся акцент – более громкий хлопок или высокое произношение ударного слога. Кроме того, дошкольники учились самостоятельно выкладывать ритмические рисунки в соответствии с обозначенным началом. Также использовались логоритмические упражнения, в частности на совмещение движений и музыки. С этой целью применялись упражнения на развитие как крупной и мелкой моторики, так и артикуляционной моторики, особенно динамического праксиса.

Четвертое направление: работа над моторным планированием. Анализ психолого-педагогической литературы показал, что у детей с артикуляционной диспраксией нарушения слоговой структуры слова связаны с недостаточным развитием моторного планирования. Содержание работы в рамках данного направления строилось по принципу «от общего – к частному»: сначала велась работа над развитием общего и кистевого праксиса, затем орального и артикуляционного. Формирование умения совершать моторное планирование или реализовывать уже предложенную программу происходило посредством следующих заданий: 1) «Нажимай на правую ладонь, если слышишь звук [л], нажимай на левую ладонь, если слышишь звук [р]»; 2) «Бросай мяч столько раз, сколько услышал слогов в слове ...». Дополнительно применялись приемы биоэнергопластики, направленные на развитие межполушарного взаимодействия. Данные приемы также использовались при автоматизации и дифференциации звуков.

Развитие орального и артикуляционного праксиса осуществлялось с целью формирования умения переключать артикуляционную позу. Для этого применялись следующие виды заданий: дотянись до предмета; потяни язычок туда, куда я только что дотронулась; выполнение артикуляционной гимнастики в соответствии с предложенной моторной программой и визуальной подсказкой.

Пятое направление: формирование слоговой структуры слова. Рассмотренные ранее направления работы выступали в качестве подготовительного этапа для коррекции нарушений слоговой структуры слова. Содержание данного направления было направлено на отработку произнесения различных типов слогов и слов их содержащих. При работе со слоговой структурой слова мы использовали визуально-ритмические ряды, моторные программы и символы звуков. Подбор речевого материала осуществлялся с учетом произносительных возможностей детей. Кроме того, он был направлен на автоматизацию тех звуков, которые дошкольники произносили в речевом потоке искажено или пропускали.

Данные направления работы также позволили подготовить артикуляционный аппарат дошкольников к постановке отсутствующих звуков. С этой целью для каждого испытуемого были составлены индивидуальные программы, в соответствии с особенностями звукопроизношения.

Реализация работы по коррекции звукопроизносительных навыков у дошкольников с артикуляционной диспраксией велась в рамках индивидуальных занятий. Продолжительность каждого занятия составляла 20-25 минут. Периодичность проведения – 2 раза в неделю.

**Выводы.** На заключительном этапе исследования мы провели контрольную диагностику с дошкольниками, имеющими артикуляционную диспраксию. Анализ полученных результатов показал качественное улучшение в состоянии следующих показателей: артикуляционный и оральный праксис, артикуляционная моторика; сформированность слоговой структуры слова, собственно звукопроизношение. Количественная оценка полученных данных показала, что количество детей с низким уровнем сформированности звукопроизносительных навыков сократилось практически на 60%, а число детей с высоким увеличилось на 40%.

Таким образом, разработанное нами содержание логопедической работы по коррекции звукопроизносительных навыков у дошкольников с артикуляционной диспраксией опиралось на структурную связь между речью и моторикой детей. Поэтому особое внимание уделялось формированию различных уровней движения артикуляционного аппарата, кистей и пальцев рук. Занятия с детьми проходили в движении, что предполагало развитие крупной моторики и двигательного праксиса. Исправление нарушений звукопроизношения происходило совместно с коррекцией нарушений слоговой структуры слова.

Полученные результаты доказали эффективность предложенного содержания логопедической работы по коррекции звукопроизносительных навыков у дошкольников с артикуляционной диспраксией.

#### **Литература:**

1. Архипова, Е.Ф. Профилактика нарушений звукопроизношения у детей / Е.Ф. Архипова. – Москва: В. Секачев, 2017. – 74 с.
2. Бернштейн, Н.А. О построении движений / Н.А. Бернштейн // Нейропсихология: Тексты / Под ред. Е.Д. Хомской. – Москва: МГУ, 1984. – С. 142-159
3. Визель, Т.Г. Основы нейропсихологии: учеб. для студентов вузов / Т.Г. Визель. – Москва: АСТАстрель, 2005. – 384.
4. Корнев, А.Н. Основы логопатологии детского возраста: клинические и психологические аспекты / А.Н. Корнев. – Санкт-Петербург: Речь, 2006. – 380 с.
5. Лопатина, Л.В. Проявления и диагностика фонетических нарушений при стертой дизартрии / Л.В. Лопатина // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. – 2006. – № 14. – С. 219-230
6. Лурия, А.Р. Основы нейропсихологии: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / А.Р. Лурия. – Москва: Академия, 2003. – 384 с.
7. Филичева, Т.Б. Основы дошкольной логопедии. ФГОС / О.С. Орлова, Т.В. Туманова, Т.Б. Филичева. – Москва: Эксмо, 2015. – 320 с.
8. Цветков, А.В. Диспраксия и нарушения развития речи: сообщение и теоретический анализ / А.В. Цветков // «ПРОФЕССИОНАЛ ГОДА 2019»: сборник материалов XIII Международного научно-исследовательского конкурса. – Пенза: МЦНС «Наука и просвещение», 2019. – С. 85-87
9. Шайтор, В.М. Диспраксия у детей / В.М. Шайтор. – Москва: ГЭОТАР-Медиа, 2017. – 112 с.

УДК 373.24

**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 Сунгатуллина Айсылу Фаритовна**

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

**ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ДЕТСКОГО САДА**

*Аннотация.* В данной статье рассматривается проблема социально-личностного развития дошкольников в условиях детского сада. Сделан анализ потребностей и тенденций современного дошкольного образования, которая обеспечивает личностное развитие и самоизменение воспитанников дошкольных образовательных организаций. Проведено исследование с помощью методик: проективный тест «Домики» разработанный А.О. Ореховой и методика исследования самооценки ребенка «Лесенка» В.Г. Щур. Авторами разработан и реализован план занятий по социально-личностному развитию дошкольников в условиях ДОО.

*Ключевые слова:* социально-личностное развитие, самоизменение, тенденции развития дошкольника, базовый комфорт, благополучие, личностный рост, межличностные взаимодействия, взаимоотношения, потенциальная агрессия, познание мира.

*Annotation.* This article deals with the problem of social and personal development of preschoolers in a kindergarten. An analysis is made of the needs and trends of modern preschool education, which ensures personal development and self-change of pupils of preschool educational organizations. The study was carried out using the following methods: the projective test "Houses" developed by A.O. Orekhova and the methodology for studying the child's self-esteem "Ladder" V.G. Schur. The authors have developed and implemented a lesson plan for the social and personal development of preschoolers in a preschool environment.

*Key words:* social and personal development, self-change, preschooler development trends, basic comfort, well-being, personal growth, interpersonal interactions, relationships, potential aggression, knowledge of the world.

**Введение.** Современный социум предъявляет качественно новые требования к самосознанию растущего человека. К сожалению, система дошкольного образования не обеспечивает в полной мере личностного развития и самоизменения воспитанников[1].

Анализ реальных потребностей и тенденций развития современного дошкольного образования выявил актуальность проблемы социально-личностного развития дошкольников в условиях детского сада.

В исследовании приняли участие 60 дошкольников (33 девочки и 27 мальчиков) в возрасте 6-7 лет. Все дошкольники являются воспитанниками МБДОУ г. Лениногорска Республики Татарстан.

**Изложение основного материала статьи.** В исследовании применены следующие методики: проективный тест «Домики» разработанный А.О. Ореховой [3] и методика исследования самооценки ребенка «Лесенка» В.Г. Щур [4].

Разработан и апробирован план занятий по социально-личностному развитию дошкольников в условиях ДОО.

Проведена итоговая диагностика по изучению особенностей социально-личностного развития дошкольников экспериментальной группы (ЭГ) и контрольной группы (КГ) с помощью методик: проективный тест «Домики» разработанный А.О. Ореховой [3] и «Лесенка» В.Г. Щур [4].

Результаты первичной диагностики следующие. В блоке «базового комфорта и благополучия» у детей, как в ЭГ, так и в КГ преобладает эмоция горя – 60% в ЭГ и у 63% в КГ, т.е. дети нередко ощущают скорбь, горечь, грусть, печаль, им кажется, что они попали в свою «маленькую беду» и в ней терпели бедствие, неудачу. Тогда как эмоцию счастья испытывают только 3% в ЭГ и 7% в КГ дошкольников, следовательно, эти дети испытывают внутреннюю удовлетворённость условиями своего бытия, полноту и осмысленность жизни, и осуществление своего назначения.

В блоке личностного роста («справедливость – обида») у детей преобладает эмоция обиды – 53% в ЭГ и 50% в КГ, значит, они обижены на всех вокруг, считают, что им несправедливо причинили огорчение, оскорбили их. Тогда как эмоцию справедливости ощущают только 23% в ЭГ и 27% в КГ дошкольников, т.е. эти дети считают, что по отношению к ним совершена какая-то несправедливость или имеет место обман, неблагодарность и они жаждут той справедливости.

В блоке взаимоотношений или межличностного взаимодействия («дружба – ссора») у 30% в ЭГ и у 37% в КГ детей преобладает эмоция дружбы, следовательно, эти дети стремятся к межличностному взаимодействию, они хотят дружить, заводить друзей, делиться с ними своими переживаниями, найти отклик, расположение, уважение. 40% детей в ЭГ и 43% дошкольников в КГ испытывают эмоцию ссоры, т.е. эти дети недавно с кем-то поссорились, проявили агрессивное отношение по отношению к другому человеку.

Блок потенциальной агрессии («доброта – злость») также преобладает, как в ЭГ, так и в КГ детей, а именно эмоцию доброты ощущают 40% детей в ЭГ и 43% дошкольников в КГ, а эмоцию злости – 37% детей в ЭГ и 30% детей в КГ.

В блоке познания мира («восхищение – скука») преобладает эмоция скуки в обеих группах испытуемых – 47% в ЭГ и 43% в КГ дошкольников, что указывает на то, что эти дети ощущают некоторое томление, тягостное душевное состояние от безделья, отсутствия занятий или от отсутствия интереса к окружающему. Такую же эмоцию как восхищение испытывают 40% детей в ЭГ и 37% дошкольников в КГ, следовательно, эти дошкольники испытывают чувство радостного удовлетворения, состояние очарованности, восторга.

На формирующем этапе исследования мы разработали и апробировали план занятий по социально-личностному развитию дошкольников. Цель занятий – социально-личностное развитие дошкольников.

План проходит в форме коррекционных занятий. На каждом занятии для снятия агрессии рекомендуется использовать барабан, а для психической разгрузки – «Минутку шалости».

В процессе занятий педагог наблюдает за детьми и фиксирует в протоколах особенности их поведения, эмоциональные реакции, включенность в игры, отношение к детям, к занятиям, проблемы ребенка.

№	Тематика занятий	задачи	Время/срок
<b>Контактные занятия</b>			
1	«Музыканты»	– раскрепощение участников; – объединение их в группу.	сентябрь
2	«Транспорт»	– раскрепощение участников; – объединение их в группу.	октябрь
<b>Терапевтические занятия</b>			
3	Золотая рыбка»	– развитие мимики, пантомимики у детей; – развитие адекватных форм проявления эмоций.	ноябрь
4	«Воробьиная семья»	– развитие вербальных форм проявления эмоций (интонации); – актуализация семейных переживаний: конфликт, перемирие, родительская ласка.	октябрь
5	«Три поросёнка»	– актуализация эмоций; – коррекция страхов (метод беседы, арт-терапия); – развитие творчества.	январь
6	«Пчёлка»	– разрядка агрессивных импульсов; – коррекция страха темноты; – релаксация.	январь
7	«Кошки»	– разрядка агрессивных импульсов; – коррекция страха темноты; – релаксация.	февраль
8	«Смешные клоуны»	– коррекция страхов; – разрядка нереальной агрессии; – релаксация.	февраль
9	Капризная лошадка»	– разрядка агрессивных импульсов; – актуализация упрямства; – коррекция упрямства.	март
10	Жадные медвежата»	– актуализация жадности; – коррекция жадности.	март
<b>Контрольные занятия</b>			
11	«Мир наоборот»	– объединение детей в совместных играх; – раскрепощение (разрядка агрессивных импульсов).	апрель
12	«Цветик-семицветик»	– формирование навыков общения; – актуализация потребности в игре; – развитие эмпатии.	апрель

На контрольном этапе мы провели входную диагностику по тем же методикам, что и на первичном. По полученным показателям мы продиагностировали значительные изменения по данной методике только в ЭГ дошкольников.

В блоке базового комфорта и благополучия у детей в ЭГ преобладает эмоция счастья – 77%, а в КГ данную эмоцию испытывают только 10% детей, полученные данные указывают на повышение на 74% после проведённых занятий по социально-личностному развитию, тогда как в КГ изменений нет – 10% дошкольников. Эмоцию же горя ощущают только 7% детей в ЭГ, что на 53% ниже, чем до формирующего этапа исследования, тогда как в КГ каких-либо изменений мы не выявили – 53%.

Блок личностного роста («справедливость – обида») присутствует преимущественно у дошкольников в КГ, а именно эмоцию справедливости ощущают 30% дошкольников в КГ и только 3% в ЭГ, что указывает на снижение после занятий по социально-личностному развитию на 20% только в ЭГ. Обиду испытывают 13% детей в ЭГ, хотя до формирующего этапа данную эмоцию мы диагностировали у 53%, в КГ изменения нами обнаружены не были – 47%.

В блоке взаимоотношений или межличностного взаимодействия («дружба – ссора») эмоцию дружбы после проведения формирующего этапа испытывают 54% детей в ЭГ, что указывает на 24% повышение, тогда как в КГ детей значительных сдвигов мы не обнаружили – 37%. Ощущение эмоции ссоры после проведения занятий по социально-личностному развитию также снизилось на 23% только в ЭГ детей и составляет 17% от общего числа респондентов в данной группе, в КГ испытуемых каких-либо изменений мы не выявили – 40%.

По блоку потенциальной агрессии («доброта – зло») мы продиагностировали снижение также только в ЭГ дошкольников после проведённого нами формирующего этапа исследования, а именно по эмоциям доброты – на 23% и злости – на 34%. Следовательно, эмоция доброты присутствует у 17% в ЭГ и у 47% в КГ детей, а эмоция злости – у 3% в ЭГ и у 33% в КГ у дошкольников.

В блоке познания мира («восхищение – скука») преобладает эмоция восхищения – 67% в КГ дошкольников, что указывает на 27% повышение в данной группе испытуемых после проведения с ними занятий по социально-личностному развитию, в КГ детей особых изменений мы не обнаружили – 37%. Эмоция скуки присуща преимущественно детям в КГ – 47%, в ЭГ данный показатель снизился после проведения занятий по социально-личностному развитию на 30% и составил 17% от общего числа испытуемых.

Результаты после проведения занятий по социально-личностному развитию указывают на наличие изменений в особенности самооценки только в ЭГ. 3% дошкольников в ЭГ и 34% в контрольной группе очень хорошо к себе относятся, хотя до формирующего этапа в ЭГ данный уровень отношения к себе мы наблюдали у 40% дошкольников, в КГ существенных изменений мы не выявили. Средний уровень хорошего отношения к себе мы продиагностировали у 43% в ЭГ и 33% в КГ дошкольников, следовательно, существенных изменений ни в ЭГ, ни в КГ нет. Плохо к себе относятся только 3% в ЭГ и 34% в КГ дошкольников; в ЭГ данный показатель существенно изменился и понизился на 37% после проведения с ними занятий по социально-личностному развитию, в контрольной же группе значительных изменений мы не выявили.

Добрými себя считают 57% в ЭГ и 40% в КГ дошкольников; после формирующего этапа существенных изменений в обеих группах мы не выявили. Средние показатели по данной шкале мы продиагностировали у 43% в ЭГ и у 50% в КГ испытуемых, что также указывает на отсутствие существенных изменений в обеих группах дошкольников. Злыми себя считают только 10% дошкольников в КГ, хотя до формирующего этапа данный уровень по шкале доброта мы диагностировали также и у 14% дошкольников в КГ.

Такое качество, как смелость, по мнению самих ребят, присутствует у 47% в ЭГ и у 23% в КГ дошкольников; в ЭГ испытуемых на констатирующем этапе данный уровень смелости присутствовал только у 23%, в КГ каких-либо изменений мы не выявили. Средний уровень по данному фактору мы обнаружили у 50% в ЭГ и у 34% в КГ дошкольников, хотя до формирующего этапа данный показатель был ниже на 20% в ЭГ, в КГ каких-либо изменений мы не выявили. 3% дошкольников в ЭГ и 43% в КГ указывают на свою трусость; хотя до формирующего этапа в ЭГ этот уровень присутствовал у 47%, в КГ значительных изменений мы не продиагностировали.

Красивыми себя считают 50% дошкольников в ЭГ и 17% в КГ; на констатирующем этапе в ЭГ данный уровень отметили только 13%, в КГ группе мы значительных сдвигов не выявили. Средний уровень по данному показателю мы продиагностировали у 40% в ЭГ и у 37% в КГ, что указывает на отсутствие значительных изменений в обеих группах испытуемых. Не красивыми себя считают только 10% дошкольников в ЭГ и 46% в КГ; у дошкольников в ЭГ данная шкала стала выше на 37%, в КГ мы не выявили каких-либо изменений.

70% дошкольников в ЭГ и 33% в КГ считают себя умными; хотя до формирующего этапа данный уровень по этой шкале отмечали только 27% испытуемых, в КГ существенных изменений мы не выявили. Средний уровень по шкале ум мы выявили у 30% в ЭГ и у 47% в КГ дошкольников; значительных изменений мы не выявили в группах испытуемых после формирующего этапа исследования. Наивным себя указывают только 30% дошкольники в КГ, хотя на констатирующем этапе свою наивность подтверждали 30% испытуемых в ЭГ, в КГ значительных изменений нет.

Сильными себя считают 43% дошкольников в ЭГ и 30% в контрольной группе; на констатирующем этапе данный показатель был ниже на 20% у дошкольников в ЭГ, в КГ значительных изменений мы не выявили. Средний уровень по данному фактору мы продиагностировали у 50% в ЭГ и у 40% в КГ испытуемых; у детей в ЭГ данный показатель стал выше только на 7% после формирующего этапа, в КГ каких-либо сдвигов мы не обнаружили. Слабыми себя считают только 7% в ЭГ и 30% в КГ дошкольников; данный показатель в ЭГ снизился на 27% после проведения с ними занятий по социально-личностному развитию, а в КГ значительных изменений мы не выявили.

Далее рассмотрим общий показатель изучения самооценки после проведения занятий по плану социально-личностного развития у дошкольников в ЭГ и КГ. Мы видим, значительные различия между группами испытуемых, что указывает на значительные изменения в уровне самооценки только в ЭГ, в КГ значительных сдвигов мы не выявили.

Высоким уровнем самооценки обладают 63% в ЭГ и 10% в КГ дошкольников; хотя, до формирующего этапа данный уровень самооценки присутствовал только у 10% в ЭГ, в КГ каких-либо изменений мы не выявили.

Средний уровень самооценки мы продиагностировали у 37% в ЭГ и у 60% в КГ дошкольников; на констатирующем этапе данный уровень самооценки присутствовал у 60% дошкольников в ЭГ, в КГ испытуемых значительных сдвигов выявлено нами не было.

Низким уровнем самооценки отличаются только 30% дошкольников в КГ; на констатирующем этапе в ЭГ также 30% дошкольников обладали низким уровнем самооценки, а в КГ у респондентов мы не выявили значительных изменений после формирующего этапа исследования.

**Выводы.** Таким образом, дошкольники в ЭГ преимущественно обладают высоким уровнем самооценки. Все эти изменения в ЭГ обусловлены тем, что с этими дошкольниками мы провели занятия по социально-личностному развитию.

В заключении можем сделать вывод, что реализация задач социально-личностного развития детей дошкольного возраста наиболее эффективна при наличии целостной педагогической системы, построенной в соответствии с ФГОС ДО и основными подходами общенаучного уровня методологии педагогики. Эффективность решения данной проблемы будет обеспечен, если мы будем создавать условия в ДОО для внутреннего психологического комфорта ребенка[2], сохранения чувства защищенности и доверия к окружающему миру; а также, выработаем единый стиль воспитания и общения с ребенком в детском саду.

#### **Литература:**

1. Загуменная, Л.А. Социально-личностное развитие дошкольников / Л.А. Загуменная. – Издательство: Учитель, 2013. – 231 с.
2. Иванашкина, Н. Социально-личностное развитие детей дошкольного возраста в условиях реализации ФГОС ДО / Н. Иванашкина. – URL: <https://www.maam.ru/detskijasad/proekt-socialno-lichnostnoe-razvitie-detei-doshkolnogo-vozrasta-v-uslovijah-realizaci-fgos.html>
3. Мечаская, М.В. Проективный тест личностных отношений, социальных эмоций и ценностных ориентаций “Домики” / М.В. Мечаская. – URL: <https://nsportal.ru/vuz/psikhologicheskie-auki/library/2016/10/03/proektivnyy-test-domiki>
4. Самсонова, Т.П. Методика «Лесенка» Шур В.Г. / Т.П. Самсонова. – URL: <https://nsportal.ru/shkola/psikhologiya/library/2021/01/22/metodika-lesenka-shchur-v-g> (дата обращения: 20.12.2022)

УДК 378.2

кандидат философских наук,

доцент Миронова Ольга Владимовна

Университет управления «ТИСБИ» (г. Казань);

кандидат филологических наук,

доцент Зайнуллина Гульшат Ильфатовна

Университет управления «ТИСБИ» (г. Казань);

доцент Калинкина Татьяна Евгеньевна

Университет управления «ТИСБИ» (г. Казань)

## ИНТЕГРАЦИЯ КОРПУСНОЙ ЛИНГВИСТИКИ В ПЕДАГОГИКУ КРИТИЧЕСКОЙ ГРАМОТНОСТИ

*Аннотация.* В исследовании рассматривается интеграция корпусной лингвистики в педагогику критической грамотности. Это связано с подходом, который отстаивает необходимость технологически продвинутых стратегий обучения, дополняющих знания современного технически подкованного поколения студентов. Опираясь на различные теоретические достижения, достигнутые критической лингвистикой и критическим анализом дискурса, педагогика критической грамотности в последние десятилетия набрала значительный импульс. Анализ корпусов демонстрирует, как компьютерные методы корпусной лингвистики могут быть использованы для проведения систематического анализа различных лингвистических особенностей, которые являются фундаментальными для раскрытия идеологии в дискурсе.

*Ключевые слова:* критическая грамотность, корпусная лингвистика, многоязычный основной текст, дискурс.

*Annotation.* The study examines the integration of corpus linguistics into the pedagogy of critical literacy. This is due to an approach that advocates the need for technologically advanced learning strategies that complement the knowledge of the modern tech-savvy generation of students. Relying on various theoretical achievements achieved by critical linguistics and critical analysis of discourse, the pedagogy of critical literacy has gained significant momentum in recent decades. Corpus analysis demonstrates how computer methods of corpus linguistics can be used to conduct a systematic analysis of various linguistic features that are fundamental to the disclosure of ideology in discourse.

*Key words:* critical literacy, corpus linguistics, multilingual main text, discourse.

**Введение.** На протяжении десятилетий концепция грамотности претерпела революцию, превратившись из понятия, по сути, ограниченного чтением и письмом, в термин, обозначающий цифровую грамотность, визуальную грамотность, информационную грамотность, критическая грамотность, медиаграмотность и так далее. Таким образом, грамотность сегодня воспринимается во множественном числе как грамотность, отражающая разнообразный набор знаний и изучение языка, необходимых в современных образовательных контекстах. Современные технологические достижения и непрерывная взаимосвязь различных культур, которые мир испытал и продолжает испытывать, изменили базовую концепцию преподавания. Это, очевидно, наблюдается в современных глобализированных классах, где учителям и учащимся приходится сталкиваться с существующими реалиями культурного и языкового разнообразия в условиях быстрого развития технологий.

**Изложение основного материала статьи.** Одним из фундаментальных навыков грамотности, который стал незаменимым в педагогике современных классных комнат, является критическая грамотность. Однако, критическая грамотность относительно сложна для усвоения учащимися, поскольку она охватывает различные контекстуальные и многогранные перспективы. Следовательно, в этом исследовании рассматривается включение корпусной лингвистики, компьютерного метода анализа дискурса, в обучение критической грамотности, чтобы облегчить интеграцию ее основных принципов в мышление учащихся.

Хотя понятие критической грамотности в литературе определяется по-разному, единодушно установлено, что критическая грамотность имеет основополагающее значение для повышения осведомленности учащихся о различных лингвистических стратегиях, которые используют создатели дискурса для управления читателями, манипулируя их образом мыслей. Критическая грамотность имеет решающее значение для преподавания педагогики, поскольку она соединяет политическое и личное, общественное и частное, глобальное и локальное, экономическое и педагогическое, для переосмысления нашей жизни и для обеспечения справедливости на месте несправедливости. Следовательно, жизненно важно, чтобы учащиеся обладали способностью деконструировать тексты. Это, в свою очередь, заставит их осознать выбор, который делают авторы, потому что каждый выбор выдвигает на первый план то, что было выбрано, и скрывает, замалчивает или отодвигает на задний план то, что не было выбрано. Важность критической грамотности особенно подчеркивается в сегодняшнем контексте, поскольку поиск текста не ограничивается только обычными средствами массовой информации, но также включает в себя Интернет и его разнообразные проявления, включая блоги, каналы YouTube и так далее. Следовательно, учащиеся должны уметь критически обрабатывать дискурс, потому что неспособность сделать это может привести к тому, что они будут маргинализированы, подвергнуты дискриминации или не смогут занять активное и осознанное место в жизни. Студент не будет контролировать свое социальное будущее.

Взаимосвязанной основой для критической грамотности является критический анализ дискурса (КАД). Критический анализ дискурса обычно сочетается с критической грамотностью, чтобы облегчить понимание языка учащимися, предоставляя им основные инструменты для критического анализа текстов. Эта взаимосвязь является результатом взаимосвязанных целей обеих структур, в соответствии с которыми, подобно критической грамотности, которая затрагивает социальную, экономическую и культурную несправедливость и неравенство в языке, КАД воспринимается как анализ непрозрачных, а также прозрачных структурных взаимосвязей между доминирование, дискриминация, власть и контроль, проявляющиеся в языке. Есть три понятия, которые учащиеся должны усвоить, чтобы иметь возможность критически анализировать текст, это дискурс, идеология и власть. Дискурс взаимосвязан с языком, поскольку язык представляет собой нематериальный набор шаблонов и правил, которые функционируют вместе на разных уровнях системы (например, синтаксическом, семантическом, фонологическом, прагматическом уровнях). Дискурс, однако, является материализацией этих паттернов в использовании языка в реальной жизни. Следовательно, дискурс функционирует выше уровня грамматики и семантики, чтобы охватить то, что происходит, когда эти языковые формы разыгрываются на различных социальных, политических и культурных аренах. Идеология – это абстрактный набор взглядов и восприятий человека, которые моделируются определенными институтами или членами группы в обществе, в котором живет человек, и эти догмы проявляются, чтобы доминировать и контролировать образ мыслей человека. Идеология обладает способностью контролировать и организовывать общественное изображение социальных групп и их членов, которое обычно проявляется в дискурсе. Власть означает представление о том, что в любом социальном контексте влиятельные социальные группы

осуществляют свое господство и контроль над менее влиятельными членами. Власть переплетается с языком, потому что язык проявляет власть, передает власть, а также используется для того, чтобы бросить вызов власти. Мощный дискурс способен изменить то, как публика определяет явление, или то, как они понимают общество через свои убеждения, понимание и мнения. Как правило, дискурс функционирует как фундаментальный сосуд, который создатели дискурса используют для передачи власти и идеологии. Использование КАД в педагогике критической грамотности может помочь учащимся лучше понять, как язык функционирует в различных жанрах дискурса. Следовательно, в этом исследовании будут реализованы два широко используемых лингвистических инструмента в исследованиях КАД, а именно транзитивность и псевдо-названия.

Область корпусной лингвистики существует уже практически столетие. Корпусная лингвистика в последние десятилетия претерпела революцию благодаря созданию компьютеров, которые позволили исследователям с легкостью создавать обширный корпус текстов и ориентироваться в нем. Корпуса на начальных этапах были ограничены всего несколькими тысячами слов. Это, однако, меняется, поскольку сегодняшние корпуса могут варьироваться от миллионов до сотен миллионов, как в случае с корпусом современного американского английского, который состоит из более чем 450 миллионов слов. В этом исследовании были использованы два основных инструмента корпусной лингвистики – конкорданс и коллокация. Согласование – это компьютерный метод, который отображает каждый экземпляр указанного слова или другого поискового запроса в корпусе вместе с заданным количеством предшествующего и последующего контекста для каждого результата или попадания. Словосочетание определяется как отношение совместного появления между двумя словами, при котором считается, что слова сочетаются друг с другом, если одно из них с большей вероятностью встречается в присутствии другого, чем где-либо еще.

Важность интеграции технологически продвинутых методов корпусной лингвистики в учебный план проявляется, когда различные корпуса используются для разработки учебных материалов, которые могут способствовать созданию новых подходов к разработке учебного плана и методологии. Использование такой технологии в классе соответствует подходу мультимедийности, который направлен на внедрение современных технологий и их различных проявлений в классную педагогику. Эта педагогическая практика дает учащимся мотивацию к обучению посредством различных творческих занятий, потому что сегодняшним учащимся больше интересно учиться в классе, ориентированном на использование технологий в обучении. Это явление, очевидно, взаимосвязано с современными технически подкованными учениками, которые постоянно взаимодействуют, внутри и за пределами школы, с технологиями через свои мобильные телефоны, iPod, портативные планшеты и т.д.

Интеграция корпусной лингвистики в учебную программу полезна, поскольку она обеспечивает высокоскоростной инструмент поиска из-за его способности анализировать значительные корпуса за короткие промежутки времени, обеспечивает лучшее качество языковых образцов, поскольку корпуса обычно структурированы на основе использования языка в реальной жизни, а не искусственных экземпляров и поощряет активное и ориентированное на учащихся обучение, поскольку корпусный анализ требует, чтобы учащиеся были активными участниками понимания и вывода информации. Обучение с использованием корпусов больше не становится деятельностью "презентация-практика-производство", а трансформирует его в деятельность "иллюстрация-взаимодействие-индукция", посредством которой иллюстрация означает просмотр реальных данных, что может быть единственным вариантом, поскольку учебники по грамматике и текущие материалы так часто не соответствуют требованиям; взаимодействие означает обсуждение, обмен мнениями и наблюдениями; а индукция означает создание собственного правила или правила учебной группы для конкретной функции, правила, которое будет быть уточненным и отточенным по мере того, как появляется все больше и больше данных.

**Выводы.** Критическая грамотность имеет основополагающее значение для поощрения учащихся всех уровней к критическому мышлению. Хотя овладение критической грамотностью является сложной задачей для учащихся, исследователи полагают, что с внедрением корпусной лингвистики в классе критической грамотности учащиеся будут мотивированы учиться в технологически инновационной обстановке. Кроме того, с использованием специфических лингвистических особенностей в дискурсе корпусная лингвистика может обеспечить систематический анализ который учащиеся могут использовать для критического изучения заранее определенного явления или социального субъекта. Исследователи полагают, что такая систематичность может быть достигнута на любом уроке критической грамотности, если преподаватели учитывают ранее изложенный план занятий, а также следующие общие моменты:

- Выберите интересную тему.
- Предоставьте студентам корпуса, необходимые для изучения темы, или вы можете использовать уже созданный корпус, к которому можно получить бесплатный доступ онлайн.
- Учащимся следует разрешить ознакомиться с различными инструментами корпусной лингвистики, потому что, как только учащиеся знакомятся с корпусами, они, как правило, находят корпусную работу и корпусную деятельность интересными и полезными.
- Сосредоточьте анализ на определенных лингвистических особенностях, таких как именные прилагательные, транзитивность, агрегация, удаление пассивного агента и так далее.
- Позвольте учащимся обсудить свои выводы в совместной групповой работе. Это связано с тем, что обучение происходит не только в результате взаимодействия преподавателя и ученика, но скорее благодаря сотрудничеству всех людей, вовлеченных в процесс обучения.
- Поощряйте студентов выражать свое мнение и отношение на основе полученных ими результатов.

Важно отметить, что эти пункты не должны восприниматься как негибкие, а скорее учителя / преподаватели могут использовать эти пункты адаптивно, исходя из своих собственных педагогических целей, которые они пытаются достичь в классе.

#### **Литература:**

1. Буркина, В.А. О некоторых приоритетах модульного обучения в вузе / В.А. Буркина, Е.И. Титова // Молодой ученый. – 2014. – № 4. – С. 925-927
2. Зайцева, Ж.Н. Открытое образование: предпосылки, проблемы и тенденции развития / Ж.Н. Зайцева, Ю.Б. Рубин, В.И. Солдаткин, Л.Г. Титарев, В.П. Тихомиров, А.В. Хорошилов, В.В. Ярных / под общ. ред. В.П. Тихомирова. – М.: Изд-во МЭСИ, 2010. – С. 56-58
3. Коньшева, А.В. Организация самостоятельной работы учащихся по иностранному языку / А.В. Коньшева. – СПб.: КАРО, 2005. – 208 с.
4. Курбонов, А.М. Роль дистанционного обучения иностранным языкам / А.М. Курбонов // Молодой ученый. – 2015. – № 8 (88). – С. 969-971
5. Рождественский, Ю.В. Введение в общую филологию / Ю.В. Рождественский. – Москва: Спутник+, 1979. – 213 с.



6. Суворова, А.В. К вопросу о модульном обучении иностранному языку в вузе / А.В. Суворова // Молодой ученый. – 2014. – №7. – С. 561-563
7. Тихомиров, В.П. ДО: история, экономика, тенденции / В.П.Тихомиров // Дистанционное обучение. – 1997. – № 2. – С. 69.
8. Хуторский, А.В. Интернет в школе. Практикум по дистанционному обучению / А.В. Хуторский. – М.: ИОСО РАО, 2000. – 200 с.

Педагогика

УДК 377.1

**магистрант Мурашова Елена Анатольевна**

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

**педагог**

ГПОУ КО «Калужский индустриально-педагогический колледж» (г. Калуга);

**кандидат педагогических наук, доцент Прокофьева Ольга Николаевна**

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

### **ВОЗМОЖНОСТИ ТЕХНОЛОГИИ ПРОЕКТНОГО ОБУЧЕНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ**

*Аннотация.* Проблема формирования познавательной активности студентов актуальная исследовательская проблема. Использование технологии проектного обучения рассматривается как одно из средств эффективного решения данной проблемы. Результаты анкетирования педагогов, работающих в среднем профессиональном образовании, позволяют считать проблему формирования познавательной активности студентов актуальной. В статье раскрыты возможности технологии проектного обучения в формировании познавательной активности. Выделены противоречия, которые легли в основу проблемы исследования. Дается описание педагогических условий формирования познавательной активности студентов с использованием технологии проектного обучения. Выделены критерии, показатели сформированности рассматриваемой личностной характеристики студентов. Исследование проводилось в организации среднего профессионального образования. В статье дается описание результатов исследования. Осуществлен их анализ и представлены выводы.

*Ключевые слова:* технология проектного обучения, познавательная активность, среднее профессиональное образование, проектная деятельность, педагогические условия.

*Annotation.* The problem of formation of cognitive activity of students is an actual research problem. The use of project-based learning technology is considered as one of the means to effectively solve this problem. The results of the survey of teachers working in secondary vocational education allow us to consider the problem of cognitive activity of students relevant. The article reveals the possibilities of project-based learning technology in the formation of cognitive activity. The contradictions that formed the basis of the research problem are highlighted. The description of pedagogical conditions for the formation of cognitive activity of students using project-based learning technology is given. The criteria and indicators of the formation of the considered personal characteristics of students are highlighted. The study was conducted in the organization of secondary vocational education. The article describes the results of the study. Their analysis is carried out and conclusions are presented.

*Key words:* echnology of project-based learning, cognitive activity, secondary vocational education, project activity, pedagogical conditions.

**Введение.** Организации среднего профессионального образования (СПО) обеспечивают квалифицированными кадрами различные сектора экономики. Процесс эффективной подготовки компетентных выпускников невозможен без сформированной такой личностной характеристики у студентов как познавательная активность [4].

Практическое решение проблемы формирования познавательной активности студентов связано с решением ряда педагогических задач, таких как: создание условий для инициативы обучаемых, побуждение их к процессу самообразования и самообучения, создание условий для приобретения устойчивого интереса к будущей профессии. Одно из средств, позволяющее достигнуть обозначенные задачи – использование технологии проектного обучения.

Умение анализировать и синтезировать информацию, самостоятельно решать проблему, выстраивая алгоритм действий, прилагать волевые усилия, – необходимые умения, связанные с разработкой и реализацией проектов.

Анализ ответов опроса педагогов колледжа (42 чел.), свидетельствует о том, что основная часть участников опроса (89%) не понимают, каким образом можно формировать познавательную активность у студентов на занятиях, и не ориентированы на использование современных педагогических технологий в своей работе. Результаты анкетирования свидетельствуют, что само решение проблемы формирования познавательной активности студентов не является для педагогов первостепенным.

Актуальность проблемы формирования познавательной активности педагоги видят в слабой мотивации обучающихся (73%), в использовании устаревших методов и технологий обучения (83%), отсутствия организации поиска в процессе познания (48%), в низкой подготовке обучающихся из школы (43%), а также в низком уровне самостоятельности студентов (90%) [4].

Образовательный процесс в организациях СПО часто выстраивается традиционно, а использование педагогами современных педагогических технологий в учебном процессе фрагментарно.

Проектное обучение в организациях СПО чаще используют на завершающей стадии изучения учебной дисциплины. Учебный проект вводят как один из компонентов аттестации обучающихся.

Таким образом, можно выявить основные противоречия исследования: между традиционным обучением, при котором студент не имеет возможности проявить познавательную активность, и использованием инновационных технологий, при которых студент – это активный участник образовательного процесса; между необходимостью использования технологии проектного обучения для формирования познавательной активности студентов и отсутствием мотивации педагогов в проведении данной работы.

Данные противоречия требуют ответов на вопросы: какими возможностями обладает технология проектного обучения в формировании познавательной активности студентов; какие педагогические условия формирования познавательной активности студентов будут способствовать повышению эффективности этого процесса?

**Изложение основного материала статьи.** Технология проектного обучения обладает рядом возможностей:

1. активизирует познавательный интерес, который является основным компонентом познавательной активности студентов;
2. позволяет тщательно изучить тонкости будущей профессии, реализовать свой интеллектуальный потенциал, направив активность к процессу познания;
3. дает возможность студентам самостоятельно реализовать подготовленный проект во время практики;
4. дает возможность интегрировать полученные знания, умения и навыки из разных дисциплин;
5. позволяет обучающимся саморазвиваться и самообразовываться в процессе проектной деятельности.

Среди педагогических условий, способствующих эффективному формированию познавательной активности студентов СПО были выделены следующие: наличие мотивации к проектному обучению; содержание проектного обучения должно носить профессионально-ориентированный характер и быть направлено на решение актуальных профессиональных задач; обучение проектированию студентов осуществляется во взаимосвязи организуемой индивидуальной и групповой работы; организация проектного обучения опирается на самостоятельную работу студентов; осуществляется педагогическое сопровождение разработанных студентами проектов на разных ступенях их реализации в период практики.

Основным условием формирования познавательной активности студентов СПО с использованием проектного обучения является наличие мотивации. Мотивация является движущей силой познавательной активности студента в проектном обучении [2].

Проектная деятельность, входящая в проектное обучение, предполагает поэтапный подход к реализации проекта. Организационный этап проекта позволяет студенту выбрать тему, выдвинуть гипотезу, сформулировать цель и задачи. Данная работа, будь она индивидуальная или коллективная, мотивирует обучающегося на выполнение проектного задания.

Проектное обучение ориентировано на будущую профессиональную деятельность, поэтому выбор тематики проекта связан с направлением подготовки студентов.

Педагог ориентирует студентов на выбор тем, в соответствии с их индивидуальными потребностями и способностями. В процесс проектной деятельности педагог корректирует темы и дифференцирует задания.

При реализации проектов, студент погружается в свою профессиональную деятельность. Реализация проекта проходит в индивидуальном темпе.

Умения обучающихся, которые основываются на базовых знаниях, приведут его к запланированному результату (Е.И. Милерян) [6]. Базовые знания, умения и навыки являются основой в формировании познавательной активности в проектном обучении.

В ФГОС СПО большой акцент делается на развитие инициативы и самостоятельности студентов в процессе образования. Технология проектного обучения предполагает самостоятельную деятельность студентов [3].

Самостоятельность студента предполагает наличие умения пошагово организовать работу по решению проблемы проекта. Студент должен понимать, что он будет делать, к чему он должен прийти или какой продукт он должен получить [5].

Самостоятельная работа студентов должна базироваться на определенных знаниях, умениях и навыках. Педагогу необходимо научить обучающегося работать с информацией, анализировать ее. Самостоятельная работа в проектном обучении опирается на умения действовать по алгоритму, владеть информационными технологиями, интегрировать знания из различных образовательных областей, умения решать проблемы, преодолевать трудности в достижении результата.

Самостоятельная работа над проектом может проходить как в урочное, так и в неурочное время. Наличие устойчивой мотивации к проектной деятельности стимулируют студентов к самостоятельному решению проблемы в проектном обучении.

Сопровождение проектного обучения проходит через все его этапы, педагог помогает студенту правильно организовать работу и получить качественный конечный продукт. Педагог, зная особенности своих студентов, может направить их замысел в нужном направлении, помочь выбрать интересную и актуальную тему, сопроводить в пошаговой реализации проекта, помочь соотнести цель и задачи проекта с результатами, подготовить его к защите проекта.

Необходимо отметить, что обучение проектированию студентов СПО осуществляется в тесной взаимосвязи преподавателей образовательной организации и руководителей практики, так как проектное обучение основывается на интеграции теоретических знаниях, даваемых в колледже с практическими умениями, приобретаемыми студентами в ходе практики. Проекты, реализуемые студентами, ориентированы на получение конечного продукта. Руководитель практики может передать обучающимся свой опыт и нацелить их на получение качественного продукта [1].

Эксперимент включал последовательное введение педагогических условий в образовательный процесс экспериментальной группы. По окончании этапа экспериментальной работы проводился срез, позволяющие определить динамику критериев сформированности познавательной активности.

В ходе эксперимента решался ряд задач: разработать критерии и показатели сформированности познавательной активности, выявить уровни сформированности познавательной активности студентов СПО, отобрать диагностические методики, определить тематику проектов, реализовать педагогические условия формирования познавательной активности в рамках изучаемых дисциплин.

Исследование проводило на базе ГПО КО «Калужский индустриально-педагогический колледж». В исследовании приняло участие 86 человек: студенты 2 курса по направлениям: 44.02.01. «Дошкольное образование», 44.02.02 «Преподавание в начальных классах», 49.02.01 «Физическая культура».

В задачи исследования входило: апробировать систему педагогических условий в ходе проектного обучения студентов; разработать диагностические средства определения уровня сформированности познавательной активности студентов.

Для оценки сформированности познавательной активности были выделены критерии и показатели ее сформированности:

- мотивационный (показатели: познавательный интерес к проектному обучению; отношение к самостоятельной деятельности; стремление к преодолению трудностей);
- когнитивный (показатели: знания, умения и навыки, позволяющие осуществлять проектную деятельность);
- деятельностный (показатели: использование знаний, умений и навыков, при осуществлении проектной деятельности; умение интегрировать знания из различных областей наук; умение взаимодействовать с другими участниками проектного обучения; наличие стремления разобраться в трудности вопроса);
- рефлексивный (показатель: умение осуществлять рефлексию проектной деятельности).

В зависимости от степени выраженности принятых критериев и показателей мы выделили три уровня сформированности познавательной активности: низкий, средний, высокий.

Изучение уровня формирования познавательной активности у студентов СПО происходило с использованием следующих диагностических методик: карты наблюдений за проявлением познавательного интереса у студентов на основе

методики Г.И. Щукиной; методики изучения мотивации по Т.И. Ильиной; методики диагностики учебных мотивов студентов (А.А. Реан, В.А. Якушин); анкеты «Сформированность познавательной самостоятельности у студентов СПО с использованием технологии проектного обучения» (на основе диагностической методики А.А. Болонского); методики выявления социально – психологической установки, направленной на «альтруизм – эгоизм», «процесс – результат»; теста «Проектные умения студентов СПО»; опросника профессиональных склонностей (модификация методики Е.А. Климовой); теста «Я предпочитаю».

Внедрение обозначенных выше педагогических условий позволило проверить гипотезу об их эффективности и наблюдать динамику сформированности познавательной активности студентов СПО с использованием технологии проектного обучения (Таблица 1).

Таблица 1

Динамика сформированности познавательной активности студентов

	Константирующий этап		Контрольный этап	
	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ
Высокий уровень	5%	5%	5%	35%
Средний уровень	35%	42%	32%	57%
Низкий уровень	60%	53%	63%	7%

Полученные результаты в экспериментальной группе позволили выявить количественное повышение по высокому и среднему уровням и снижение на низком уровне. В контрольной группе существенной разницы результатов нет.

**Выводы.** Анализ полученных результатов показал, что в контрольной группе уровень сформированности познавательной активности изменился не существенно. Результаты анализа эксперимента позволяют говорить о том, что использованная нами технология проектного обучения дает возможность эффективно формировать познавательную активность студентов.

**Литература:**

1. Никольский, В.С. Компетенция наставника проектного обучения и его роль в освоении проектного подхода учащимся / В.С. Никольский // Исследователь. – 2020. – №1. – С. 135-142
2. Никулин, А.В. Формирование мотивации к учению у школьников в проектной деятельности / А.В. Никулин // Вестник Удмурдского университета. Серия Философия. Психология. Педагогика. – 2005. – №9. – С. 149-157
3. Оганнисян, Л.А. Использование метода проектов в образовательном процессе / Л.А. Оганнисян, М.А. Акопян // Таврический научный обозреватель. – 2015. – № 2-1. – С. 101-104
4. Прокофьева, О.Н. Формирование познавательного интереса студентов в процессе проектного обучения в организациях СПО / О.Н. Прокофьева, Е.А. Мурашова // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 73-1. – С. 249-251
5. Сафронова, В.В. Организация проектной деятельности студентов как условие развития учебно-познавательной самостоятельности / В.В. Сафронова, Л.П. Никулина // Мир науки, культуры, образования. – 2020. – № 6(85). – С. 194-196
6. Умаев, А.У. Сущность и структура проектных умений учащихся / А.У. Умаев, М.В. Гамзаева, А.П. Салахбеков // Проблема современного педагогического образования. – 2018. – №59-1. – С. 384-387

Педагогика

УДК 378

**кандидат педагогических наук, доцент Мусин Шагит Ришатович**

Сибайский институт (филиал) Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Уфимский университет науки и технологии» (г. Уфа);

**кандидат педагогических наук, доцент Куваева Марина Михайловна**

Сибайский институт (филиал) Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Уфимский университет науки и технологии» (г. Уфа);

**кандидат педагогических наук, доцент Валеева Гузель Хусаиновна**

Сибайский институт (филиал) Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Уфимский университет науки и технологии» (г. Уфа)

**ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ ТЕХНИЧЕСКИХ НАПРАВЛЕНИЙ В ПРОЦЕССЕ ТВОРЧЕСКО-ТЕХНИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

*Аннотация.* В статье выделены противоречия, рассматриваются условия и возможности формирования познавательной самостоятельности будущих бакалавров технических направлений. Овладение студентами опытом самостоятельной творческо-технической деятельности, на наш взгляд, возможна при привлечении их к этой деятельности в условиях научно-технических лабораторий и творческо-технических мастерских вуза, при создании образовательного кластера с профильными предприятиями региона, возрождении института наставничества на предприятиях и внедрении дуальной модели обучения. Вышеуказанные возможности необходимо учитывать при разработке инновационного дизайна образовательных программ подготовки бакалавров технического профиля, способствующих формированию познавательной самостоятельности в процессе творческо-технической деятельности студентов.

*Ключевые слова:* познавательная самостоятельность, творческо-техническая деятельность, инновационный педагогический дизайн, будущие бакалавры технических направлений.

*Annotation.* The article highlights the contradictions, considers the conditions and possibilities for the formation of cognitive independence of future bachelors of technical fields. Mastering the experience of independent creative and technical activities by students, in our opinion, is possible if they are involved in this activity in the conditions of scientific and technical laboratories and creative and technical workshops of the university, when creating an educational cluster with specialized enterprises of the region,

reviving the institute of mentoring at enterprises and introducing a dual training model. The above-mentioned opportunities should be taken into account when developing innovative design of educational programs for future bachelors of technical areas that contribute to the formation of cognitive independence in the process of creative and technical activities of students.

*Key words:* cognitive independence, creative and technical activity, innovative pedagogical design, future bachelors of technical fields.

**Введение.** В условиях быстрого развития науки, техники и технологий исследователи в области психолого-педагогической науки все больше внимания уделяют изучению методов, форм и средств формирования познавательной самостоятельности обучающихся, исследованию типов и структуры творческо-технической деятельности.

Педагогические аспекты формирования познавательной самостоятельности исследовали в своих работах Б.Г. Ананьев, В.П. Беспалко, А.Е. Богоявленская, И.Я. Лернер, П.И. Пидкасистый, Т.И. Шамова и др.

Методологическими подходами формирования познавательной самостоятельности мы рассматриваем деятельностный (В.А. Беликов, П.И. Пидкасистый, Т.И. Шамова и др.) и системные подходы (В.Г. Афанасьев, В.П. Беспалко, В.А. Леднев и др.), основным положением которых можно утверждать усвоение студентами опыта творческо-технической деятельности как управляемый и системный процесс.

Структуру и содержание творческой учебной деятельности рассматривали в своих исследованиях Г.С. Алтшуллер, В.А. Беликов, А.Н. Леонтьев, А.Я. Найн, В.Г. Рындак, В.П. Ушачев, Э.Г. Юдин и др. Особенности технической деятельности изучали П.Р. Атутов, И.Д. Белононская, Х. Ленк, С.Л. Рубинштейн, Ю.Г. Татур и др.

Целью данного исследования является выявление противоречий и определение педагогических условий, средств и методов формирования познавательной самостоятельности будущих бакалавров технических направлений в процессе творческо-технической деятельности. Структурирование содержания творческо-технической деятельности на основе системного и деятельностного подходов позволяет эффективно развивать технические компетенции студентов, сформировать их готовность к быстрой адаптации изменяющимся условиям производства и к инновационной профессионально-технической деятельности.

**Изложение основного материала статьи.** В современных условиях быстрого развития производства с уклоном на импортозамещение, растут потребности у потенциальных работодателей в высококвалифицированных специалистах, обладающих творческо-технической познавательной самостоятельностью в решении часто возникающих проблемных ситуаций, быстро принимающих ответственные решения и готовых к самосовершенствованию через всю профессиональную деятельность.

Развитие творческо-технической самостоятельности обучающегося – это управляемое изменение его личностных качеств, необходимых для формирования профессиональных компетенций как результатов учебно-познавательной технической деятельности. Главной особенностью творческо-технической самостоятельности обучающегося является выход на оптимальное решение вновь возникающей проблемы в ходе учебно-профессиональной деятельности, которая формируется по мере освоения соответствующего опыта. Д.Б. Богоявленская определяет творческую самостоятельность как «продолжение мыслительной деятельности за пределами ситуативной заданности» [3, С. 24]. Мусин Ш.Р., Валеева Г.Х., Куваева М.М. подчеркивают, что самостоятельная творческая деятельность студентов в рамках творческо-технологической лаборатории вуза позволяет сформировать готовность выпускников технических вузов к работе в условиях высокотехнологичного производства [8, С. 84].

Творческо-техническая учебная, как и любая другая деятельность, предусматривает умение обучающегося ставить цели и задачи, выбирать методы, средства и формы обучения и анализировать его результаты, проявляющийся в стремлении к самореализации в области науки, техники и инновационных технологий. А.Н. Леонтьев выделяет в структуре любой деятельности цель, мотив, предмет, виды деятельности, действия, операции и результат [6, С. 45]. Мусин Ш.Р., Куваева М.М., Петров Е.Н. характеризуют творческо-техническую деятельность, отмечают ее особенность, проявляющейся на принципе связи теории с практикой, в неразрывном сочетании ее когнитивных и практических составляющих [9, С. 370].

Выделяя типы самостоятельной деятельности в вузе, П.И. Пидкасистый особо подчеркивал творческие (или исследовательские) типы, как наиболее значимые [11, С. 78]. Творческо-техническая и поисково-исследовательская деятельности изначально формируют самостоятельность личности и наиболее целесообразным представляется использование именно механизмов воздействия этих типов деятельности, как средств и методов творческой самореализации студентов.

В своих исследованиях мы рассматривали следующие методические аспекты реализации педагогических условий формирования познавательной самостоятельности обучающихся:

- личностные (стимулирование к самостоятельному действию, убеждение);
- развития интереса (анализ проблемных ситуаций; создание успешных ситуаций; проведение ситуационных игр);
- развивающие, активные (решение проблемных задач; голографический метод проекции; мозговая атака; обучение по алгоритму и др.);
- поисково-исследовательские (морфологический анализ; метод контрольных вопросов; АРИЗ; метод математического моделирования; метод проектов);
- рейтинговые (рейтинг эффективности решения технических задач) [10].

Одним из основных методов, способствующих формированию творческо-технической самостоятельности студентов, является метод проектов. Работа над техническими проектами влечет за собой обязательность выполнения задания в предусмотренные графиком сроки, стимулирует развитие познавательной самостоятельности.

Функциями творческо-технического проекта, реализуемой в процессе учебно-познавательной деятельности являются:

- дидактическая, направлена на закрепление и углубление технических знаний, умений и навыков;
- учебно-познавательная, направлена на формирование интеллектуальных способностей (технического мышления, технического языка и речи, технической грамотности), которые выступают как важнейшие структурные компоненты технической деятельности;
- развивающая, направлена на развитие творческо-технической самостоятельности.

Личность, осознанно обладающая интересом к техническому прогрессу и творчеству, умением реализовать свой творческий потенциал, стремящаяся к познавательной самостоятельности, быстрее адаптируется к быстроизменяющимся условиям и требованиям современных реалий и более способна к творческо-техническому самосовершенствованию.

Парадигма образовательной системы технических вузов в последние годы предусматривает развитие творческо-технического, поисково-исследовательского потенциала студентов, побуждение интереса обучающихся к познавательной самостоятельности и постоянное его стимулирование, что особое значение приобретает при переходе Российской экономики из сырьевой модели к инновационно-производственной.

При трансформации экономики на инновационную модель возникает необходимость решения сложных задач по модернизации производства, в том числе по импортозамещению, что требует от выпускников технических вузов быстрой адаптации к изменяющимся условиям производства и что обуславливает стремление будущих бакалавров к овладению опытом самостоятельной творческо-технической деятельности.

В ходе исследования нами выявлены противоречия между:

– значимостью формирования познавательной творческо-технической самостоятельности будущих бакалавров, как необходимого и важного элемента системы их профессионально-технической подготовки, и недостаточной теоретической разработанностью данной проблемы;

– требованиями потенциальных работодателей, вуза и самих обучающихся к уровню развития их познавательной творческо-технической самостоятельности и недостаточно эффективными педагогическими условиями решения этой проблемы;

– достаточно высоким потенциалом технических вузов для развития творческо-технической самостоятельности будущих бакалавров и недостаточной его реализацией, отвечающими современным требованиям.

Для успешного преодоления выделенных противоречий необходимо определить педагогические условия, методологические подходы, методы и средства эффективного решения проблемы формирования познавательной самостоятельности.

Повышение эффективности познавательной творческо-технической самостоятельности на наш взгляд, возможно при реализации следующего комплекса педагогических условий:

– разработка с учетом специфики творческо-технической деятельности бакалавров технического профиля, инновационного дизайна образовательных программ их подготовки, способствующих формированию познавательной самостоятельности;

– активное привлечение студентов в научно-технические лаборатории вуза для приобретения ими опыта учебно-исследовательской деятельности;

– активизация и оптимизация работы студентов в творческо-технических и технологических мастерских вуза с привлечением опытных преподавателей и представителей работодателей, обладающих соответствующими компетенциями для организации творческо-технической самостоятельной деятельности обучающихся на основе инновационных методов, в том числе метода проектов;

– создание образовательного кластера с профильными предприятиями региона, которые заинтересованы в привлечении креативных, обладающих творческо-техническим мышлением кадров и участвующие в подготовке на базе самих предприятий;

– возрождение института наставничества на предприятиях, что важно для передачи опыта творческо-технической деятельности будущим бакалаврам, формирования у них познавательной самостоятельности при решении реальных проблемных ситуаций;

– разработка и внедрение дуальной модели обучения, которая позволяет уменьшить период адаптации будущих бакалавров на предприятии и исключить необходимость их дополнительного обучения в условиях реального производства.

При реализации комплекса педагогических условий, образовательная деятельность обучающегося приобретает поисково-творческий характер в плане переноса технических знаний, умений и навыков, приобретенных на аудиторных занятиях и ранее усвоенных программ на практическую плоскость. Данный перенос возможен на уровне трансформаций деятельности для решения технических задач с целью устранения новых проблемных ситуаций, не предусмотренных образовательной программой.

**Выводы.** В ходе данного исследования нами выявлены противоречия, подтверждающие актуальность проблемы формирования познавательной творческо-технической самостоятельности. Реализация комплекса педагогических условий развития познавательной творческо-технической самостоятельности будущих бакалавров способствует разрешению выявленных противоречий и формированию профессионально-технических компетенций выпускников, необходимых для удовлетворения быстроизменяющихся потребностей высокотехнологичной промышленности в условиях рыночной экономики. Результатом сближения профессионально-технического образования с реальным производством является формирование профессионально-ориентированной самостоятельной личности, обладающей способностью быстро адаптироваться в профессиональной деятельности.

Таким образом, пути формирования познавательной самостоятельности будущих бакалавров технических направлений имеют свою специфику, требующей подробного анализа соответствующих исследований в этой области, определения методологических подходов, создания педагогических условий, адекватных творческо-технической деятельности и разработки на их основе инновационного педагогического дизайна образовательных программ подготовки, отвечающих современным требованиям потенциальных работодателей.

#### **Литература:**

1. Беликов, В.А. Философия образования личности: Деятельностный аспект: монография / В.А. Беликов. – Москва: Владос, 2004. – 357 с.

2. Беликов, В.А. Профессиональное образование. Методология деятельности: монография / В.А. Беликов, А.С. Валеев, А.В. Гришин, Н.Г., Корнешук, Л.А. Савинков. – Москва: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2009. – 334 с.

3. Богоявленская, Д.Б. Психология способностей / Д.Б. Богоявленская. – Москва: Академия, 2002. – 128 с.

4. Валеев, А.С. Роль и потенциал проектного подхода в обеспечении эффективности профессиональной подготовки студентов вузов / А.С. Валеев, М.М. Махмутов, Р.Р. Байгутлин // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 71-4. – С. 58-62

5. Валеева, Г.Х. Развитие творческой активности будущих бакалавров в процессе учебно-познавательной деятельности / Г.Х. Валеева, Ш.Р. Мусин, М.М. Куваева // Проблемы современного педагогического образования. – Сборник научных трудов: – Ялта: РИО ГПА, 2021. – Вып. 70. – Ч. 2. – С. 40-42.

6. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М.: Смысл: Академия, 2005. – 346 с.

7. Мусин, Ш.Р. Региональные проблемы профессиональной подготовки будущих бакалавров технических направлений в условиях взаимодействия работодателей и образовательных учреждений / Ш.Р. Мусин, М.М. Куваева // Устойчивое развитие территорий: теория и практика: материалы III Международной научно-практической конференции – Сибай: Сибайский институт (филиал) БашГУ, 2022. – С. 203-205

8. Мусин, Ш.Р. Содержание структурных компонентов учебно-технической деятельности будущих бакалавров / Ш.Р. Мусин, Г.Х. Валеева, М.М. Куваева // Проблемы современного педагогического образования. – Сборник научных трудов: – Ялта: РИО ГПА, 2021. – Вып. 70. – Ч. 3. – С. 82-85

9. Мусин, Ш.Р. Техническая деятельность в процессе формирования профессиональных компетенций будущих бакалавров технических направлений / Ш.Р. Мусин, М.М. Куваева, Е.Н. Петров // Устойчивое развитие территорий: теория и практика: Материалы Международной научно-практической конференции. – Сибай: Сибайский информационный центр – филиал ГУП РБ Издательский дом «Республика Башкортостан», 2020. – С. 368-371

10. Мусин, Ш.Р. Формирование технической компетентности будущих учителей технологии и предпринимательства в процессе профессиональной подготовки в вузе.: диссертация ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Мусин Шагит Ришатович. – Магнитогорск, 2010. – 192 с.

11. Пидкасистый, П.И. Организация учебно-познавательной деятельности студентов / П.И. Пидкасистый. – Москва: Педагогическое общество России, 2005. – 141 с.

Педагогика

УДК 37.02

**кандидат педагогических наук, доцент Назметдинова Ирина Сайрановна**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение инклюзивного высшего образования «Московский государственный гуманитарно-экономический университет» (г. Москва);

**кандидат психологических наук, доцент Беленкова Лариса Юрьевна**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение инклюзивного высшего образования «Московский государственный гуманитарно-экономический университет» (г. Москва)

### РЕЧЕВАЯ АКТИВНОСТЬ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОВЗ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНЫХ УЧЕБНЫХ ГРУПП

*Аннотация.* Статья посвящена рассмотрению темы речевой активности в обучении. Данная тема разработана и реализована автором в практической деятельности обучающихся с ОВЗ. Система погружения в учебное речевое взаимодействие на дисциплинах филологического цикла в условиях инклюзивного обучения новое направление деятельности. В статье описаны упражнения для развития учебного взаимодействия студентов инклюзивных групп. Представлены виды заданий по развитию речевой активности на учебных занятиях. Автор описывает результаты исследования по апробации предложенной системы работы. Апробация проходила в Московском государственном гуманитарно-экономическом университете. Указанная система погружения позволяет не только развивать речевую активность в образовательном процессе, но и повышать у обучающихся мотивацию к учению. Индивидуализация образовательного процесса, обеспеченная разработанной системой, стимулирует успешность обучения. Научная новизна публикации заключается в расширении представлений о возможностях, которые открываются при использовании предложенной системы работы в учебном процессе.

*Ключевые слова:* система погружения, обучающиеся с ОВЗ, речевое взаимодействие, филологические дисциплины, инклюзивное обучение.

*Annotation.* The article is devoted to the topic of speech activity in learning. This topic was developed and implemented by the author in the practical activities of students with disabilities. The system of immersion in educational speech interaction in the disciplines of the philological cycle in the conditions of inclusive learning is a new direction of activity. The article describes exercises for the development of educational interaction of students of inclusive groups. The types of tasks for the development of speech activity in the classroom are presented. The author describes the results of a study on the approbation of the proposed system of work. The approbation took place at the Moscow State University of Humanities and Economics. This immersion system allows not only to develop speech activity in the educational process, but also to increase students motivation to learn. Individualization of the educational process, provided by the developed system, stimulates the success of learning. The scientific novelty of the publication lies in the expansion of ideas about the opportunities that open up when using the proposed system of work in the educational process.

*Key words:* system of immersion, students with disabilities, speech interaction, philological disciplines, inclusive education.

**Введение.** Одной из важнейших и необходимых составляющих всего обучения в вузе является умение обучающихся, особенно в инклюзивных группах (инкл-группах) вступать в коммуникацию – не только орализовывать знания, но и быть способными спорить, пытаться отстоять свою точку зрения во время занятия, создавать реплики-заявления (акции-реакции) в «мозговом штурме», оппонировать авторитету, апеллировать к однокурсникам, выступать за/против предложенных проблематичных тем, выстраивать аргументы в межличностном общении, адекватно и «сиюминутно» порождать фразы во время речевого взаимодействия и много других вариантов, необходимых в успешной профессиональной деятельности.

Это умение является, с одной стороны, естественным и привычным в учебной деятельности, а, с другой стороны, очень сложным и неоднозначным для обучающихся с нарушениями в речевой сфере (имеющим в совокупности с речевыми и различные двигательные патологии).

В ходе занятий можно обнаружить проблему речевой зажатости таких обучающихся, особенно в моменты необходимого вступления в общение на учебную тему в процессе учебного взаимодействия, наблюдается торможение речевой активности, потеря речевого ориентира (ответно не реагируют сразу или начинают говорить не по теме).

Цель настоящей статьи – описать основанные на собственном опыте принципы работы по развитию речевой активности обучающихся с ОВЗ при инклюзивном обучении в ходе использования специально разработанной системы погружения обучающихся в учебное речевое взаимодействие.

**Изложение основного материала статьи.** Поскольку любой акт речевого общения является частью сложного акта деятельности, необходимо обучать речевому взаимодействию в деятельности и, прежде всего, через элементарную деятельность: в процессе поиска ответов на поставленные вопросы, при самостоятельном построении вопросов и подборе ответов на них.

Однако в инкл-группах погружение в межличностное общение непредсказуемо; иногда быстрое включение в речевое взаимодействие, а порой очень сложно включаемый процесс для обучающихся с нарушениями в речевой сфере.

Следовательно, всех обучающихся необходимо поставить в равные речевые ситуации и работу предлагать на первых неделях занятий не индивидуальную, а парную, групповую или коллективную.

Нами замечено, что обучающиеся с одинаковыми речевыми способностями по-разному реагируют на речевую деятельность и вступают в коммуникацию выборочно, однако можно отметить тот факт, что речевая активность (РА) обучающихся с нарушениями в речевой сфере на дисциплинах филологического цикла отмечается степенью нестабильности проявления на разных факультетах.

Исследование проводилось в группах обучающихся примерно одинаковых по речевым особенностям, активности в обучении и количественному составу.

Мы разработали и внедрили в практические занятия систему погружения студентов в образовательное речевое взаимодействие.

Эффект внедрения и результативность работы во многом зависит от следующих факторов: 1) скомбинированности и сочетаемости отдельных вопросов, заданий, упражнений, 2) порядка их расположения во временных отрезках занятия, 3) факта постепенного усложнения деятельности студентов, 4) взаимодействия самих обучающихся в учебном процессе [1].

Обозначим в таблице 1 основные типы упражнений для системы погружения при развитии РА, которые актуальны в обучении.

Таблица 1

### Предлагаемые авторами типы упражнений с вариантами их реализации

	Типы	Реализация
1	Creative exercises	– обсуждение и озвучивание мыслей ораторов, известных лиц, героев прочитанных текстов (фрагментов) на основе: а) соотношения состояния окружающего/окружающего и окружаемого (героя художественных текстов); б) видения героем окружающего и т.п.; – обсуждение провокационных вопросов по текстам общего характера и текстам, соответствующим направлению подготовки; – решение творческих задач по текстам, заданным направлением подготовки; – научно-поисковые задания на текстовом материале по направлению подготовки; в) подбор вопросов к предложенным текстам.
2	Stencil exercises	Орализация текста: – по заданному шаблону; – по схожести.
3	Working with/on the finished text	– выделение из текстов имплицитной информации; – определение опорных слов для орализации; – составление цепочки взаимозависимых штампов; – составление вопросов «К» и «ПО» тексту.
4	Constructive exercises when editing/correcting text	– создание текста в зависимости от заданной/выбранной темы, ситуации; – восстановление текстовой информации по опорным фрагментам, заданным ситуациям; – восстановление текста из деформированного варианта (необходимо расставить по порядку предложения, абзацы в зависимости от типа речи, функционального стиля, темы, идеи текста).

Источник: авторская, Назметдинова И.С.

Рассмотрим речевую активность обучающихся на начальном этапе обучения в разных видах речевой деятельности. Назметдиновой И.С. предложены следующие: 1. при придумывании вопросов, 2. при ответах на вопросы, 3. в ходе дискуссии в разных группах.

Группы были определены по следующим направлениям подготовки: ММ – менеджмент, БУ+МЭ – бухгалтерский учёт и экономика, КН – книгоиздательское дело, ЖУР – журналистика.

Представим полученные данные в детализированном виде в таблице 2.

Таблица 2

### Речевая активность обучающихся в разных видах речевой деятельности

Направление подготовки	РА в ходе дискуссии	РА при ответах на вопросы	РА при придумывании вопросов
ММ	3,3	1,4	2,5
БУ+МЭ	1,5	2,4	1,5
КН	2,5	1,8	1,8
ЖУР	3,9	1,8	3,5

Источник: авторская, Назметдинова И.С.

Как мы видим, речевая активность (1) в ходе учебной дискуссии на практических занятиях («Русский язык и культура речи», «Русский язык и культура речи в профессиональной деятельности», «Культура речи и деловое общение», «Стилистика русского языка и культура речи», «Риторика») выше в группах направления подготовки «Журналистика» и «Менеджмент» – 3,9 и 3,3, обучающиеся направлений подготовки «Бухгалтерский учёт+Экономика» и «Книгоиздательское дело» – 1,5 и 2,5 – слабее владеют навыками ведения дискуссии.

Речевая активность при ответах на вопросы (2) оказалась выше у обучающихся направлений подготовки «Бухгалтерский учёт + Экономика» – 2,4. Обучающиеся внимательнее относятся к текстовой информации, выбирают основное и дают ответы только в рамках вопроса, без творческих вариаций. В группах направления подготовки «Журналистика» и «Книгоиздательское дело» речевая активность одинаковая – 1,8, но ниже, чем у предыдущих. И самая низкая в группах направления подготовки «Менеджмент» – 1,4.

Обучающимися трех последних направлений подготовки текст воспринимается как материал для дальнейшей обработки, они обыгрывают его даже при ответе на четкий поставленный вопрос, им легче что-то придумать, творчески представить, чем давать сухую информацию, из-за дополнительной передаваемой информации активность ниже.

При придумывании вопросов (3) активность выше в группах направления подготовки «Журналистика» и «Менеджмент» – 3,5 и 2,5, задания творческого характера в этих группах выполняются активнее, и РА здесь выше. Обучающиеся направлений подготовки «Бухгалтерский учёт+Экономика» и «Книгоиздательское дело» – 1,5 и 1,8 – слабее владеют выделяемыми умениями.

Совершенно очевидно, что владение речевыми навыками является важным условием успешной профессиональной деятельности.

Для достижения успешных результатов обучения необходимо систематически на занятиях выполнять специальные тренировочные речевые упражнения, так как развитие и совершенствование речи требует постоянных тренировок, а речевая активность зависит от степени и уровня владения обучающимися речевыми навыками.

Целью работы с обучающимися является привлечение их внимания к особенностям (структура, содержание) текстовой информации, увлечение процессом создания собственных текстов (устных/письменных), в конечном итоге – развёрнутая учебная речевая активность [2].

Этапы погружения в учебное речевое взаимодействие. В целях активизации речевой деятельности нами разработана следующая система погружения студентов с ограниченными возможностями здоровья (типы упражнений см. выше) в образовательное речевое взаимодействие по дисциплинам филологического цикла.

На первом этапе в основе обучения различные образовательные ситуации, способствующие общению в аудитории.

Следует отметить, «учебная ситуация», в нашем случае, – это такая особая номенклатура учебного процесса, в которой обучающиеся с ОВЗ при поддержке преподавателя определяют направление своей речевой деятельности и сам предмет, требующий осмысления, исследования, совершения разнообразных речевых манипуляций для его преобразования, переформулирования и создания собственного продукта речевой деятельности.

Изученный учебный материал является основой для создания образовательной ситуации, в которой студент может освоить основные способы действия, т.е. приобрести определенные речевые навыки. Каждое второе - третье из предложенных упражнений и заданий на первых занятиях выполнялось с предварительным парным или групповым обсуждением, чтобы во время диалога-дискуссии, диалога-спора найти правильное решение упражнения-ловушки, творческого задания, справиться с речевой ситуацией.

Любое задание сложно и трудно выполнимо, если студент сталкивается с речевыми проблемами и при изучении материала он один, но, когда есть возможность с кем-то посоветоваться, задания не выглядят такими сложными. То, что трудно сделать в одиночку, можно сделать вместе.

Было сформировано несколько инкл-групп по три-четыре человека. Группы были созданы для того, чтобы минимизировать помехи, то есть причины, препятствующие процессу восприятия учебного материала студентами с ОВЗ; облегчить контроль за прохождением учебного материала; активизировать коммуникативные способности обучающихся; создать условия сотворчества/сотрудничества всех обучающихся и преподавателя (психологический микроклимат в аудитории) в процессе обучения; ускорить социально-вузовскую адаптацию; активизировать практику речи [2].

Позже, когда обучающиеся с ограниченными возможностями оказываются в ситуации самостоятельной работы над заданиями, они выдвигают свои варианты, подбирают доказательства, выбирают верное решение, вступают в диалог. Такой вариант работы позволяет им думать, вникать в факты текста, формировать свои мысли, конструировать высказывания, вступать в диалогическое общение.

Затем, на основе представленных в таблице 2 типов, мы предлагаем следующие задания-упражнения:

1) придумать реплики/вопросы к прочитанному произведению или к предлагаемым фрагментам произведений в зависимости от ситуаций речевого общения; например, работа над составлением базы «К»-вопросов, на которые в тексте нет прямых ответов и «ПО»-вопросов, ответы можно найти в тексте [1];

2) орализовать фрагмент или иллюстрацию текста, в тех случаях, где автор не предлагает общение между персонажами, но необходима их более яркая характеристика через речевые отношения;

3) овладеть тайнами и раскрыть секреты языка, речи, художественной литературы;

4) говорить «по поводу, но без опоры»; например, «Темы для диалога и диалог Бьянки и Петруччо» («Укрощение строптивой» У. Шекспир).

На втором этапе мы предложили специально разработанные или составленные задания и упражнения в виде структурированных или частично структурированных действий, направленных на вербальное взаимодействие в личных или групповых контактах. Например:

1) постановка вопросов, постепенно провоцирующих диалог-дискуссию, диалог-рассуждение, т.е. направленных на активизацию критического мышления и т.д.;

1. («Укрощение строптивой» У. Шекспир): «Взаимоотношения Бьянки и Петруччо», «Петруччо глазами Бьянки»;

2. («Коза» В. Ножкина): «Король положения или королева коз».

2) Провокационные упражнения, которые имеют несколько правильных вариантов выполнения; например, исправьте ошибки, предложите свой вариант:

1. «Вы думаете невольно о жизни людей, о том, как им трудно жить, потому что считаете себя ненужным» и т.п.

Третий этап включает темы для обсуждения, самостоятельно сформулированные обучающимися на основе изученных или изучаемых текстов, вариантов текстов для обсуждения, дискуссионных или противоречивых примеров и текстов. Исходя из многогранности и многоплановости понятия текст, мы обращаемся к текстам (от версий пословиц до фрагментов реальных текстов) в качестве основного дидактического инструмента в преподавании языковых дисциплин для организации речевой практики.

Мы предложили следующие варианты работы:

1) обозначение («вытаскивание») тем, возможных вариантов их реализации из предложенных отрывков для последующей дискуссии или тем для обсуждения. Например:

1. Прочитайте, «обозначьте» темы для обсуждения на основе текстовой информации. «Вчера зацвела черемуха, и весь город таскал из леса белоцветочные ветки. Сколько лет это дерево борется за свою жизнь, пытаясь вырасти выше, вырваться из рук тех, кто его ломает...» и т.д.

2. Прочитайте текст: «Важно изложение Пушкиным факта вылова стариком золотой рыбки, пообещавшей значительный выкуп при условии её отпуска на море»:

а) перевести текст в варианты публицистического стиля (информационный, аналитический, художественно-публицистический);



б) представить этот текст в научном стиле (собственно-научном, учебно-научном, научно-информативном, научно-справочном, научно-популярном);

в) обсудите точность предложенной вами текстовой информации.

2) Реальная дискуссия, обсуждение, например:

1. «Герой нашего времени» М.Ю. Лермонтов, «Отцы и дети» И.С. Тургенев: «Современные тенденции в произведении».

2. Управление деловым взаимодействием: мягкий, жёсткий, принципиальный варианты делового общения.

3. Воспроизведение диалогов применительно к различным ситуациям общения. Разрабатываем ситуации вместе.

Предложенные виды работы носили как индивидуальный, так и коллективный характер, различались по степени проявления творческой направленности и были подчинены общей цели развития учебной речевой деятельности.

**Выводы.** Представим полученные после реализации системы погружения обучающихся в речевую деятельность данные в детализированном виде в таблице 3.

Таблица 3

### Речевая активность обучающихся в разных видах речевой деятельности

Направление подготовки	РА в ходе дискуссии	РА при ответах на вопросы	РА при придумывании вопросов
ММ	4,3	3,1	3,9
БУ+МЭ	2,9	3,5	2,7
КН	3,5	3	2,8
ЖУР	4,9	3,6	4,5

Источник: авторская, Назметдинова И.С.

Как можно отметить, речевая активность (1) в ходе дискуссии выше в группах направления подготовки «Журналистика» и «Менеджмент» – 4,9 и 4,3; слабее владеют навыками ведения дискуссии обучающиеся направлений подготовки «Бухгалтерский учёт+Экономика» и «Книгоиздательское дело» – 2,9 и 3,5.

Речевая активность при ответах на вопросы (2) стала выше у обучающихся направлений подготовки «Бухгалтерский учёт + Экономика» – 3,5. В группе направления подготовки «Журналистика» – 3,6. Данные обучающиеся к текстовой информации стали относиться внимательно и предлагать ответы исключительно в рамках вопроса. У обучающихся направлений «Книгоиздательское дело» и «Менеджмент» речевая активность практически одинаковая – 3 и 3,1.

При придумывании вопросов (3) показатели в группах направлений подготовки «Журналистика» – 4,5 и «Менеджмент» – 3,9, задания творческого характера в этих группах выполняются активнее и РА здесь выше. Обучающиеся направлений подготовки «Бухгалтерский учёт+Экономика» и «Книгоиздательское дело» (2,7 и 2,8) слабее владеют выделяемыми умениями.

Заметим, что после обучения по предложенной нами системе погружения показатели стали выше во всех группах, однако данные результаты связаны и со спецификой направлений подготовки обучающихся, чем более задействована речевая активность в будущей профессиональной деятельности, тем и выше показатели.

Таким образом, речевая активность по всем видам речевой деятельности выросла, обучающие инкл-групп увлечены процессом создания собственных текстов, вступают в речевое взаимодействие и общаются, и индивидуально, главное в преподавательской деятельности – разработка методов и способов перевода учебного текстового материала в ситуацию обучения, т.е. создание таких ситуаций учения, которые провоцируют обучающихся на активную речевую деятельность и создают мотивацию к обучению.

#### Литература:

1. Назметдинова, И.С. Методологические аспекты использования вопросов на дисциплинах филологического цикла при инклюзивном обучении / И.С. Назметдинова // Педагогический вестник. – Научный журнал: – Новосибирск-Ялта: Изд. АНС «СибАК», 2021. – Вып. 19. – С. 37-39

2. Назметдинова, И.С. Развитие речевой активности обучающихся на занятиях по дисциплинам филологического цикла при инклюзивном обучении / И.С. Назметдинова // Научные исследования и инновации: сборник статей V Международной научно-практической конференции / под ред. Н.В. Емельянова. – Саратов: НОО «Цифровая наука». – 2021. – С. 216-222

Педагогика

УДК 376. 37

кандидат педагогических наук, доцент Насибуллина Анися Дамировна

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

### ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАТИВНОГО КОМПОНЕНТА КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

*Аннотация.* В статье представлены результаты исследования особенностей развития информационно-коммуникативного компонента коммуникативных умений у младших школьников с задержкой психического развития (ЗПР). Информационно-коммуникативный компонент коммуникативных умений включает следующие умения: принимать информацию (внимание к сообщениям взрослого и сверстника; стабильность принятия информации); передавать информацию (выразить мысль, намерение, просьбу; полнота сообщения); планировать информацию (конкретизация единиц общения; наличие обращения по имени). Исследование было осуществлено на базе муниципального образовательного автономного учреждения «СОШ № 49» г. Орска Оренбургской области. Цель исследования состояла в изучении особенностей развития информационно-коммуникативного компонента коммуникативных умений у младших школьников с

ЗПР. Диагностический пакет включал следующие методики: «Интервью» (О.В. Дыбина), «Просьба», «Беседа» (О.С. Степина), «Переводчик» (Е.В. Казанцева). Анализ результатов исследования позволил сделать выводы о том, что развитие информационно-коммуникативного компонента коммуникативных умений у младших школьников с ЗПР имеет ряд специфических характеристик. Большинство респондентов затруднялись в трансляции содержания сообщений, формулировании и вербализации высказываний, в которых присутствовали ошибки и нарушения логики. Высказывания и ответы детей отличались шаблонностью, наличием слов, затрудняющих восприятие передаваемой в речи информации. Умение использовать невербальные средства общения развито недостаточно, использование жестов, мимики, тактильных движений однообразно. Данные исследования показали, что информационно-коммуникативный компонент коммуникативных умений имеет преимущественно низкий уровень развития в группе младших школьников с ЗПР.

*Ключевые слова:* младшие школьники, задержка психического развития, коммуникативные умения, структура коммуникативных умений, информационно-коммуникативный компонент коммуникативных умений.

*Annotation.* The article presents the results of a study of the features of the development of the information and communication component of communication skills in younger schoolchildren with mental retardation (PSD). The information and communication component of communication skills includes the following skills: to accept information (attention to adult and peer messages; stability of information acceptance); to transmit information (to express a thought, intention, request; completeness messages); plan information (specification of communication units; availability of a first-name address). The study was carried out on the basis of the municipal educational autonomous institution "Secondary school No. 49" in Orsk, Orenburg region. The purpose of the study was to study the features of the development of the information and communication component of communication skills in younger schoolchildren with ZPR. The diagnostic package included the following techniques: "Interview" (O.V. Dybina), "Request", "Conversation" (O.S. Stepina), "Translator". The analysis of the results of the study allowed us to conclude that the development of the information and communication component of communication skills in younger schoolchildren with ZPR has a number of specific characteristics. The majority of respondents found it difficult to broadcast the content of messages, formulate and verbalize statements in which errors and violations of logic were present. The statements and answers of the children differed in the pattern, the presence of words that make it difficult to perceive the information transmitted in speech. The ability to use nonverbal means of communication is not sufficiently developed, the use of gestures, facial expressions, tactile movements is monotonous. These studies have shown that the information and communication component of communication skills has a predominantly low level of development in the group of younger schoolchildren with ZPR.

*Key words:* primary school students, mental retardation, communication skills, structure of communication skills, information and communication component of communication skills.

**Введение.** В условиях дизонтогенеза процесс общения и развитие коммуникативных умений приобретает качественное своеобразие в зависимости от структуры дефекта. «За последние годы среди обучающихся воспитанников разнопрофильных образовательных учреждений увеличивается число лиц с отклонениями в развитии. Количественно группа детей с задержкой психического развития (ЗПР) является самой большой по сравнению с любой другой детской группой с отклонениями в развитии» [7, С. 181].

Особое значение развитие коммуникативных умений имеет для младших школьников с ЗПР. Качественное своеобразие процесса общения и развития коммуникативных умений у данной группы обучающихся обусловлено неравномерностью в формировании различных сторон психической деятельности и психических функций. Они часто не владеют в полной мере средствами речевой коммуникации и склонны к использованию тактильных или жесто-мимических средств. Ограничения мотивационной сферы, незрелость эмоционально-волевой, сниженная потребность к общению приводит к пассивности общения, поверхности контактов, разобщению с детским коллективом (Е.С. Слепович [8], Р.Д. Тригер [10] и др.).

В научных работах М.С. Денисовой [1], С.А. Игнатъевой [2], Д.Ф. Халдаровой [11] выделены основные причины, с которыми связана недостаточность и незрелость коммуникативной сферы у рассматриваемой категории детей: быстрая исчерпываемость высказываний, приводящая к свертыванию диалогического общения; отсутствие необходимых умений для ведения бесед, скудность словаря; непонимание собеседника, приводящее к неадекватности речевых реакций и отстраненности от сверстников.

О.С. Степина [9], опираясь на работы Л.Я. Лозован [3], М.Г. Маркиной [4], А.В. Мудрика [5], Л.Р. Мунировой [6], описывает следующие параметры, составляющие сущность компонентов коммуникативных умений: информационно-коммуникативного, интерактивного, перцептивного.

Информационно-коммуникативный компонент коммуникативных умений включает следующие умения: принимать информацию (внимание к сообщениям взрослого и сверстника; стабильность принятия информации); передавать информацию (выразить мысль, намерение, просьбу; полнота сообщения); планировать информацию (конкретизация единиц общения; наличие обращения по имени).

Мы разделяем мнение О.С. Степиной о том, что качественное своеобразие развития коммуникативных умений младших школьников с ЗПР как функционально-психологической базы процесса общения – ослаблена и требует целенаправленного развития в условиях прежде всего инклюзивного образования, так как это важно для успешного социального контакта как со взрослыми, так и со сверстниками.

**Изложение основного материала статьи.** На базе муниципального образовательного автономного учреждения «СОШ № 49» города Орска Оренбургской области было проведено исследование, участниками которого стали 16 испытуемых в возрасте 7-8 лет с задержкой психического развития, обучающихся по 1 варианту АООП начального общего образования (Эг).

Цель исследования состояла в изучении особенностей развития информационно-коммуникативного компонента коммуникативных умений у младших школьников с задержкой психического развития.

В таблице 1 представлена схема диагностического аппарата.

Схема диагностического аппарата

Диагностические задания	Параметры, определяющие содержание компонента	Показатели измерения	Эмпирически измеряемые показатели	Параметры
Задание 1 «Интервью» (О.В. Дыбина)	Умение принимать информацию. Умение получать необходимую информацию в процессе общения и вести простой диалог со сверстниками и взрослым.	Бальные оценки.	Внимание к сообщениям взрослого. Внимание к сообщениям сверстника. Содержание, логичность построения диалога, степень самостоятельности.	Низкий, средний, высокий уровень развития.
Задание 2 «Просьба» (О.С. Степина)	Умение планировать сообщение.	Бальные оценки.	Конкретизация единиц общения Наличие обращений.	
Задание 3 «Беседа» (О.С. Степина)	Умение передавать информацию.	Бальные оценки.	Содержание и полнота высказываний.	
Задание 4 «Переводчик» (Е.В. Казанцева)	Умение использовать невербальные средства общения.	Бальные оценки.	Использование жестов, мимики, пантомимики, тактильных прикосновений в ситуациях общения без слов.	

В соответствии с целью исследования на основе диагностических заданий, представленных в таблице 1, мы выявили уровень и особенности развития информационно-коммуникативного компонента коммуникативных умений у младших школьников с ЗПР. Полученные данные были сгруппированы в таблице 2.

Группа Эг разделилась на 2 подгруппы: средний уровень – Эг1 – 31,25%, низкий уровень – Эг2 – 68,75%. Итак, большая часть младших школьников с ЗПР имеет низкий уровень развития информационно-коммуникативного компонента коммуникативных умений.

Таблица 2

Показатели информационно-коммуникативного компонента у младших школьников (в баллах и %)

Группы	Респонденты	Показатели информационно-коммуникативного компонента												Баллы	%	Уровень		
		Задание 1			Задание 2			Задание 3			Задание 4							
Эг1	С.О.	3	2	2	2	2	2	1	1	2	2	1	2	2	1	24	57	Средний
	О.Л.	2	2	2	2	1	1	2	1	2	2	2	2	2	1	24	57	Средний
	С.Л.	2	2	1	2	2	2	1	2	2	2	1	2	1	2	24	57	Средний
	Д.П.	2	2	2	2	2	2	1	1	2	2	2	1	1	1	23	54	Средний
	Л.П.	3	2	2	2	1	2	1	1	2	1	2	2	1	1	23	54	Средний
Эг2	В.А.	3	1	2	2	2	1	1	1	2	1	1	1	1	1	20	48	Низкий
	С.А.	3	2	2	2	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	20	48	Низкий
	О.Ф.	2	1	1	1	2	1	1	1	2	2	1	2	1	2	20	48	Низкий
	М.Ж.	1	1	1	2	2	2	1	1	2	1	1	2	2	1	20	48	Низкий
	Н.Р.	2	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	2	2	1	18	43	Низкий
	К.К.	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	2	1	2	17	40	Низкий
	М.С.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	2	1	2	17	40	Низкий
	Н.Ч.	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2	1	2	1	1	17	40	Низкий
	Д.А.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	2	16	38	Низкий
	З.У.	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	2	1	1	16	38	Низкий
	В.Л.	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	16	38	Низкий

Наглядно распределение уровней развития информационно-коммуникативного компонента представлено на рисунке 1.

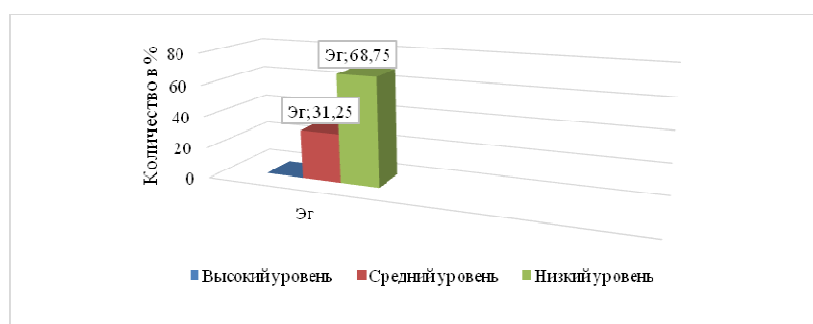


Рисунок 1. Соотношение показателей уровня развития информационно-коммуникативного компонента в группе Эг (в %)

Анализ таблицы 2 демонстрирует ряд принципиальных различий в развитии информационно-коммуникативного компонента у младших школьников с ЗПР. Так, в группе Эг1 внимание к сообщению взрослого было недостаточно устойчивым. Во время прослушивания большинство детей отвлекалось, стабильность принятия информации была несколько нарушена, т.к. требовалось дополнительное привлечение внимания со стороны экспериментатора. Зрительный контакт со взрослым был нестабилен. Дети неточно воспринимали смысл сообщения. Внимание к сообщению сверстника было менее устойчивым по сравнению с вниманием к сообщению взрослого. В диаде «ребенок – ребенок» дети по очереди были слушателями и корреспондентами. Внимание школьников к сообщению своего товарища было ситуативным, дети отвлекались, требовалась постоянная активизация внимания, зрительный контакт преимущественно нестабилен. Понимание сообщения неточное, приближенно по смыслу.

В группе Эг1 умение получать необходимую информацию и вести простой диалог характеризуется тем, что испытуемым часто требовалась помощь взрослого, либо других детей в составлении вопросов. Самостоятельно они могли сформулировать по 2-3 коротких вопроса, например, «Как зовут?», «Что делаешь?», «Ты играешь?», и т.д. Последовательность ведения диалога, логика построения была нарушена, так, один из детей сначала спросил: «Ты играешь?», затем спросил: «Как зовут?». Стоит отметить, что в ходе исследования дети проявляли различное поведение и эмоциональные реакции: одни смеялись, другие проявляли агрессию. Респонденты затруднялись в формулировании вопросно-ответных реплик, ждали поддержки от экспериментатора, поэтому темп диалога был замедлен, а использование реплик-стимулов было минимальным. Зрительный контакт с партнером по общению нестабилен. Отмечены оборонительные формы поведения в ситуациях общения («роли корреспондента»), напряженность мимики, взволнованность жестов, суетливость).

Умение планировать сообщение предполагало наличие у школьников включения в план сообщений обращений по имени, конкретизацию требуемых предметов. Испытуемые группы Эг1 не всегда планировали обращение по имени, либо недостаточно конкретизировали суть просьбы. Приведем в качестве примера следующие высказывания: «Дайте, пожалуйста, учебник» или «Ира, давай тетрадь». Конкретизация сути просьбы за счет уточнения необходимых предметов не являлась достаточной. После указания взрослого школьники понимали, что в сообщении не фигурирует предмет и отсутствует обращение. Были отмечены затруднения в обосновании. Некоторые при планировании просьбы использовали шаблонные высказывания: «Дай, пожалуйста». Что именно необходимо получить, какой предмет взять, не конкретизировали, часто использовали невербальные средства общения – жесты, иллюстрируя просьбу.

В следующем задании детям предлагались ситуации, в которых надо было передать суть сообщения, выразить мысль, намерение. Данное задание было направлено на выявление особенностей развития умения передавать информацию. Школьники группы Эг1 передавали сообщение взрослого с неточностями и искажениями, допускали смысловые ошибки, не могли исправить их при стимулирующей помощи взрослого. При конструировании высказывания детям требовались наводящие вопросы, они задумывались, вспоминали суть. Респонденты испытывали сложности с облечением в вербальную форму собственной мысли, нуждались в стимулировании их высказываниями. Приведем пример: «Расскажи, что случилось с девочкой?». Например, испытуемый (С.О.): «На картине девочка. Она лежит». Взрослый: «А почему она лежит? Что с ней случилось?». Ответ: «Меряет температуру». В данном случае без наводящих вопросов, ребенок не в состоянии выразить мысль, сконструировать сообщение в логической последовательности, передать суть содержания картинки. Предложения просты, конкретны, односложны. Там, где необходимо было выразить намерение, дети были чуть более успешны, однако также нуждались в помощи, могли сконструировать высказывание о намерении после уточняющих вопросов: «Что случилось с девочкой? Как ей помочь?». Ответы были краткими: «Мячик грязный. Надо достать». В данном случае мы можем отметить, что школьник не конкретизировал намерение, не уточнил как помочь, без прямого указания не смог построить высказывание, сообразуясь с целью сообщения.

В следующем задании мы изучали умение использовать невербальные средства общения. Респонденты группы Эг1 затруднялись в выборе невербальных средств, которые были бы адекватны предложенной ситуации. Некоторые школьники справились с заданием с помощью взрослого, копируя образец невербального общения. Другие были скованны и маловыразительны. Особенно тяжело далось задание, где необходимо было выразить недовольство. В случаях, когда необходимо попросить игрушку у друга или изобразить отказ школьники использовали характерные позы, жесты. Использование пантомимических средств (согласованного движения тела) – затруднено. В целом, выразительность жестов, мимики, поз характеризуется наличием тревожных состояний, боязни допустить ошибку (прикосновения к носу, потирание лица, рук, стремления опереться о что-либо) либо проявлениями излишнего возбуждения (чрезмерная жестикуляция, сумбурность движений).

Соответственно можно констатировать, что средний уровень развития информационно-коммуникативного компонента коммуникативных умений характеризуется следующими особенностями: умение принимать информацию связано со сложностями восприятия информационного материала от взрослого, необходимостью активизации внимания к сообщению. Внимание к сообщениям сверстников ситуативно. Построение диалога затрудняется сложностью формулировки вопросов, высказывания отличаются схематичностью, краткостью, отсутствием развернутого содержания. Логика построения диалогического общения нарушалась, реплики-побуждения не использовались. Формат диалога выстраивался с помощью взрослого. Зрительный контакт был недостаточно стабилен. В планировании сообщений отсутствует конкретизация предметов, недостаточно планирование включения обращений, отмечена шаблонность фраз, нежелание продумывать цель высказывания. Конкретизация единиц сообщения и обращение исключается при самостоятельном планировании, но допускается при наличии указания. Суть содержания при оформлении передачи содержания сообщений и собственных мыслей уточнялась наводящими вопросами. Самостоятельно выразить мнение, намерение детям затруднительно. У некоторых отмечена пассивность выполнения заданий, индифферентность. Умение использовать невербальные средства общения характеризуется недостаточностью использования жестов, мимики, пантомимики, тактильных прикосновений. Школьники либо маловыразительны, либо излишне активны, копируют образец невербального поведения взрослого. Использование соответствующих средств, адекватных ситуации – затруднено.

Рассмотрим показатели информационно-коммуникативного компонента в следующей группе младших школьников с ЗПР – Эг2. Так, внимание к сообщениям взрослого у обучающихся эпизодично, активизация внимания необходима – постоянно, понимание смысла сообщения носит приближенный характер. Часто респонденты переключались на осознание собственного опыта и включали ситуативные высказывания в ответ о сути содержания. Отмечено и игнорирование к сообщениям, дети занимались своими делами. Отмечалось стремление к монологическому общению. На вопросы по сути сообщения – не отвечали. Подобным образом, добиться воспроизведения и понимания смысла сообщения было практически невозможно. Внимание к сообщению, исходящее от равного им по возрасту, отсутствовало. Стремление к монологическому общению отмечено практически у всех респондентов в данной группе: дети перебивали партнера, рассказывали о себе. Отмечена необходимость постоянного привлечения и активизации внимания к восприятию сообщения от товарища. Понять смысл высказывания, уловить суть дети не могли.

Умение вести простой диалог существенно затруднено практически у всех школьников группы Эг2, т.к. они не смогли

выполнить задание даже с помощью наводящих и уточняющих вопросов. Приведем пример: «Спроси, как зовут твоего собеседника?». Школьник (М.Ж.) отвечает: «Не буду спрашивать, я знаю, как его зовут». У некоторых детей были отмечены попытки начать диалог, но в группе доминировала пассивность и скованность общения, речевая односложность высказываний. Дети избегали зрительного контакта с партнерами по общению, не включались в игру. Использование реплик – ситуативно, а высказывания – односложны, просты по содержанию. Умение планировать сообщение предполагало индивидуальное выполнение задания. Младшие школьники группы Эг2 не планировали обращение к собеседнику по имени, для обоснования просьбы ограничивались шаблонными фразами, без конкретизации. Приведем примеры: «Скажу, дай, пожалуйста», «Дай мне книгу», «Можно, я возьму?». Дети уточняли просьбы невербально, указывая жестом на предмет, иллюстрировали просьбу, при планировании высказывания долго думали, собирались с мыслями.

В данной группе испытуемых умение передавать информацию развито слабо. Суть сообщения передавалась с искажениями, респонденты совершали ошибки в процессе конструирования высказывания. Логика построения сообщений отсутствовала, включали в сообщение личностный ситуативный опыт без соотношения с конкретным смыслом, не могли дать исчерпывающий ответ по сути содержания воспринятой информации. Отдельно необходимо отметить наличие лишних и бессмысленных слов, словосочетаний, затрудняющих передачу информации, например, «как сказать», «ну, это», «короче», «это там» и т.д. Выразить собственную мысль дети могли исключительно с помощью экспериментатора. Передаваемые сообщения были бедны по своему содержанию, не содержали уточнений. Выражая мысль, дети использовали простые односоставные предложения, могли включать в рассказ собственные ситуативные высказывания, не относящиеся к сюжету. Пример: «Болеет. Лежит. Я болела. Потом ездила на море». Испытуемые нуждались в помощи взрослого в виде уточняющих вопросов, после чего могли относительно самостоятельно справиться с выполнением задания. При этом в высказываниях наблюдались ошибки построения фразы, отсутствие логики. Передача содержания сообщений была частичной.

Следующее показателем, входящий в содержание данного компонента – умение использовать невербальные средства общения. Большинство с помощью жеста и характерной позы смогли продемонстрировать отказ, с другими заданиями справлялись хуже. Необходимо отметить скованность детей, маловыразительность мимики, характерных поз, скудность и однообразие использования жестов. Используемые невербальные средства общения в данной группе не выполняют по сути свою основную функцию – дополнение вербального компонента общения. Школьникам группы Эг2 было сложно использовать средства невербальной коммуникации, они справлялись с заданием при помощи взрослого, по сути копируя образец невербального поведения. В силу недостаточной зрелости эмоционально-волевой сферы дети нерешительны, боятся допустить ошибку. Соответственно низкий уровень развития исследуемого компонента коммуникативных умений характеризуется следующими особенностями. В контексте принятия информации у младших школьников с ЗПР внимание к сообщениям взрослого ситуативно, требуется постоянная активизация для полноценного восприятия информации. Внимание к сообщениям сверстника еще более затруднено, либо игнорируют информацию, либо необходимо стимулирование в целях привлечения внимания. Ярко выражены тенденции к монологическому общению. Получение информации связано со сложностями умения вести простой диалог в ситуациях общения. Дети безинициативны, сложно удерживают зрительный контакт. С трудом формулируют вопросно-ответные формы, само диалогическое общение характеризуется отсутствием развернутого содержания, нарушениями логической последовательности. Во время планирования сообщений используют шаблонные фразы, без конкретизации включения обращений, не планируют цель высказывания, даже с учетом направляющих вопросов.

**Выводы.** Большинство младших школьников с ЗПР испытывают затруднения в передаче содержания сообщений, формулировании и вербализации высказываний, в которых присутствуют ошибки и нарушения логики. В высказываниях и ответах детей отмечается шаблонность, наличие слов, существенно затрудняющих восприятие информации.

Умение использовать невербальные средства общения недостаточно, использование жестов, мимики, тактильных движений и характерных поз – однообразно. Школьники преимущественно нацелены на копирование образца невербального поведения. В самостоятельной попытке использовать невербальные средства общения, остаются маловыразительными. Таким образом, полученные данные позволили заключить, что информационно-коммуникативный компонент коммуникативных умений имеет преимущественно низкий уровень развития в группе младших школьников с ЗПР.

#### Литература:

1. Денисова, М.С. Особенности коммуникативных умений младших школьников с задержкой психического развития в условиях инклюзивного образования / М.С. Денисова // Здоровьесберегающие и коррекционные технологии в современном образовательном пространстве. – Магнитогорск: МГТУ им. Г.И. Носова, 2020. – С. 99-103
2. Игнатъева, С.А. Диагностика уровня коммуникативных умений младших школьников с задержкой психического развития / С.А. Игнатъева, О.Э. Марченко // Интегративные тенденции в медицине и образовании. – 2017. – Т. 1-1. – С. 46-52
3. Лозован, Л.Я. Формирование коммуникативных умений младших школьников: диссертация... канд. пед. наук: 13.00.01 / Лозован Любовь Ярославовна. – Москва, 2010. – 141 с.
4. Маркина, М.Г. Коммуникативные умения как фактор психологической готовности к школе: диссертация... канд. пед. наук: 13.00.01 / Маркова Мария Георгиевна. – Москва, 1992. – 156 с.
5. Мудрик, А.В. Социально-психологические проблемы социализации: монография / А.В. Мудрик. – Москва: МПГУ, 2016. – 310 с.
6. Мунирова, Л.Р. Формирование у младших школьников коммуникативных умений в процессе дидактической игры: автореферат дис... канд. пед. наук: 13.00.01 / Мунирова Лейла Ринатовна. – Москва, 1992. – 17 с.
7. Насибуллина, А.Д. Ценностные ориентации подростков с задержкой психического развития, воспитывающихся в условиях санаторной школы-интерната / А.Д. Насибуллина // Проблемы современного педагогического образования – сер. Педагогика и психология. – 2020 – №66 (4). – С. 181-184
8. Слепович, Е.С. Формирование речи у дошкольников с задержкой психического развития / Е.С. Слепович. – М.: Учпедгиз, 2009. – 64 с.
9. Степина, О.С. Педагогическая технология формирования коммуникативных умений младших школьников с задержкой психического развития на основе учебного взаимодействия: диссертация ... канд. пед. наук: 13.00.03 / Степина Ольга Сергеевна. – Екатеринбург, 2009. – 157 с.
10. Тригер, Р.Д. Психологические особенности социализации детей с задержкой психического развития / Р.Д. Тригер. – СПб.: Питер, 2008. – 192 с.
11. Халдарова, Д.Ф. Современные формы развития коммуникативных навыков у детей с задержкой психического развития / Д.Ф. Халдарова, А.А. Мясникова, В.А. Шамаева // Развитие современного образования: теория, методика и практика. – 2016. – № 4 (10). – С. 245-247

УДК 37.032

**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 Анисимова Алена Анатольевна**

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

## РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У ПЕДАГОГОВ ДОО В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*Аннотация.* Статья посвящена вопросам раскрытия отдельных аспектов профессионально-педагогической компетентности педагогов ДОО. Авторы предлагают структурированную систему оценки отдельных компетентностей педагога с опорой на компоненты педагогической деятельности. В педагогической деятельности особое значение имеет профессиональная компетентность педагогов. Основание профессиональной компетентности педагогов аккумулирует и профессиональное, и личностное развитие специалиста. Данной проблемой занимаются ученые как И.Ю. Алексашина, Е.В. Бондаревская, Браже Т.Г., Вершловский С.Г., Зимняя И.А. и др. Можно сказать, что в наше время понятия «компетентность» и «компетенция» понимаются в одном контексте. Некоторые ученые работают над тем, чтобы подразделить эти два понятия. В педагогике профессиональную компетентность, объясняют как совокупность знаний, умений. Профессиональная компетентность педагога является многопараметрическим явлением. Оно включает в себя: систему теоретических знаний; способов применения теоретических знаний в определенных педагогических ситуациях. В статье раскрыта сущность профессионально-педагогической компетентности, которая представляет собой многогранную сложную целостность. А также структурированы критерии и показатели профессионально-педагогической компетентности.

*Ключевые слова:* профессиональное развитие, эмпатия, теоретические знания, компоненты, критерии, компетентность, когнитивный, регулятивный, коммуникативный, общепедагогический.

*Annotation.* The article is devoted to the issues of disclosure of certain aspects of the professional and pedagogical competence of teachers of preschool educational institutions. The authors propose a structured system for assessing individual competencies of a teacher based on the components of pedagogical activity. In pedagogical activity, the professional competence of teachers is of particular importance. The basis of professional competence of teachers accumulates both professional and personal development of a specialist. Scientists such as I.Yu. Aleksashina, E.V. Bondarevskaya, T.P. Brazhe, S.G. Vershlovsky, I.A. Zimnyaya, and others. It can be said that in our time the concepts of “competence” and “competence” are understood in the same context. Some scholars are working to separate the two concepts. In pedagogy, professional competence is explained as a set of knowledge and skills. The professional competence of a teacher is a multiparametric phenomenon. It includes: a system of theoretical knowledge; ways of applying theoretical knowledge in certain pedagogical situations. The article reveals the essence of professional and pedagogical competence, which is a multifaceted complex integrity. And also the criteria and indicators of professional and pedagogical competence are structured.

*Key words:* professional development, empathy, theoretical knowledge, components, criteria, competence, cognitive, regulatory, communicative, general pedagogical.

**Введение.** Реализуя требования ФГОС ДО, ФГОС ВО, ФГОС СПО, мы понимаем, что они направлены на то, чтобы повысить качество обучения и воспитания и подготовки педагогических кадров. Чрезвычайное значение имеет профессиональная компетентность учителей, педагогов.

Ее базу генерирует профессиональное и личное развитие учителя как специалиста. Потому что, у учителя развивается аффилиация реализовывать свою трудовую деятельность в артефакте творческого подхода. Также, учитель в своей деятельности стремится пользоваться достижениями и опытом успешных коллег. От него требуются такие личностные качества: креативное мышление; информационная и коммуникативная культура; реализуемость, лидерские способности; оптимизм, мастерство создавать свой имидж, потребность синтезировать деятельность, стрессоустойчивость.

**Изложение основного материала статьи.** В своем исследовании нами был анализированы научные работы, раскрывающие данную проблему. Сделан вывод о том, что в наше время понятия «компетентность» и «компетенция» понимаются в одном контексте. Но, многие ученые работают над тем, чтобы подразделить эти два понятия. Например, Бермус А.Г. считает, что компетентность – это системные действия, которые объединяют личностные, предметные, инструментальные особенности и компоненты. По мнению Лебедевой О.Е., компетентность – это и есть способность [5].

Профессиональную компетентность объясняют как комплекс знаний и умений. В данном случае, они определяют результативность труда, как объем знаний при выполнении определенных задач. Или же, сочетание личностных особенностей, качеств. Во-вторых, профессиональная компетентность, подобно тождеству теоретической и практической подготовленности к трудовой деятельности. А также: способность специалиста реализовать сложные культуросообразные виды действий. Можно утвердить, что профессиональная компетентность – есть комплексное понятие, обладающая интегративной характеристикой. Здесь уже объединяются несколько понятий: профессионализм, способности, квалификация, профессиональное мастерство.

Ученые И.Ю. Алексашина, Е.В. Бондаревская, Браже Т.Г., Вершловский С.Г., Зимняя И.А. [2], Колесникова И.А., Митина Л.М., Прозументова Г.Н., Соколовская Е.А., Шадрин Т.В. посвятили свои исследования проблеме развития профессиональной педагогической компетентности. Научная литература, словари по-своему разъясняют понятие «компетентный». Например, в словаре Ожегова С.И. мы читаем, что это есть авторитетный в определенной области, осведомленный. По мнению Непочатых Е.П., компетентность имеет следующие составляющие: интеллектуально-педагогическая, коммуникативная, информативная, регулятивная [4].

Профессиональную компетентность учителя идентифицируют как способность эффективно и успешно действовать, благодаря практическому опыту, умелому решению профессиональных задач.

Известно, если педагог владеет ими, то успешно демонстрирует глубокие свои способности, мастерство в педагогической деятельности, аспекты организации воспитательно-образовательной работы с детьми младшего возраста. Здесь учитель должен основываться на нормативно-правовые документы, регулирующие данную область (дошкольное образование, начальное образование).

По мнению Гриневиц И.М., профессиональная компетентность – есть многопараметрическое явление, которое включает в себя совокупность теоретических знаний; умение пользоваться теоретическими знаниями в своей педагогической деятельности; ценностные представления учителя; объединительные показатели культуры работника образовательного учреждения [3]. Итак, компетентность – это новообразования личности деятельности. Новообразования генерируются в формате системного проявления способностей, личностных качеств, знаний, умений, которые помогают эффективно реализовать функциональные задачи педагогической деятельности.

Компетентность аннексирует умения, которыми должен владеть воспитатель/педагог в совершенстве. Многих волнует вопрос, как определить степень профессиональной компетентности? В подобной ситуации, важно создать максимально объективную и охватывающую все области воспитательно-образовательной деятельности педагога, систему диагностирования. Чтобы подобрать диагностический инструментарий для определения всех основ профессиональной компетентности педагога, следует определить ее компоненты, критерии и показатели.

Определяют следующие комплекующие профессионально-педагогической компетентности: методическая, психолого-педагогическая, исследовательская, коммуникативная, презентационная, акмеологическая, информационно-коммуникативная. Их разделяют на четыре большие группы: презентационные, исследовательские и акмеологические. Методические, психолого-педагогические и коммуникационные компетентности рассматриваются как самостоятельные компетентности. Для единообразия и конструктивности в процессе проведения диагностики были определены критерии и показатели, направленные на структуру и содержание профессиональной педагогической компетентности. Данные критерии были выделены С.Б. Сняжковой вслед за З.Ф. Есаревой, Н.В. Кузьминой, В.А. Сластениным. Выделяют пять основных критериев: мотивационно-ценностный, когнитивный, социально-коммуникативный, профессионально-деятельностный и рефлексивно-регулятивный критерии [3].

Чтобы раскрыть глубину формирования критериев профессиональной компетентности с позиции педагогической деятельности, мы анализировали результаты исследований Жуковой Т.Л., Воеводиной С.А.

Характеристик педагогической деятельности множество. В одной из них говорится о ее структуре, которая определяет ее специфику, пути реализации. Педагогическая деятельность имеет структурные компоненты. И каждому компоненту должны соответствовать свои определенные критерии. Жукова Т.Л., Воеводина С.А., учитывая результаты исследования Н.Б. Кузьминой, объясняют педагогическую деятельность как совокупность таких компонентов: проективный, гностический, коммуникативный и т.д. [4]. Представление о перспективных задачах воспитания, стратегических путей и достижений мы находим в гностическом компоненте. Данному компоненту соответствует когнитивный критерий. Важно рассмотреть данные когнитивного критерия отдельно для каждой компетентности.

Скажем, в общепедагогической компетентности когнитивный критерий раскрывается по показателям:

- знания о методологических принципах педагогического исследования и применение их на практике;
- знания об основах анализа педагогического эксперимента с использованием методов математической статистики и компьютерных технологий; а также умению анализировать данные эксперимента с использованием методов математической статистики и компьютерных технологий; умение подготовить публикацию или выступление по итогам исследования [5].

Когнитивный критерий в методической компетентности, согласно исследованиям Хуторского А.В. [7], Москаленко А.А. характеризуется данными как:

- знания о способах применения технологий и научно методических средств в специфичных видах деятельности для детей младшего возраста;
- знания о педагогических технологиях, методах и способах их применения в образовательном учреждении, умение пользоваться полученными знаниями в процессе подготовки к профессиональной деятельности, в действии решения методических задач [5].

Когнитивный критерий в психолого-педагогической компетентности раскрывается через показатели:

- знание основ дошкольной педагогики и психологии;
- учет психологических и возрастных особенностей детей младшего возраста;
- умение находить психологические подходы к детям с особыми психологическими потребностями.

Когнитивный критерий коммуникативной компетентности раскрывается, согласно исследованиям Т.А. Хайновской, с помощью следующих показателей:

- знания необходимые для организации успешной коммуникации педагога с воспитанниками, родителями и коллегами;
- знания лингвистики и психолингвистики, выражающиеся владением способами вербальной и невербальной коммуникации [6].

Проектировочный компонент перекликается с мотивационно-ценностным компонентом. Данный компонент включает в себя понимание о задачах воспитания и обучения. Они ставятся в перспективу. Проектировочный компонент педагогической деятельности способствует положительной устойчивой мотивации труда педагога. Потому что, проектируя работу, педагог разрабатывает цели и задачи, определяющие ценность работы. При проектировании работы педагог ищет новые способы и технологии для более эффективной реализации своей профессиональной деятельности.

Рассмотрим показатели мотивационно-ценностного критерия по отношению к профессиональным компетентностям. Мотивационно-ценностный критерий для общепедагогической компетентности раскрывается с помощью показателей:

- наличие активной социальной позиции; стремление постоянно самосовершенствоваться в области профессиональных знаний и формировании профессионально-важных качеств;
- стремление проявлять себя в качестве лидера не только в детском и родительском коллективе, но и в рабочем коллективе;
- умение мотивировать себя и окружающих людей;
- сформированная субъектная позиция.

Для методической компетентности мотивационно-ценностный критерий характеризуется умением формировать у детей младшего возраста познавательного интереса к проблеме; активным использованием знаний в интересах и потребностях детей младшего возраста при постановке познавательных целей и задач, а также при выборе методов и форм работы; предоставлением детям самостоятельности в постановке и решении задач, в соответствии с возрастом и т.д.; умением проектировать собственную педагогическую деятельность на основе анализа полученных результатов.

Мотивационно-ценностный критерий, включённый в психолого-педагогическую компетенцию, определяется системой профессионально значимых потребностей, установок, интересов, желаний и ценностей. Он в психолого-педагогической компетентности характеризуется такими показателями:

- наличие индивидуальных ориентаций личности, доминирующих потребностей и мотивов;
- личной инициативы в формировании психолого-педагогической компетентности;

– наличие моральных и эмоциональных ориентаций по отношению к себе и ребенку, рефлексивные умения, эмпатия и контроль.

Следующий основополагающий компонент воспитательно-образовательной деятельности – это конструктивный компонент, который выражается в умении педагогом организовать свою деятельность и деятельность детей младшего возраста, коллег с учетом ближайших целей развития.

Данный компонент тесно переплетается с профессионально-деятельностным критерием. Для общепедагогической компетентности характеризуются показателями:

– умение творчески преобразовывать свой и чужой педагогический опыт с учетом индивидуальных потребностей участников воспитательно-образовательного процесса, а также в зависимости от ситуации;

– умение создавать развивающую предметно-пространственную среду в соответствии с требованиями программы.

В методической компетентности данный критерий выражается наличием показателей:

– написание и реализация плана воспитательно-образовательной работы на основе творческого переосмысления общеобразовательной программы;

– организация и осуществление воспитательно-образовательной работы по отдельным образовательным областям с учетом методических требований;

– осуществление качественной просветительской работы с родителями и коллегами на основе собственной инициативы.

Для психолого-педагогической компетентности данный критерий выражается наличием таких показателей как:

– умение органически сочетать "ролевые" и межличностные, деловые и человеческие отношения;

– умение оказывать эмоциональную поддержку участникам воспитательно-образовательного процесса, когда они нуждаются в этом;

– умение разрешать разногласия с помощью логической аргументации, и не переводить логические противоречия в сферу личных отношений.

Для коммуникативной компетентности профессионально-деятельностный критерий выражается показателями: умение анализировать и оценивать коммуникативную ситуацию и легко адаптироваться к ней; умение начинать акт коммуникации целенаправленно, с дальнейшей перспективой развития; умение соблюдать алгоритм коммуникативного акта, то есть умение его планировать, устанавливать контакт с собеседником, воспроизводить коммуникативный акт, убеждать партнера по коммуникации. Коммуникативный компонент педагогической деятельности представляет собой совокупность особенностей коммуникативной деятельности педагога.

Сущность коммуникативного компонента выражается содержанием социально-коммуникативного критерия.

Социально-коммуникативный критерий для общепедагогической компетентности характеризуется наличием таких показателей как: умение усматривать и улавливать сложные отношения и зависимости в социальной сфере; умение анализировать поведение партнера по вербальным и невербальным признакам; воспитанность эмоциональной сферы педагога. Социально-коммуникативный критерий для методической компетентности проявляется рядом следующих показателей: умение вести вербальный и невербальный обмен информацией, а также проводить диагностирование личных свойств и качеств собеседника; умение вырабатывать стратегию, тактику и технику взаимодействия с людьми, организовывать их совместную деятельность для достижения определенных социально значимых целей; умение идентифицировать себя с собеседником, понимать, как он сам воспринимается партнером по общению, и эмпатийно относиться к нему. Данный критерий для психолого-педагогической компетентности проявляется показателями:

– умение реализовать субъектное взаимодействие в процессе профессиональной деятельности, культурного контекста, а также установление грамотных взаимоотношений педагога с воспитанниками, социальными партнерами;

– организация индивидуального и группового взаимодействия, а также культура общения в многонациональном коллективе, что особо актуально в регионах, где проживают и взаимодействуют большое количество национальностей и религиозных конфессий;

– умение выстраивать взаимоотношения с учётом проявления типичных поведенческих реакций в условиях разновозрастной группы [4].

Этот же критерий для коммуникативной компетентности характеризуется показателями: знание правил этикета и норм общения, умение использовать их на практике в соответствии с социальной ситуацией; умение убеждать людей в своей правоте, умение отстаивать свое мнение, свою жизненную позицию; способность анализировать коммуникативное поведение человека и определять по результатам анализа его поведенческие намерения.

Конструктивный компонент определяется как совокупность особенностей конструирования деятельности педагогов и воспитанников, а также спецификой данного взаимодействия. Для того, чтобы данный компонент успешно реализовался в деятельности, учитываются показатели рефлексивно-регулятивного критерия.

Рефлексивно-регулятивный критерий дает возможность определить умения и навыки для решения профессиональных задач. Он является необходимым компонентом педагогической деятельности, так как на ее основе происходит контроль и управление процессом усвоения нового материала. Данный критерий в общепедагогической компетентности характеризуется показателями: умение владеть вниманием детского и родительского коллективов, а так же регулировать деятельность данных коллективов, создавая соответствующий настрой (в детском коллективе создается настрой в зависимости от деятельности, которая проводится в группе: если это игровая, то настрой на выполнение правил игры; если непосредственно организованная образовательная деятельность, то настрой на восприятие и переработку информации, а также на познавательное взаимодействие) [4]. Рефлексивно-регулятивный критерий в методической компетентности характеризуется показателями: умение осуществлять целостный педагогический процесс на основе анализа достигнутых результатов; умение адаптировать или изменять календарный план воспитательно-образовательной работы в соответствии с методикой образовательных областей общеобразовательной программы. Рефлексивно-регулятивный критерий в психолого-педагогической компетентности характеризуется показателями: умение создавать проблемные ситуации в процессе воспитательно-образовательной деятельности; умение анализировать и учитывать индивидуально-личностные особенности. Как мы видим, педагогическая компетентность – это очень сложное многогранное явление, которое раскрывается по большому количеству критериев, в свою очередь, включающих в себя большое количество показателей. Помимо этого каждый из показателей имеет свои уровни развития.

**Выводы.** В данной статье мы попытались раскрыть сущность, структурировать критерии и показатели профессионально-педагогической компетентности, которая представляет собой многогранную сложную целостность. Кроме того, мы соотнесли каждый ее компонент к определенному критерию, что значительно облегчит возможность выявления уровня развития показателей того или иного компонента на основании критериев, к которым они относятся.

#### Литература:

1. Зеер, Э.Ф. Реализация компетентного подхода в системе инновационного образования / Э.Ф. Зеер,



- Э.Э. Сыманюк // Инновационные проекты и программы в образовании. – 2015. – № 4. – С. 6-11
2. Зимняя, И.А. Компетенция и компетентность в контексте компетентностного подхода в образовании / И.А. Зимняя // Учёные записки национального общества лингвистики. – 2013. – № 4 (4). – С. 16-31
3. Потапова, Н.В. Составляющие профессиональной компетентности педагога в соответствии с ФГОС ДО / Н.В. Потапова. – URL: <https://nsportal.ru/detskiy-sad/raznoe/2018/01/15/sostavlyayushchie-professionalnoy-kompetentnosti-pedagoga-v> (дата обращения: 19.12.2022)
4. Симонов, Н.В. Сущность и структура профессиональной компетентности / Н.В. Симонов // Вестник Северо-Кавказского федерального университета. – 2018. – № 1 (64). – С. 186-192
5. Печеркина, А.А. Развитие профессиональной компетентности педагога: теория и практика: монография / А.А. Печеркина, Э.Э. Сыманюк, Е.Л. Умников: Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург. 2011 – 233 с.
6. Хайновская, Т.А. Коммуникативная компетентность учителя. Уровни и этапы ее развития / Т.А. Хайновская // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 3. – С. 95-106
7. Хуторской, А.В. Ключевые компетенции как компонент личностноориентированной парадигмы образования / А.В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58-64

Педагогика

УДК 371.01

**старший преподаватель Нуриева Алеся Радиевна**

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

**кандидат педагогических наук, доцент Миннуллина Розалия Фаизовна**

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

**кандидат педагогических наук, доцент Газизова Фариды Самигуллиной**

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

### ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПОЛИЭТНИЧЕСКОЙ И ПОЛИКОНФЕССИОНАЛЬНОЙ СРЕДЕ С ДЕТЬМИ МЛАДШЕГО ВОЗРАСТА

*Аннотация.* В статье рассматривается вопрос о готовности и подготовленности будущих педагогов к формированию этнической культуры у детей младшего возраста. Проблема по подготовке учителя, который бы был готов к работе поликонфессиональной и полиэтнической среде на современном этапе является актуальной. Авторами анализируются взгляды, подходы ученых как Бэнкс Дж., Р. Люсиер, Я. Пэй, А.В. Шафикова, Макаева В.В., Мальковой З.А., Супруновой Л.Л., Коджаспирова А.Ю. и др. к готовности, должны быть теоретического и практического характера. В работе представлен опыт работы педагогов по данному направлению Елабужского института Казанского (Приволжского) федерального университета. Анализируется подготовленности будущих учителей к работе в полиэтнической среде. Современный учитель должен уметь строить педагогическую деятельность в обстановке межнационального общения в образовательной организации, поликультурной ситуации. Полиэтническое образование и воспитание нельзя включить в образовательную организацию без подготовленного к данной деятельности педагога. Аналогичным готовности учителя к деятельности в полиэтнической и поликонфессиональной среде должны быть теоретический и практический характер: знание о своей национальности, культуре других народов, знание традиций и обычаев своего и других народов, участие в различной этнопедагогической деятельности.

*Ключевые слова:* этническая культура, поликультурное образование, полиэтническое образование, поликонфессиональная среда, готовность, подготовленность, многонациональная, этнопедагогика, этнос, полиэтническое воспитание, этнофактор.

*Annotation.* The article deals with the question of the readiness and preparedness of future teachers for the formation of ethnic culture in young children. The problem of preparing a teacher who would be ready to work in a multi-confessional and multi-ethnic environment at the present stage is relevant. The authors analyze the views and approaches of scientists such as J. Banks, R. Lucier, Ya. Pei, A.V. Shafikova, Makaeva V.V., Malkova Z.A., Suprunova L.L., Kodzhaspirova A.Yu. and others for readiness, there must be a readiness of a theoretical and practical nature. The paper presents the experience of teachers in this area of the Yelabuga Institute of KFU. The readiness of future teachers to work in a multi-ethnic environment is analyzed. A modern teacher should be able to build pedagogical activity in an environment of interethnic communication in an educational organization, a multicultural situation. Multi-ethnic education and upbringing cannot be included in an educational organization without a teacher prepared for this activity. A teacher's readiness to work in a multi-ethnic and multi-confessional environment should be similar to the readiness of a theoretical and practical nature: knowledge of one's nationality, culture of other peoples, knowledge of the traditions and customs of one's own and other peoples, participation in various ethno-pedagogical activities.

*Key words:* ethnic culture, multicultural education, multiethnic education, multiconfessional environment, readiness, readiness, multinational, ethnopedagogy, ethnos, multiethnic education, ethnofactor.

**Введение.** Мы живем в многонациональной стране. Нет даже республик и областей, где бы проживала одна национальность. Поэтому, встает проблема по подготовке учителя, который бы был готов к работе поликонфессиональной и полиэтнической среде [5].

В каждой группе дошкольной образовательной организации, в каждом классе школы мы встречаем детей разных национальностей. И учитель должен быть подготовленным к организации взаимодействия детей разных культур.

Школьный учитель, педагог дошкольной образовательной организации должен уметь пользоваться технологией воспитания в данной среде. Во время обучения в высших учебных заведениях будущий учитель, педагог ДОО получает специальную подготовку к работе формирования национальной культуры воспитанников и обучающихся.

Так как, это и является средством взаимообогащения, развития потребности содружества и взаимопонимания, единения. Все это мы относим не только к учащимся, воспитанникам ДОО, но и к самому учителю. Исходя всего этого, можно сказать, что этнопедагогический подход в содержании образования процессе подготовки учителей, воспитателей ДОО является актуальным.

**Изложение основного материала статьи.** Как определить готовность будущего учителя к формированию этнической культуры воспитанников ДОО, школьников?

Соответствием готовности к этой деятельности должны быть готовность теоретического и практического характера:

- знание о своей национальности, культуре других народов;
- знание традиций и обычаев своего и других народов, участие в различной этнопедагогической деятельности [1].

Этот век породил новую образовательную политику, в основе которой лежит идея поликультурности. Ученые разных стран обозначают данное понятие разными терминами, транскрипциями [4].

Например, мультиэтническое образование (Бэнс Дж.), мультикультурное образование (Р. Люсиер, Шафикова А.В. и др.), поликультурализм в образовании (Г.М. Коджаспирова), поликультурное образование ((Н.В. Бордовская и др.) и т.д.

В педагогическом процессе (обучение, воспитание) могут быть задействованы в комплексе когнитивный, эмоциональный и поведенческий компоненты. Так выстроен данный процесс. Но все же, по утверждению практиков, в изучаемых курсах студентами есть депривация этнопедагогического материала.

В результате получаем недостаточной подготовленности будущих учителей к работе в полиэтнической среде. Очень важно уметь будущему педагогу строить педагогическую деятельность в обстановке межнационального общения в образовательной организации, поликультурной ситуации. Нам кажется, что полиэтническое образование и воспитание нельзя включить в образовательную организацию без подготовленного к данной деятельности педагога [3].

В педагогических вузах этнопедагогика внедрена как научная дисциплина. Но, это тоже зависит от того, какой специалист составляет учебный план. Один поток студентов изучает этнопедагогику, у других – данной дисциплины уже нет.

Сегодня, во время активных инновационных процессов, в социокультурной среде в деятельности педагога важно учитывать этнофактор. Это – есть веление времени.

В данном случае меняется назначение учителя:

- он – дидакт и ментор, становится носителем общечеловеческих ценностей;
- действует как представитель конкретной культуры и этноса с прогрессивным этносознанием и самосознанием, имеющим навыки, умения гуманного отношения, общения [5].

По кафедре теории и методики дошкольного и начального образования студенты за весь период обучения в вузе проходят несколько практик: будущие воспитатели – в детских садах, студенты по профилю «Начальное образование» – в школе университета.

Для каждого профиля составлена программа, где имеет место задачи, функции по формированию этнопедагогической культуры педагога, по формированию этнической культуры учащихся начальных классов.

Во взаимодействии с Детскими садами, преподаватели кафедры ТиМДиНО ЕИ К(П)ФУ проводят совместные методические семинары, форумы, конференции, конкурсы, консультации.

Например, в Детском саду № 38 г. Елабуги ежегодно проходит конкурс «Лучший знаток традиций и культур». Елабужский институт К(П)ФУ является организатором данного мероприятия.

Воспитатели принимали участие в номинациях – Лучшая авторская разработка «Знание языков – значит иметь много ключей к одному языку». Была предложена викторина «Содружество народов Поволжья» и т.д.

Коллектив детского сада № 29 «Золотая рыбка» г. Елабуги считает традиционно своим конкурс «Татар малае», который уже имеет статус Всероссийского конкурса. Несколько лет подряд этот конкурс проводится на базе этой ДОО.

Конкурс курирует Елабужский институт КФУ, в частности кафедра теории и методики дошкольного и начального образования в рамках работы по научному сопровождению базовых экспериментальных площадок.

Задача конкурса «Татар малае» / «Татарский мальчик» – формирование национального сознания, высокой языковой культуры овладения татарским языком, привитие уважительного отношения к культуре, обычаям, традициям татарского народа и представителей других наций, живущих на территории Республики Татарстан.

Согласно положению конкурса, участники-воспитанники дошкольных учреждений, в первом туре очного участия представляют комиссии и гостям мероприятия свои визитные карточки по теме «Дуслык илем – Татарстан» / «Мой родной Татарстан», а во втором туре «Егет кешегэ житмеш төрле һөнәр дә аз» / «Джигиту и семидесяти ремесел мало» продемонстрируют свои умения и навыки по народным традициям, обычаям, фольклору, конкурс творческих работ «Лучшая нагрудная перевязь – Хасита и лучший нагрудник – Изю» в рамках приобщения участников образовательного процесса к культурным традициям татарского народа и т.д.

Учитывая, что дети любят слушать сказки, стихи великого татарского поэта Габдуллы Тукая, в апреле каждого года в дошкольных образовательных организациях проводится конкурс сценариев по произведениям великого поэта. Сценарии готовят на русском, на татарском языках, так как многие произведения поэта переведены и на русский язык. Дети прекрасно справляются задачей.

Преподаватели кафедры тесно сотрудничает и с ДОО «Детский сад комбинированного вида № 39 «Киләчәк» Елабужского муниципального района Республики Татарстан.

Например, в этой ДОО состоялся региональный семинар, посвященный актуальной проблеме полилингвального образования «Современные подходы к организации полилингвальной среды в ДОО». На семинаре был обобщен опыт по созданию и реализации модели ДОО с полилингвальным компонентом образования. Участники семинара убеждены, что такая педагогическая система может способствовать повышению качества воспитательно-образовательного процесса.

Участникам семинара было интересно ознакомиться с опытом работы воспитателей иностранного языка. Английский язык воспитуемые изучают с 3-х лет по методике Мещеряковой В.Н. Малыши учатся английскому языку в музыкально-игровой форме. Педагог считает, что данная форма максимально приближает детей к естественному овладению английским языком. Также посетили мастер-классы: «Счастье – знать второй язык. Раннее обучение английскому языку», «Татарча сөйләшәбез» / «Говорим по татарски». Более успешно решаются задачи, когда дети заняты разнообразной деятельностью. Например, дошкольники гостям представили мини спектакль «Куюн кызы» / «Дочь Зайчихи Зайка» (Абдулла Алиш).

В детском саду запущен проект «Кухня», который помогает в изучении традиций татарской, русской, английской культуры. Дети делились опытом, как можно готовить блюда молекулярной кухни, английский омлет, татарскую лапшу, русский коктейль.

В Татарстане открыты полилингвальные школы, детские сады (Казань, Елабуга, Набережные Челны, Нижнекамск, Альметьевск). У проекта большое будущее. Но, и надо понимать, что усложняются задачи его научно-методического сопровождения [2].

Будущие учителя начальных классов тоже тесно сотрудничают с учителями, младшими школьниками Университетской школы.

Педагогическую практику студенты в данной школе проходят в новом формате – ассистентами учителя.

По желанию студентов 3-4 курсов назначают ассистентами учителей начальных классов. Практиканты помогают учителю и учащимся, общаются и вне уроков. Ассистенты помогают учителю в организации внеклассных занятий, мероприятий. В классах начального звена за учительским столом стоят два кресла: для учителя и для ассистента.

Студент имеет возможность подменить учителя, если потребуется. Данный проект помогает студентам понять профессию педагога глубже, ближе.

При кафедре теории и методики дошкольного и начального образования традиционно проводятся мероприятия со студентами к знаменательным датам года. Например, ко дню рождения Льва Николаевича Толстого проводилась выставка пальчикового театра "В гостях у сказки". Для участия в открытии были приглашены студенты 1-3 курсов, практические работники дошкольных образовательных организаций и учителя начальных классов. В экспозиции представлены работы по мотивам сказок: «Лев и собачка», «Три поросёнка», «Суанасы / Водяная», «Колобок», «Кот, петух и лиса», «Теремок». Организаторы выставки украсили витражи сказочными персонажами, что позволило всем присутствующим окунуться в прекрасный мир под названием «театр». Он выступает в качестве неиссякаемого ресурса развития чувств, переживаний и эмоциональных открытий, способа приобщения к духовному богатству. Педагоги-практики пользуются пальчиковыми куклами, знают о пальчиковом театре. Такой театр очень полезен для развития дошкольников. Самый простой способ развития мелкой моторики у ребят. В свою очередь, он еще и способствует раннему развитию речи малышей, помогает снимать стресс, проблем у детей в процессе проигрывания различных ситуаций. Все игрушки можно расположить на ладони ребенка, чтобы сыграть любого героя.

В плане воспитательной работы учителя важное направление имеет развитие этнической культуры. Планируя работу, учитель, соотнеся общие цели воспитания с индивидуальными особенностями детей, учитывает и этнические потребности ребенка, политическую ситуацию, постулаты гуманистической педагогики.

В итоге, организует процесс обучения, которая направлена и на освоение социокультурного опыта, национальной и мировой культуры, которая развивает личность младшего школьника, в том числе и процесс организации деятельности педагога [3].

Этническая культура учащихся – это и есть мировоззренческие знания, системообразующий фактор, условие формирования школьного содержания образования. Известно, что знания без мировоззренческих основ являются духовно пустыми [1].

Елабужский институт КФУ продолжает традиции укрепления дружбы народов Поволжья. Учитывая сложившиеся традиции межкультурного взаимодействия в рамках «Кунаклар / Гости», студентами и преподавателями кафедры был организован и проведен мастер-класс по изготовлению народных украшений с использованием татарского национального орнамента. Воркшоп был приурочен в честь родных языков и народного единства в Республике Татарстан. Приобщение учащихся младшего и среднего звена к народным художественным промыслам Татарстана – это важная задача на сегодняшний день.

На этом мастер-классе учащиеся с большим интересом познакомились с технологией изготовления броши из фетра с татарским национальным орнаментом. Внимание ребят привлекла презентация государственной символики Татарстана: герба, флага, гимна. По ходу демонстрации учащиеся с удовольствием отвечали на вопросы викторины, среди которых были затронуты такие темы, как цвета флага республики, значение символов на гербе и значение цветов флага. Особый интерес у учащихся вызвала технология изготовления броши из фетра. Они активно занимались творческой деятельностью на протяжении всего мастер-класса.

**Выводы.** Таким образом, опыт показывает, что на основе совершенствования методики опытной работы, эффективного педагогического руководства разнообразной деятельностью студентов, подготовка к формированию этнической культуры младших школьников успешно реализуется на основе учебной, поисковой, игровой, педагогической практики. В процессе творческой, игровой деятельности и решаются задачи формирования и развития отношения к этнокультуре.

#### **Литература:**

1. Матис, В.И. Педагогика межнационального общения: учебник для вузов / В.И. Матис. – 2-е изд., исп. и доп. – М.: Изд-во Юрайт. – 2022. – 343 с.
2. Мынжасарова, А.А. Этнопедагогические аспекты в формировании интеллектуальной нации / А.А. Мынжасарова, М.А. Сагимбаева // Молодой учёный. – №5 (139). – 2017. – М. – С. 517-519. – URL: <https://moluch.ru/archive/139/38440/> (дата обращения: 10.12.2022)
3. Садыков, Р.М. Этнопедагогические подходы в образовательном пространстве / Р.М. Садыков, Г.М. Садыкова // Молодой учёный. – №13 (147). – 2017. – М. – С. 599-601. – URL: <https://moluch.ru/archive/147/41213/> (дата обращения: 10.12.2022)
4. Супрунова, Л.Л. Поликультурное образование: учебник для студ. учреждений высш. проф. образования / Л.Л. Супрунова, Ю.С. Свиридченко; под ред. Л.Л. Супруновой. – М.: Издательский центр «Академия», 2013. – 240 с.
5. Тришина, Е.С. Этнопедагогическая подготовка студентов как средство повышения их профессиональной компетентности / Е.С. Тришина / Актуальные задачи педагогики: материалы VI Междунар. науч. конф. (г. Чита, январь 2015 г.). – Чита: Издательство Молодой ученый, 2015. – С. 157-160. – URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/146/6985/> (дата обращения: 21.12.2022)

### ЦЕННОСТНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ СТУДЕНТОВ УНИВЕРСИТЕТА В СОВРЕМЕННОМ МЕДИАПРОСТРАНСТВЕ

*Аннотация.* В статье рассматриваются проблемы ценностного самоопределения студентов вуза в медиапространстве. Раскрываются особенности медиаобразования, которые могут помочь студентам в формировании собственной ценностной системы в современном информационном пространстве. Дается определение понятия «ценностное самоопределение» и рассматриваются различные подходы к его трактовке. Анализируются актуальные вопросы, связанные с формированием ценностных смыслов студентов в условиях медиапространства. Раскрываются особенности ценностного самосознания личности в условиях медиаобразования. Ценностное самоопределение рассматривается как неотъемлемая часть профессиональной подготовки современного студента, раскрываются наиболее значимые аспекты формирования ценностных ориентаций в процессе подготовки специалистов в условиях университета.

*Ключевые слова:* ценностное самоопределение, университет, студент вуза, ценностные ориентации, медиапространство.

*Annotation.* The article deals with the problems of value self-determination of university students in the media space. The features of media education that can help students in the formation of their own value system in the modern information space are revealed. The definition of the concept of "value self-determination" is given and various approaches to its interpretation are considered. The current issues related to the formation of students' value meanings in the media space are analyzed. The features of the value self-consciousness of the individual in the conditions of media education are revealed. Value self-determination is considered as an integral part of the professional training of a modern student, the most significant aspects of the formation of value orientations in the process of training specialists in university conditions are revealed.

*Key words:* value self-determination, university, university student, value orientations, media space.

**Введение.** В современной России стремительно меняется ценностная система: сегодня мы стоим на пороге новых социальных изменений. Это связано, прежде всего, с тем, что в обществе происходит пересмотр множества традиционных ценностей, которые ещё недавно считались незыблемыми. В современном мире, в котором на смену традиционной системе ценностей пришла новая, более демократичная и свободная, как и в других сферах жизни общества, проблема ценностного самоопределения студентов становится всё более актуальной. Ведь от того, насколько они будут соответствовать общественным стандартам, зависит их дальнейшая судьба и карьера.

Проблема ценностного самоопределения является актуальной для любого общества, так как она определяет его развитие в целом. Для современного общества проблема ценностного самоосознания и самоопределения имеет первостепенное значение, поскольку от этого зависит процесс формирования личности. В процессе обучения в вузе у студента определяется собственная картина мира, которая, как правило, включает в себя ряд ценностей.

Ценностное самоопределение личности – это процесс, в ходе которого индивид осуществляет выбор ценностей в соответствии со своими целями и потребностями. В современной науке под ценностями понимаются объективно существующие, значимые для человека социальные ценности, которые он воспринимает как ценности, имеющие смысл. Необходимо определить основные уровни становления ценностных ориентаций будущего специалиста, осмыслить психологические особенности и факторы, влияющие на формирование ценностных ориентаций студентов. Этот процесс в современном этапе развития российского общества рассматривается как сложный, многоуровневый процесс, связанный с принятием определённых ценностей, которые формируются под влиянием социальных факторов (ценностных установок общества, семьи, образовательного учреждения, профессиональных сообществ и др.).

**Изложение основного материала статьи.** Сегодня необходимо изучить ценностное самоопределение как процесс и состояние студента, проанализировать его как объект, предмет и субъект в современном университетском пространстве, в том числе применяя эмпирические методы исследования ценностного самоопределения студентов вуза. Для достижения этих целей важно изучить теоретические аспекты проблемы. Необходимо осмыслить ценностное самоопределение как процесс и состояние студента, проанализировать его как объект, предмет и субъект в современном университетском пространстве, в том числе применяя эмпирические методы исследования ценностного самоопределения студентов вуза. Для достижения этих целей необходимо изучить теоретические аспекты проблемы, уточнить понятие «ценностные ориентации», «ценностное самоопределение», их структуры и особенности, исследовать влияние ценностных ориентации личности на её поведение и связь с психологическими особенностями личности.

Теоретические аспекты ценностного самоопределения тесно связаны с образом жизни современной молодёжи, её самоопределением, средой «потребления» контента, уровня медиакультуры. Философско-педагогический анализ категорий медиакультуры проводят И.В. Григорьева, Л.А. Иванова [1], а социолого-педагогический аспект формирования ценностно-смысловой компетенции освещается А.Н. Шикановой и О.Ф. Киреевой [14]. О.А. Иванова акцентирует внимание на сам процесс формирования медиакультурных навыков студентов [2]. А.А. Мельничук и М.Ю. Малкина в качестве эффективного средства формирования ценностного самоопределения студентов рассматривают медиа-клубы [3]. Проблему медиапространственной коммуникации с точки зрения аксиологических ориентаций поднимают Е.М. Николаева и П.С. Котляр [4]. О важности формирования ценностно-смыслового отношения студентов к медиапространству на основе образовательного опыта пишут Т.А. Ольховая и Т.И. Мясникова [5]. Важными ракурсами исследований становятся социализация студентов вуза в эпоху цифрового общества [6], формирование образа вуза в медиапространстве с точки зрения проблемы самоидентификации [7]. Особую тревогу в современном обществе вызывает проблема становления профессиональной идентичности, в том числе, в цифровой образовательной среде [8].

Современные исследователи анализируют влияние медиапространства на досуговую деятельность современной молодёжи [9], на гражданское самосознание российской молодёжи [10]. Взаимосвязь ценностей со стилем медиапотребления студентов исследуют Н.В. Сиврикова, Д.Ю. Бережная [11]. Общие вопросы медиакомпетентности освещаются С.Л. Троянской [12; 13].

Е.Р. Южанинова в своём диссертационном исследовании [15] рассматривает всемирную компьютерную сеть как пространство ценностного самоопределения студентов, которая стала своеобразной характеристикой нового времени и педагогическим феноменом. Сама аксиосфера интернета осмысливается как пространство ценностного самоопределения

студента вуза. Исследователем применяется аксиосинергетический подход к изучению ценностного самоопределения личности студента в аксиосфере интернета: выявляются закономерности и принцип, механизмы и предлагается модель.

Изучение и анализ факторов, влияющих на ценностное самоопределение студентов, выявление факторов, формирующих ценностные ориентации студентов, разработка методики, позволяющей осуществить ценностно-ориентированный подход к формированию ценностных ориентаций студентов в процессе обучения в вузе, формирование адекватных представлений о добре и зле – таковы основные ориентиры современных научных и методико-педагогических исследований в этой области.

Взросление современной молодёжи происходит в специфических условиях смены ценностей, изменений в системе российского образования, актуализации новых приоритетов, социальных отношений во всех сферах жизни. Каждый человек имеет возможность выражать себя через различные медиаплатформы. В частности, растёт активность студентов университетов в социальных сетях. Это связано с тем, что медиасреда даёт студентам возможность установить контакты с единомышленниками и поделиться мыслями со сверстниками со всего мира. Сегодня у студентов университетов есть доступ к различным средствам массовой информации, таким как веб-сайты социальных сетей, приложений для обмена видео.

Одним из наиболее важных аспектов жизни является то, как человек (особенно молодой) оценивает себя. В современном мире создаётся ощущение, что социальные сети сделали людей более открытыми, свободными и творческими, дали возможность легко общаться и обмениваться информацией. Однако эти платформы также привели к различным проблемам, таким как «киберзапугивание», социальная изоляция, правовые и этические проблемы сетевого общения и т.п. Поэтому очень важно понимать, как эти платформы можно использовать с пользой. Возникает проблема вариативного восприятия медиатекста (множественность трактовок), что становится непременным условием существования медиаобразования. В процессе реализации модернизации системы образования в условиях информатизации необходимо новое переосмысление профессиональной подготовки студентов с этой точки зрения. В поисках ценностных ориентиров и смысла жизни современный человек обращается не столько к философским учениям, сколько в медиапространство, в котором находит ответы на многие свои вопросы. И чем больше он узнает, тем сильнее его желание понять себя, познать окружающий мир и найти своё место в нём.

Можно выделить несколько основных подходов к рассматриваемой проблеме:

- философский;
- психологический;
- социологический.

Самое настораживающее сегодня в медиапространстве, в средствах массовой информации – это их способность формировать мировоззрение молодого поколения. Стремительный рост средств массовой информации создаёт в сознании людей новый набор ценностей. В нашей повседневной жизни молодёжь подвергается воздействию различного медиаконтента, который напрямую влияет на то, как она воспринимает мир. Университеты также имеют свои собственные средства массовой информации. Эта среда предоставляет обучающимся инструменты, необходимые им для принятия обоснованных решений относительно своего образования.

При попытке разобраться в ценностях современного российского студенчества ясно обозначаются две противоположные тенденции:

1) ориентир на так называемые «западные ценности» (прагматизм, индивидуализм, инициативность, самостоятельность и т.п.);

2) ориентир на устои, на свои исторические ценности, с опорой на русский менталитет (коллективизм, христианские добродетели, взаимопомощь и др.).

Ценностное самоопределение – естественный, закономерный процесс. Сделать его более интенсивным и продуктивным можно, создав специальные условия в образовательном пространстве вуза. В XXI веке средства массовой информации стали жизненно важной частью жизни каждого человека. Каждый человек имеет уникальный способ свободного самовыражения. Современные студенты применяют средства массовой информации для выражения своих идей, предпочтений и ценностей. Они используют медиасреду для обмена информацией, выражения мнений и решения социальных проблем. Кроме того, медиапространство стало и неотъемлемым источником развлечения.

Проанализировав различные теоретические подходы к изучению ценностных ориентаций личности, на основе которых выделены основные критерии ценностного самоопределения студента, в качестве основных отметим следующие:

- собственная деятельность;
- направленность на других людей;
- направленность на себя;
- направленность на процесс;
- направленность на результат.

Методические аспекты исследования ценностного самоопределения студентов вуза в современном медийном пространстве определяют методологическую специфику с опорой на ценностные ориентации студентов в медиасреде, анализ ценностных установок студентов, изучение факторов, влияющих на формирование ценностной картины мира и ценностное самоопределение. При этом необходимо проследить связь ценностного самоопределения со стратегиями поведения студентов в современной медиасреде.

На основе анализа данных социологического исследования студентов, проводившегося в конце XX – начале XXI вв., определены тенденции развития ценностного самоопределения молодёжи в современном информационном обществе. Исследователи анализируют факторы, влияющие на процесс формирования ценностных ориентаций студентов, и выявляют особенности ценностной сферы студентов в информационном пространстве. Так, по мнению Т.А. Ольховой и Т.И. Мясниковой, исследование проблемы самоопределения студентов в медиапространстве, должно учитывать четыре ведущих показателя уровня её развития:

- медиакритика;
- знание о медиа;
- медиапотребление;
- медиаконструирование [5].

Современное медиапространство изменило способ взаимодействия молодёжи с миром. Эта новая эра открыла много новых возможностей для студентов и всего человечества. Теперь люди обладают большими возможностями, чем когда-либо: учиться, общаться, творить и создавать свою личную медиасреду. Медиаобразование помогает студентам осознать своё место в обществе, найти свой собственный путь в жизни. Оно способствует становлению у студентов ценностных ориентиров, которые в дальнейшем будут определять их ценностное отношение к миру и к себе. Современное медиапространство является источником информации и коммуникации. Это пространство играет активную роль в

формировании общественного мнения. Тем не менее, остаётся много вопросов, связанных с мышлением студентов университетов и тем, как они используют медиаконтент.

А.Н. Шиканова и О.Ф. Киреева выделяют следующие этапы формирования ценностно-смысловой компетентности студентов вуза:

- предэкспериментальный констатирующий этап педагогического эксперимента и его анализ;
- социологический анализ структурированности действий педагогико-социологического исследования;
- выборка социолого-педагогических условий, методов и приёмов работы по формированию ценностно-смысловой компетентности в условиях конкретного учебного заведения и группы студентов высшего учебного заведения;
- социолого-педагогический контрольный этап экспериментальной работы по формированию ценностно-смысловой компетентности в условиях высшего учебного заведения, подведение итогов работы [13].

При этом авторы предлагают выявить первоначальный уровень сформированности ценностно-смысловой компетентности и определить показатели взаимодействия и взаимозависимости условий для её успешного формирования, проведения формирующего этапа эксперимента.

По данным социологических исследований среди студентов высших учебных заведений, почти половина опрошенных считает, что в настоящее время существует тенденция к утрате молодёжью традиционных ценностей, многие молодые люди не верят в будущее своей страны, не хотят работать для её процветания, а хотят только получать деньги и развлекаться. В связи с этим, становятся особенно актуальными особенности медиаобразования, которые позволили бы им быть более подготовленными к восприятию и оценке различных медиатекстов. Студенческая молодёжь является самой активной частью общества: она не только обладает наибольшим объёмом информации, но и способна в силу своей мобильности, гибкости и подвижности, быстро адаптироваться к изменяющимся условиям.

В этом аспекте можно выделить следующие направления:

- формирование позитивного отношения к студенчеству как к самостоятельной социальной группе;
- содействие развитию самоорганизации студентов, их способности самообучаться, самосовершенствоваться, работать в коллективе;
- развитие у студентов навыков конструктивного общения и взаимодействия в процессе совместной деятельности;
- повышение уровня их знаний по вопросам организации самоуправления.

В исследовании Л.Г. Пак определены концептуальные положения социализации студентов вуза в эпоху цифрового общества, соотносимые с приоритетными направлениями педагогической науки и практики:

- обучение посредством действия (action learning, experiential learning, learning by doing, геймификации) в новых образовательных медиа форматах и социальной реальности;
- компетентностная составляющая в обучении (формирование цифровых компетенций в сквозной оси социальных и профессиональных компетенций);
- активизация и инициирование смешанных форм обучения, активное вовлечение обучающихся в работу в электронной информационно-образовательной среде [6].

При этом автор выделяет навыки двух типов – «жёсткие» и «мягкие»: «Овладение цифровыми технологиями, рассматривается как «жёсткие» навыки, выступающие необходимым, но недостаточным средством социализации студентов цифрового общества. Особый акцент ставится на ведущую роль «мягких» навыков для социализации студентов вуза в цифровом обществе, объединяющих когнитивные способности (логическое и креативное мышление, комплексное решение проблем, скорость и гибкость в принятии решений) и социально-поведенческие аспекты (готовность к получению нового опыта функционирования в социальном и инфомире, навыки межличностного и межкультурного общения, добросовестность, субъекто-ориентированность, умение работать в команде, эмоциональная стабильность, стремление к компромиссам и т.д.)» [6].

Особенности ценностного отношения человека к действительности составляют основу, сущность и значение ценностного подхода к различным сферам жизнедеятельности. В последние годы в нашей стране происходит активное реформирование многих сфер общественной жизни, реализуется ряд проектов, направленных на формирование здорового образа жизни у молодёжи, её нравственное и духовное воспитание. В поисках ценностных ориентиров студенты отталкиваются от ценностных ориентаций, привитых семьёй – базовым институтом социализации.

Ценностное самоопределение студенческой молодёжи выступает как процесс формирования жизненной позиции личности. Ценностные ориентиры студентов должны быть осмыслены в дальнейшем с позиции теории социально-культурной детерминации, а также с позиций теории социокультурной модернизации.

В настоящее время в медиaprостранстве существует множество информационных источников, которые предлагают различные точки зрения на те или иные явления. Однако, как показывает практика, студенты не имеют возможности самостоятельно высказывать своё мнение, в силу того, что они находятся под влиянием медиаконтента разного качества и, по сути, являются их потребителями.

Освоение ценностей у студентов может происходить по-разному. Можно выделить несколько этапов в этом процессе:

- внешнее освоение (не глубокое, освоение информативного плана). Такие ценности не соответствуют внутренним потребностям личности;
- эмоциональное освоение, не рациональное познание;
- освоение на уровне знаний. Ценности усвоены, но не являются ориентирами личности;
- освоение на уровне убеждения.

В университетах необходимо создать условия для развития творческих способностей и самореализации личности студента, развитие интеллектуального и культурного потенциала студентов, формировать потребность в здоровом образе жизни. Особенно важной становится профилактика асоциального поведения студентов, а также воспитание толерантности, повышение социальной активности.

Итак, ценностное самоопределение студентов, сама система ценностной ориентации, является важным регулятором активности студента, поскольку она позволяет соотносить индивидуальные потребности и мотивы с осознанными и принятыми личностью ценностями информационного общества. В проблеме самоопределения личности важным является понимание свободы, ответственности в жизни людей. Формирование ценностных ориентаций студентов в современном медиaprостранстве является механизмом личностного роста и саморазвития.

**Выводы.** В настоящей работе рассмотрены вопросы ценностного самоопределения студентов вуза в современном медийном пространстве, определены его особенности в условиях медиаобразования, а также способы включения в процесс ценностного саморазвития как в учебном процессе, так и во внеучебное время. Проведённое исследование показало, что у обучающихся есть потребность в саморазвитии, они обладают достаточными знаниями о процессах самоактуализации, но не всегда имеют представления о возможностях самореализации в современных условиях.

На основе анализа материалов исследования нами сделана попытка определить факторы, влияющие на формирование ценностных ориентаций студенческой молодёжи. Рассмотрены основные процессы, протекающие в процессе ценностного самоосознания личности в вузе. Ценностное самоопределение студента вуза может быть успешным в том случае, если будет:

- активно проводится анализ ценностного самоопределения студентов в контексте современной медиасреды;
- определена роль медиаобразования в процессе ценностного самоопределения студента;
- изучены особенности ценностных установок студентов, их отношение к профессиональной деятельности;
- определены ценности как основа жизнедеятельности человека, общества и государства.

Современные условия развития медиакommunikационной сферы предполагают необходимость формирования у студентов медиакомпетентностей, в частности ценностного самоопределения. На основе проведённого исследования выявлено, что в настоящее время ценностное самоопределение нуждается в активном формировании, особенно в студенческой среде.

#### **Литература:**

1. Григорьева, И.В. Философско-педагогический анализ категорий медиакультуры (на примере понятия «Медиаобразовательное пространство») / И.В. Григорьева, Л.А. Иванова // Вестн. Том. гос. ун-та. – 2013. – № 369. – С. 141-146
2. Иванова, О.А. Формирование медиакультурных навыков студентов в период профессиональной подготовки / О.А. Иванова // Вестник НВГУ. – 2019. – № 4. – С. 3-8
3. Мельничук, А.А. Медиа-клубы как средство формирования ценностного самоопределения студентов / А.А. Мельничук, М.Ю. Малкина // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2009. – № 133. – С. 45–51
4. Николаева, Е.М. Медиапространственная коммуникация: проблема аксиологических ориентаций / Е.М. Николаева, П.С. Котляр // Вестник БГУ. – 2016. – № 3. – С. 30-38
5. Ольховая, Т.А. Развитие ценностно-смыслового отношения студентов к медиакпространству: анализ образовательного опыта / Т.А. Ольховая, Т.И. Мясникова // Вестник ЧелГУ. – 2013. – № 22 (313). – С. 73-81
6. Пак, Л.Г. Социализация студентов вуза в эпоху цифрового общества / Л.Г. Пак // Вестник ОГУ. – 2020. – № 5 (228). – С. 66-72
7. Палей, Е.В. Формирование образа вуза в медиакпространстве и проблема самоидентификации / Е.В. Палей // Вестник ИвГУ. Серия: Гуманитарные науки. – 2013. – № 2. – С. 70-79
8. Пфетцер, А.А. Цифровая образовательная среда как новое пространство становления профессиональной идентичности / А.А. Пфетцер // Вестник КемГУ. – 2021. – № 4 (88). – С. 985-994
9. Салганова, Е.И. Влияние медиакпространства на досуговую деятельность современной молодёжи / Е.И. Салганова, Л.И. Белова, Н.А. Гафнер, // Вестник ЮУрГУ. Серия: Социально-гуманитарные науки. – 2022. – № 1. – С. 70-77
10. Селезнева, А.В. Гражданское самосознание российской молодёжи и медиакпространство: «Нескладывающийся пазл» / А.В. Селезнева, А.Ф. Яковлева, Э.С. Ибрагимов // Galactica Media: Journal of Media Studies . – 2021. – № 4. – С. 109-138
11. Сиврикова, Н.В. Взаимосвязь ценностей со стилем медиакпотребления студентов / Н.В. Сиврикова, Д.Ю. Бережная // СПЖ. – 2016. – № 60. – С. 166-180
12. Троянская, С.Л. Медиакомпетентность личности в процессе образования / С.Л. Троянская // Образование через всю жизнь: непрерывное образование в интересах устойчивого развития. – 2014. – № 1. – С. 173-176
13. Троянская, С.Л. Развитие медиакомпетентности студентов / С.Л. Троянская // Знак: проблемное поле медиаобразования. – 2017. – № 1 (23). – С. 144-147
14. Шиканова, А.Н. Социолого-педагогический аспект формирования ценностно-смысловой компетенции как интеграционного процесса в высшем образовании / А.Н. Шиканова, О.Ф. Киреева // Коммуникология: электронный научный журнал. – 2020. – № 4. – С. 70-80
15. Южанинова, Е.Р. Ценностное самоопределение студента университета в аксиосфере интернета: автореф. дисс. ... канд. пед. наук 13.00.01 / Екатерина Рафаэлевна Южанинова. – 2015. – Оренбург. – 45 с.

**Педагогика**

**УДК 371**

**старший преподаватель Рудакова Ольга Александровна**

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

### **РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛИЗМА ПЕДАГОГА НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК АКМЕОЛОГИЧЕСКАЯ КАТЕГОРИЯ**

*Аннотация.* Статья посвящена изучению особенностей развития профессионализма педагога начальной школы как акмеологической категории. В статье представлена структура акмеологической культуры профессионализма: акмеологический менталитет, акмеологическая креативность и ценностные ориентиры. В работе акцентируется внимание не только на профессиональных качествах педагога, которые развиваются при повышении профессионализма, но и его личные качества. Автор статьи приходит к выводу, что именно формирование акмеологической компетентности, повышение нравственных качеств педагога, овладение профессиональными навыками являются результатом повышения профессионализма. Акцент делается именно на развитии нравственности и ценностных ориентиров педагога.

*Ключевые слова:* профессионализм педагога, акмеологическая категория, начальное образование, развитие.

*Annotation.* The article is devoted to the study of the peculiarities of the development of the professionalism of an elementary school teacher as an acmeological category. The article presents the structure of the acmeological culture of professionalism: acmeological mentality, acmeological creativity and value orientations. The work focuses not only on the professional qualities of the teacher, which develop with increasing professionalism, but also his personal qualities. The author of the article comes to the conclusion that it is the formation of acmeological competence, the improvement of moral qualities of a teacher, the acquisition of professional skills that are the result of increasing professionalism. The emphasis is on the development of morality and value orientations of the teacher.

*Key words:* teacher's professionalism, acmeological category, primary education, development.

**Введение.** В современном мире большое внимание уделяется развитию профессионализма и повышению квалификации педагога. Это обусловлено тем, что жизнь очень быстро меняется и усложняется, и педагог должен отвечать требованиям современных реалий. В связи с этим регулярно разрабатываются новые модели и теории подготовки педагогов и повышение их профессионализма, от которого зависит не только успеваемость младших школьников, но и формирование у них познавательного интереса и мотивации к учебе, положительного отношения к процессу обучения, школе и педагогам. В связи с этим необходимо уделять особое внимание повышению профессионализма педагогов младшей школы.

**Изложение основного материала статьи.** Рассмотрим понятие профессионализма. Под этим термином понимают возможности и навыки человека выполнять профессиональные обязанности в заданных условиях [8].

Профессионализм педагога представляет собой способность педагога осуществлять свои профессиональные обязанности и функции по обучению и воспитанию обучающихся. Важной составляющей профессионализма педагога является овладение профессиональными компетенциями. К ним относятся: психолого-педагогическая компетенция, коммуникативная, научно-предметная, методическая, языковая [5].

Профессионализм педагога начальной школы характеризуется рядом параметров. Опишем некоторые требования и параметры, по которым современное общество оценивает профессионализм педагога начальных классов.

В современном образовательном и воспитательном процессе очень важна личность педагога начальных классов. Это обусловлено тем, что он работает с учениками, личность которых только начинает формироваться. Личный пример педагога оказывает на них огромное влияние и влияет на их поведение. В связи с этим педагог начальных классов должен быть для учеников примером для подражания, авторитетом.

Педагог начальных классов должен быть современным. Он должен идти в ногу со временем, быть в курсе последних новостей, знать, чем интересуются его ученики. Ученики начальной школы являются детьми, а дети тянутся ко всему красивому, современному, доброму [10].

Педагог начальной школы должен регулярно самосовершенствоваться и повышать свою квалификацию. Меняется не только мир вокруг нас, обновляются не только технологии, но и сознание человека, его мировосприятие. В связи с этим необходимо корректировать подход к обучению младших школьников, адаптировать существующие методы и приемы преподавания под новые условия и новую образовательную среду. Повышая свою квалификацию, педагог начальной школы повышает уровень знаний, улучшает их качество, становится компетентней [6].

Педагог должен быть чутким, внимательным, понимающим. Это особенно важно при работе с учениками. В классе бывают разные дети: открытые и закрытые, трудные, активные и пассивные, гиперактивные, целеустремленные и т.д. К каждому ученику педагог начальной школы должен найти свой подход для достижения необходимого результата, как в образовательном процессе, так и воспитательном. Для современного педагога важно научиться избегать конфликтов, уметь сглаживать спорные ситуации и понимать обучающихся. Обучение на первых порах представляет собой стресс для учеников начальной школы, поэтому педагог должен помочь им адаптироваться к новой социальной и обучающей среде, привить им новые навыки.

Педагог начальной школы должен привить ученикам интерес к знаниям, заинтересовать их учебой. Если педагог хорошо ведет урок, то ученики с интересом ходят к нему на занятия, выполняют домашнее задание. Если педагог не может увлечь обучающихся своим предметом или формально относится к развитию обучающихся, то ученикам будет скучно на занятиях, они не будут развиваться как личности, а, следовательно, и эффективность от такого образовательно-воспитательного процесса будет минимальной [4]. Важно повышать свой уровень, а не довольствоваться достигнутыми результатами. Для этого существуют курсы повышения квалификации, программы по саморазвитию и т.д.

Профессионализм педагога как акмеологическая категория представляет собой ресурс, способ осуществления деятельности. Проанализируем понятие «профессионализм педагога» с позиции педагогической акмеологии:

- способность педагога начальной школы к развитию у обучающихся мотивации и ценностно-смысловой направленности с точки зрения продуктивности их труда;
- образованность, саморегуляция и мотивация педагога начальной школы;
- способ профессиональной деятельности педагога как «ведущий способ искусства жить».

Акмеологическое понимание профессионализма основывается на целостных составляющих личности педагога, как с профессиональной, так и с личностной позиции. Повышение профессионализма педагога начальных классов невозможно без развития познавательного интереса. Это важно не только для повышения профессионализма педагога, но и для формирования познавательного интереса и мотивации к обучению у младших школьников. Благодаря личностному и одновременно профессиональному росту педагога будут развиваться и его ученики, педагог сможет помочь им раскрыть их потенциал [2].

В определенный момент перед педагогом встает вопрос о повышении компетенции и профессионализма. Это происходит, когда педагог ставит перед собой новые цели, стремится к достижению результатов, хочет реализовать свои амбиции, внедрить в свою профессиональную деятельность достижения науки и техники, чтобы сделать процесс обучения интереснее. Для этого необходимо пройти курсы повышения квалификации, другие виды обучения, научиться новому, в том числе и работе с ИКТ. Повышение профессионализма предполагает переход профессиональной личности от состояния осмысленности к состоянию осознанности, накоплению новых знаний и освоению новых умений, углублению в профессию.

Сегодня наиболее популярны 2 модели повышения профессионализма педагога: деонтологическая и акмеологическая. В данной работе мы рассмотрим повышение профессионализма педагога начальных классов в контексте акмеологического аспекта.

Профессионализм педагога начальной школы включает в себя следующие компоненты:

- задатки и способности к обучению младших школьников;
- специальные знания;
- умение наблюдать и сравнивать качество самообразовательных и самоконтролирующих функций учеников при освоении ими предметного и развивающего содержания разных областей знаний;
- профессиональные позиции педагога относительно приоритетов мыслительного и речевого развития младшего школьника;
- умение диагностировать младших школьников с целью выявления у них способностей и задатков к изучению разных предметов [8].

С позиции педагогической акмеологии профессионализм педагога начальной школы ориентирован на формирование высокого уровня овладения профессиональными компетенциями и педагогическим мастерством. Изменения в современном образе жизни требуют от педагога не просто овладения знаниями своего предмета и методами обучения, но и креативного и инновационного мышления, владения практико-ориентированным, исследовательским подходом к разрешению конкретных образовательных проблем.



Повышение профессионализма педагога начальных классов на основе акмеологического подхода решает фундаментальную проблему личностного и профессионального развития. Суть акмеологического подхода в повышении профессионализма заключается в том, чтобы усилить профессиональную мотивацию, стимулировать раскрытие потенциала педагога, научить рационально использовать свои ресурсы для достижения целей. Акмеологическая направленность развития профессионализма педагога начальной школы включает в себя следующие компоненты:

- профессионально-ценностные ориентации, которые представляют собой ценности работы педагога;
- профессиональное целеполагание, т.е. осознание необходимости постановки новых профессиональных целей и достижение новых результатов;
- профессиональная мотивация, т.е. повышение интереса к процессу обучения;
- стремление к профессиональному успеху: работа над саморазвитием, развитие творческого потенциала и мотивация к собственным достижениям [1].

Для повышения профессионализма педагога начальных классов необходимо сформировать у него акмеологическую культуру. Исследователь Деркач А.А. считает, что акмеологическая культура выступает в качестве личностного новообразования. Это возможно только при условии, если педагог целенаправленно работает над своим развитием [3].

Выделяют несколько компонентов акмеологической культуры личности: ментальный, ценностный, креативный. Рассмотрим их более подробно.

Акмеологическая ментальность отвечает за осознанное поведение педагога как профессионала, который ориентирован на саморазвитие, рефлексию, развитие интеллекта, духовных и нравственных ценностей. Менталитет педагога не статичен, он должен меняться по мере развития профессиональной личности.

Ценностный компонент отвечает за формирование ценностных ориентаций, формирование положительного имиджа педагога. Формируется ценностный компонент с момента определения нравственных ценностей и решения следовать им, установления ценностных ориентаций.

Акмеологическая креативность представляет собой не только умение творчески мыслить, но и нестандартно подходить к организации учебного процесса, готовить для учеников творческие задания, помогать им развивать свои таланты и раскрывать творческий потенциал [7].

Учеными определены следующие факторы, которые являются показателем профессионализма педагога начальной школы с точки зрения акмеологического аспекта:

1) Фактор сопереживания. Педагог должен быть дружелюбным, сопереживать обучающимся, не быть равнодушным к их трудностям.

2) Фактор деловитости. Педагог должен подходить к своей работе системно, быть ответственным, отвечать за свои действия.

3) Фактор «ведения уроков, стимулирующих творческие возможности обучающихся». В современном мире в образовательной сфере делается акцент именно на развитие творческих навыков обучающихся, обучению их мыслить самостоятельно и критически. Педагог должен строить занятия таким образом, чтобы ученикам было интересно заниматься, а не превращать занятие в монотонную работу.

4) Фактор доброжелательного отношения к ученикам. Педагог должен любить детей и относиться к ним доброжелательно. Это обязательное условие для людей этой профессии. Если педагог относится к обучающимся доброжелательно, они отвечают ему тем же, прилагают больше усилий для овладения знаниями по конкретному предмету.

5) Фактор принятия демократического типа преподавания. Система образования отходит от авторитарного типа отношений между педагогом и учениками. Сейчас роль ученика признается практически равнозначной роли педагога, т.е. участники педагогического процесса становятся партнерами, что повышает эффективность их взаимодействия и положительно отражается на качестве успеваемости.

6) Фактор доброжелательного отношения к администрации и другому персоналу учебного заведения. Для эффективной трудовой деятельности отношения в коллективе должны быть доброжелательными, коллеги должны относиться друг к другу с уважением, поддерживать друг друга. Допустима здоровая конкуренция, которая не должна переходить в соперничество или вражду.

7) Фактор склонности к традиционному типу преподавания. Инновационные технологии положительно влияют на эффективность педагогического процесса, но не стоит ими чрезмерно увлекаться.

8) Фактор эмоциональной стабильности. Педагог должен быть стрессоустойчивым, должен уметь контролировать свои эмоции (положительные и отрицательные).

9) Фактор хорошего словесного понимания. Педагог должен четко и ясно выражать свою мысль, понимать то, что ученики пытаются до него донести [12].

При повышении профессионализма по акмеологической модели развиваются не только профессиональные компетенции педагога начальной школы, но и его личностные качества. Следовательно, педагог начальных классов с высоким уровнем профессионализма должен обладать эмпатией и уметь сопереживать коллегам и ученикам, должен быть образцом для подражания, вдохновлять словами и делами учеников на самосовершенствование.

Таким образом, личностные качества и профессиональные навыки являются неразрывным звеном и являются важной частью профессиональной личности современного педагога. Повышение профессионализма в рамках акмеологической модели предполагает не только развитие профессиональных навыков и умений педагога начальных классов, повышение профессиональных компетенций, но и личностный рост педагога, раскрытие своего потенциала. Повышение профессионализма осуществляется в рамках теории гуманизма, т.е. с основой на постулатах человеколюбия и ненасилия, что очень важно для работы педагога.

**Выводы.** Подводя итог вышеизложенному, отметим, что одним из результатов повышения профессионализма педагога начальных классов является формирование акмеологической культуры и акмеологических компетенций. При повышении профессионализма педагога начальной школы важно уделять внимание не только улучшению его профессиональных навыков, но и личностному росту. Повышение профессионализма педагога начальных классов в рамках акмеологического подхода отличается развитием нравственного самосознания и ценностных ориентиров у педагогов, раскрытием потенциала и рациональным использованием внутренних ресурсов.

#### **Литература:**

1. Величко, Е.В. Акмеологический подход к профессиональной подготовке будущих педагогов в условиях колледжа / Е.В. Величко // Социосфера. – 2011. – № 3. – С. 28-35
2. Виноградова, Н.И. Развитие профессионализма педагогов дошкольного и начального образования как акмеологическая категория / Н.И. Виноградова. – URL: <https://educ.wikireading.ru/huUtpd46OP> (Дата обращения: 30.01.2022)
3. Деркач, А.А. Акмеологическая культура личности: содержание, закономерности механизма развития / А.А. Деркач, Е.В. Селезнева. – М., 2006. – 496 с.

4. Кодирова, Ф. Профессиональные компетенции учителей / Ф. Кодирова // Общество и инновации. – 2021. – №8. – С. 160-166
5. Курлыгина, О.Е. Профессиональная компетентность педагога: теоретический аспект / О.Е. Курлыгина // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 5.
6. Максимова, Е.А. Развитие представлений о педагогическом профессионализме / Е.А. Максимова // Иностранные языки в контексте межкультурной коммуникации. – 2021. – С. 285-290
7. Перекрестова, В.С. Акмеологические аспекты профессионально-педагогической подготовки будущего учителя начальных классов / В.С. Перекрестова // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия Акмеология образования. Психология развития. – 2013. – С. 295-300
8. Рогов, Е.И. Психология становления профессионализма (В социномических профессиях) / Е.И. Рогов. – Ростов-на-Дону: Изд-во ЮФУ, 2016. – 266 с.
9. Слостенин, В.А. Профессионализм педагога: акмеологический подход / В.А. Слостенин // Сибирский педагогический журнал. – 2006. – С. 13-23
10. Тожибаева, Г.Р. Роль педагогической компетентности в становлении профессионализма учителя начальной школы / Г.Р. Тожибаева, К. Алтаева // Academic research in educational sciences. – 2021. – С. 641-646
11. Халилова, Х.М. Педагогические требования к учителю современной общеобразовательной школы / Х.М. Халилова // Образование и воспитание. – 2015. – №3. – С. 16-17
12. Шодмонова, М.Б. Личностно-профессиональное развитие учителя в процессе повышения квалификации / М.Б. Шодмонова // Вестник науки и образования. – 2021. – №9(112). Часть 1. – С. 63-67

**Педагогика**

**УДК 371**

**доктор педагогических наук, профессор Сорокопуд Юнна Валерьевна**

НОЧУ ВО «Московский финансово-промышленный университет «Синергия»» (г. Москва);

ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет имени А.А. Кадырова» (г. Грозный);

**старший преподаватель учебного центра Трунов Николай Николаевич**

Краснодарское высшее военное училище имени Генерала армии С.М. Штеменко (г. Краснодар);

**доктор педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков Анкваб Марина Фёдоровна**

Абхазский государственный университет (г. Сухум)

### **КАЧЕСТВО ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ПО ПОКАЗАТЕЛЮ ВОЗДЕЙСТВИЯ НА КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТЬ ОБУЧАЮЩИХСЯ**

*Аннотация.* Качество образовательной деятельности вуза может определяться по степени воздействия образовательной среды на развитие конкурентоспособности обучающихся, зависящего от реализации конкуренто-развивающих функций, наличия соответствующих условий. Предметом исследования стало представление студентов о качестве практической реализации образовательной средой вуза своих конкуренто-развивающих возможностей. Задачи исследования включали: систематизацию функций и компонентного содержания образовательной среды; организацию экспертного оценивания; обобщение мнений студентов относительно конкуренто-развивающего влияния образовательной среды. По результатам экспертной оценки сделан вывод о недостаточном конкуренто-развивающем влиянии образовательной среды вуза на студентов и определены ведущие направления совершенствования образовательной деятельности.

*Ключевые слова:* качество образования в вузе, конкурентоспособность обучающихся, образовательная среда, функции образовательной среды, компоненты образовательной среды, конкуренто-развивающее наполнение среды, условия развития конкурентоспособности, экспертиза, студенты, направления совершенствования.

*Annotation.* The quality of the educational activities of the university can be determined by the degree of influence of the educational environment on the development of the competitiveness of students, depending on the implementation of competitive development functions, the availability of appropriate conditions. The subject of the study was the students' perception of the quality of the practical implementation by the educational environment of the university of its competitive development opportunities. The objectives of the study included: systematization of the functions and component content of the educational environment; organization of expert evaluation; generalization of students' opinions regarding the competitive-developing influence of the educational environment. Based on the results of the expert assessment, a conclusion was made about the insufficient competitive and developing influence of the educational environment of the university on students and the leading directions for improving educational activities were identified.

*Key words:* quality of education at a university, competitiveness of students, educational environment, functions of the educational environment, components of the educational environment, competitive development environment content, conditions for the development of competitiveness, expertise, students, areas of improvement.

**Введение.** Воспитание конкурентоспособной личности – важнейший социальный заказ к системе образования, обусловленный объективными характеристиками и тенденциями дальнейшего развития общества, экономических отношений. Выполнение данного заказа начинается на уровне общего образования, когда закладывается фундамент для дальнейшего развития конкурентных характеристик личности, и продолжается в вузах [4, 6, 7]. При этом на уровне высшего образования указанная задача становится двудеиной, включающей два взаимосвязанных вектора: общесоциальный (совершенствование уже сформированных внутренних детерминантов конкурентоспособности, обладающих признаками всеобщности относительно сфер профессиональной деятельности) и профессиональный (формирование профессиональных качеств, способностей, компетенций, детерминирующих конкурентоспособность личности в заданной сфере деятельности) [6, 7].

Очевидно, что в учебных заведениях именно образовательная среда объединяет ведущие внешние факторы и условия, которые необходимы для воспитания конкурентоспособной личности. Также ясно, что на практике в учебных заведениях необходимый ресурсный потенциал образовательной среды может либо быть не сформированным, либо не использоваться в полной мере. В связи с этим целью исследования стало эмпирическое определение практической реализации образовательной средой вуза своих конкуренто-развивающих возможностей. Для ее достижения была решена последовательность следующих задач: уточнение и систематизация функций и содержания образовательной среды, педагогических условий ее конкуренто-развивающих воздействий на студентов; организация эмпирического изучения

мнения студентов (экспертов) относительно степени конкуренто-развивающего влияния образовательной среды вуза; обобщение экспертных оценок и определение актуальных направлений совершенствования образовательной среды вуза.

**Изложение основного материала статьи.** Согласно сложившимся представлениям, образовательная среда может быть определена как совокупность организационных, информационных, методических, субъектных и иных условий, соответствующих психолого-педагогических влияний, способствующих развитию обучающихся в соответствии с определенными целевыми ориентирами [1, 2, 3, 5]. В отличие от, собственно, условий, образовательная среда раскрывается через компоненты, характеризующие различное наполнение жизнедеятельности и его обеспечение: предметно-пространственный, аксиолого-целевой, информационно-методический, организационный личностный [1, 7].

Очевидно, что конкуренто-развивающее наполнение компонентов образовательной среды целевым образом задается сущностью самого формируемого качества – конкурентоспособности. В связи с этим специфическим конкуренто-развивающим содержанием образовательной среды вуза правомерно считать: современные средства обучения и самообразования, воспитания и самовоспитания, необходимые для развития конкурентных качеств студентов; фиксация в целеполагании образовательной организации установок на развитие конкурентных качеств студентов, а также реализуемые установки на следование принципам конкурентной ориентированности образования, обеспечения субъектности, инициативности и активности студентов, творческого наполнения содержания учебной деятельности и жизнедеятельности студентов в целом; использование в качестве ключевого дидактического инструментария методов и приемов проблемного обучения (ориентация на решение проблем, свойственных условиям конкуренции и пр.), ситуационно-задачного подхода (создание конкурентных ситуаций, решение актуальных и потенциально важных жизненных и профессиональных задач и пр.); обеспечение практико-ориентированности содержания образования; актуализация потенциала самоуправления и самоуправления в развитии личности студентов; функционирование самостоятельных коллективов и общественных объединений студентов и т.п.; владение педагогическими работниками методами, приемами, технологиями развития конкурентных качеств студентов, а также мотивации обучающихся к самосовершенствованию; установка студентов на саморазвитие, конкурентное совершенствование.

Достижение любых образовательных целей, включая развитие конкурентоспособности студентов, осуществляется посредством использования спектра дидактических и воспитательных средств и методов в процессе реализации четко заданных функций. В контексте данной работы правомерно говорить о реализации конкуренто-развивающих функций образовательной средой вуза, представляющих собой содержательно-целевую конкретизацию стандартных функций:

- адаптивной, в контексте развития конкурентоспособности предполагающей обеспечение превентивного приспособления студентов к взаимодействию в условиях конкуренции; ее реализация обеспечивается соответствующим конструированием содержания образования и использованием активно-деятельностных форм организации образовательного процесса;

- социокультурной, предполагающей обеспечение включения студентов в социокультурную активность, в деятельность в условиях межкультурной коммуникации, а также освоение ими специфических элементов профессиональной культуры;

- развивающей, непосредственно означающей развитие конкурентных качеств личности с использованием для этого всего дидактического, воспитательного, культурного потенциала как конкретного образовательного учреждения, так и педагогической науки и практики в целом; при этом на первый план в качестве методологических основ организации образовательного процесса выдвигаются принципы практико-ориентированности, личностной ориентированности, проблемности, креативности.

В свою очередь, успешная реализация образовательной средой указанных функций требует создания комплекса условий, среди которых признаками универсальности и базовости обладают следующие:

- обеспечение превентивного и актуального преодоления негативного воздействия на личность обучающихся, во-первых, самих конкурентных ситуаций, во-вторых, внешней социальной среды;

- профилактика коммуникативных, операциональных, мотивационно-ценностных затруднений, возникающих у студентов-выпускников вузов в первые годы работы;

- мониторинг и учет при организации учебно-воспитательного процесса индивидуальных и групповых (возрастных, гендерных, статусных и пр.) характеристик обучающихся, наиболее выраженных характеристик их мотивационно-потребностной сферы и т.п.;

- полноценное использование и обогащение ресурсов образовательной организации, необходимых для развития конкурентоспособности студентов;

- поддержание благополучного социально-психологического самочувствия участников образовательного процесса, создание творческой атмосферы при организации учебной и социально-культурной деятельности студентов;

- насыщение содержания образования современным профессиональным и социальным контентом в форме теоретической информации, решаемых задач, осваиваемых компетенций и т.п.;

- поддержка студенческого самоуправления как основы освоения организационных и лидерских конкурентных качеств;

- организация общественной активности студентов, стимулирование их раннего включения в профессиональную деятельность;

- поддержка и повышение профессионального мастерства преподавателей, их способностей заинтересовывать студентов и стимулировать их к самосовершенствованию [1, 2, 3, 5, 7].

Анализ научных исследований последних лет, выполненных в предметной области нашей работы, а также интерпретация и обобщение реальных результатов образовательной практики российских вузов позволяют предположить, что в традиционном образовательном процессе задача развития личной конкурентоспособности студентов решается не вполне эффективно. Причин этому может быть множество; среди них комплексной видится недостаточная конкурентная ориентированность образовательной среды вуза, не полная реализация необходимых конкуренто-развивающих функций. Данное предположение потребовало проверки, для чего было организовано эмпирическое исследование в форме экспертной оценки.

Базой проведения экспертизы стали следующие вузы: Чеченский государственный университет, Московский....., Ставропольский государственный педагогический институт, В состав экспертной группы вошли студенты 1-4 курсов в количестве 400 человек. Для обеспечения информационной базы как основы компетентности экспертных мнений студентам были предоставлены материалы, включая:

- описание сущности конкурентоспособности личности, ее основных поведенческих характеристик, ценностно-ориентационных, компетентностных, морально-волевых и пр. внутренних детерминантов развития;

- перечень и детализация содержания педагогических условий, обеспечивающих воздействия на личность с целью развития ее конкурентоспособности;

- характеристика компонентного состава и содержания образовательной среды вуза, как комплексного условия развития конкурентоспособности личности;
- описание функций образовательной среды вуза, реализация которых обеспечивает становление конкурентоспособной личности студентов.

Организация экспертного оценивания осуществлялась путем выбора студентами одного из трех вариантов ответа при ознакомлении:

- с конкуренто-развивающими функциями образовательной среды: «функция реализуется», «функция не реализуется», «затрудняюсь с ответом»;
- с конкуренто-развивающими образовательными условиями: «условие создано в вузе», «условие в вузе не создано», «затрудняюсь с ответом».

Результаты экспертизы по обоим предметам оценивания представлены в таблице.

Таблица

**Результаты экспертизы реализации в образовательной среде вуза конкуренто-развивающих функций и наличия конкуренто-развивающих условий**

Оцениваемые параметры	Кол-во экспертов, выбравших варианты ответов, %		
	1*	2*	3*
<b>1 блок – Конкуренто-развивающие функции образовательной среды вуза</b>			
адаптивная	37,5	25,0	37,5
социокультурная	31,0	47,0	22,0
развивающая	12,5	25,0	62,5
<b>2 блок – Конкуренто-развивающие образовательные условия</b>			
условие противодействия негативным влияниям среды	10,0	70,0	20,0
условие профилактики затруднений конкурентного взаимодействия	17,5	47,5	35,0
условие непрерывного мониторинга	5,0	45,0	50,0
условие ресурсного обеспечения	10,0	60,0	30,0
условие акцента на благополучие личности	20,0	35,0	45,0
условие конкурентного содержания образования	40,0	30,0	30,0
условие студенческого самоуправления	50,0	30,0	20,0
условие общественной активизации студентов	35,0	35,0	30,0
условие профессионализма педагогов	30,0	25,0	45,0

- \* – вариант ответа 1 – «функция реализуется» (первый блок) и «условие создано в вузе» (второй блок);
- вариант ответа 2 – «функция не реализуется» (первый блок) и «условие в вузе не создано» (второй блок);
- вариант ответа 3 – «затрудняюсь с ответом».

Можно видеть, что студенты не высоко оценивают как реализуемые функции, так и созданные в вузе условия, ориентированные на развитие конкурентоспособности обучающихся. При этом из числа конкуренто-развивающих функций относительно благополучной (в сравнении с другими) видится адаптационная, поскольку ее действие «ощущают» более трети студентов. С точки зрения количества отрицательных оценок равнозначны адаптивная и развивающая функции, но у второй более выражена доля экспертов, затрудняющихся с оценкой. Представляется, что сам факт затруднения с ответом свидетельствует о недостаточно эффективной реализации данной функции образовательной средой вуза. Наибольшее количество отрицательных оценок зафиксировано для социокультурной функции, что свидетельствует о явной недооценке вузами важности организации общественной, творческой активности студентов.

Что касается образовательных условий, создание и реализация которых может обеспечить развитие конкурентоспособности студентов, то достаточно благополучными выглядят только условия:

- организации и поддержки студенческого самоуправления, как фактора формирования и совершенствования организационных и лидерских конкурентных качеств обучающихся – 50% экспертов отметили его наличие, и только 30% - отсутствие;

- конкуренто-ориентированного содержания образования, а именно, достаточной насыщенности содержания образования современным профессиональным и социальным контентом в форме теоретической информации, решаемых задач, осваиваемых компетенций и т.п. – его наличие признали 40% экспертов, а отсутствие – также, как в предыдущем случае, 30%.

Наихудшее положение зафиксировано по таким условиям, как:

- мониторинговое, предполагающего диагностическую обеспеченность конкуренто-развивающего образовательного процесса (выявление и учет в образовательном процессе личностных особенностей студентов) – его наличие признали только 5%, а отсутствие – 45% студентов%

- ресурсное условие и условие превенции негативных воздействий среды – на их наличие указали только по 10% экспертов; получается, что ни имеющиеся ресурсы образовательной среды не используются в полной мере, ни противодействия негативным влияниям внешней среды на конкурентные качества обучающихся не оказываются; аналогично маловыраженным представляются и условие превентивной подготовки студентов к реальному конкурентному взаимодействию (наличие условия признано только 17,5% экспертов, отсутствие – 47,5%).

**Выводы.** Все вышесказанное, включая и теоретические, и эмпирические результаты проведенного исследования, позволяет определить ведущие направления повышения качества функционирования образовательной среды вуза в направлении усиления ее конкуренто-развивающих возможностей. К ним относятся:

- системный мониторинг показателей и личностных факторов конкурентоспособности студентов, интерпретация ее результатов и представление в формате, позволяющем использовать для проектирования содержания и организационных форм учебно-воспитательного процесса;

- создание системы деятельности по отслеживанию и нейтрализации факторов риска развития конкурентных качеств студентов, исходящих из внешней социальной среды и, прежде всего, транслируемых через электронные СМИ;

- организация комплексной подготовки студентов социальному взаимодействию в условиях конкуренции с ориентацией на освоение и использование методов и приемов сотрудничества;
- обеспечение непрерывной повышения компетентности педагогов в области задач, средств, методов развития конкурентных качеств студентов.

#### Литература:

1. Артюхина, А.И. Образовательная среда высшей школы как педагогический феномен (на материале проектирования образовательной среды медицинского университета): автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / Александра Ивановна Артюхина. Волгоград: Волгоградский государственный педагогический университет, 2006. – 42 с.
2. Бояркина, Е.А. Физическое воспитание – фактор здоровьесберегающей образовательной среды / Е.А. Бояркина // Здоровье человека, теория и методика физической культуры и спорта. – 2016. – № 2. – С. 59-62
3. Дружинина, А.А. Ресурсы образовательной среды вуза в формировании управленческой культуры студента – будущего социального работника / А.А. Дружинина // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2012. – № 6 (110). – С. 100-107
4. Лабинская, А.В. Подготовка конкурентоспособного специалиста в образовательных организациях высшего профессионального образования / А.В. Лабинская, М.Ю. Макаров // Пожарная и техноферная безопасность: проблемы и пути совершенствования. – 2020. – № 2 (6). – С. 244-248
5. Мысина, Г.А. Здоровьесберегающая образовательно-воспитательная среда вуза (опыт МГТУ им. Н.Э. Баумана) / Г.А. Мысина // Известия Уральского государственного университета. – 2010. – № 6 (85). – С. 68-76
6. Фатхутдинов, Р.А. Ориентация обучения на конкурентоспособность / Р.А. Фатхутдинов // Высшее образование в России. – 2017. – № 9. – С. 4.
7. Хазова, С.А. Образовательная среда вуза и оценка ее конкурентоформирующего влияния на студентов / С.А. Хазова, Е.А. Дрофа // Инновационные направления развития в образовании, экономике, технике и технологиях. Сборник статей Межрегиональной научно-практической конференции. В 2-х частях. Под общей редакцией В.Е. Жидкова. – Ставрополь: Издательство Ставролит, 2018. – С. 316-322

#### Педагогика

#### УДК 378

**доктор педагогических наук, профессор Филимонюк Людмила Андреевна**  
 ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский федеральный университет» (г. Ставрополь);  
 ГАОУ ВО «Невинномысский государственный гуманитарно-технический институт» (г. Невинномысск)  
**магистрант Каржаубаева Александра Валентиновна**  
 ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский федеральный университет» (г. Ставрополь);  
**магистрант Сигедова Светлана Владимировна**  
 ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский федеральный университет» (г. Ставрополь)

### ПРОЕКТИРОВАНИЕ ПРОГРАММ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ В ОРГАНИЗАЦИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

*Аннотация.* Рассматриваются основные особенности процесса проектирования программ воспитательной работы в современных организациях высшего образования. Их изучение осуществляется с учётом ряда характерных черт развития нашей страны на протяжении трёх последних десятилетий, способствующих росту важности воспитательной работы для подготовки конкурентоспособного профессионала. Приводятся методологические подходы, с позиции которых необходимо осуществлять указанный процесс. Исследуются коррелирующие с ними принципы организации воспитательной деятельности в современном вузе. После завершения их обсуждения в статье говорится о структуре Примерной рабочей программы соответствующей деятельности. Дается краткий анализ содержания каждого из шести её разделов.

*Ключевые слова:* высшее образование, воспитательная работа со студентами, программа воспитательной работы, проектирование воспитательной работы, студент, преподаватель.

*Annotation.* The designing educational work programs in modern higher education organizations process main features are considered. Their study is carried out taking into account a number of our country development characteristic features over the past three decades, contributing to the growing importance of educational work for the competitive professional training. Methodological approaches are given, from the position of which it is necessary to carry out this process. The principles of the educational activity organization in a modern university correlating with them are investigated. After completing their discussion, the article talks about the structure of the relevant activity Approximate Work Program. A brief analysis of its six sections content is given.

*Key words:* higher education, educational work with students, educational work program, educational work design, student, teacher.

**Введение.** Современное общество, в т.ч. на территории Российской Федерации, характеризуется рядом специфических тенденций, связанных с его переходом на постиндустриальную ступень развития (Л.М. Абдулова, Л.Е. Адамова, Г.И. Белошапка, Е.Н. Стрельчук) [2, С. 60-61]. В их числе показательно выглядят ускорение и непредсказуемый характер динамики большинства процессов, происходящих во всех сферах его жизни (Г.И. Белошапка, Д.О. Заречнев, С.В. Калинин, А.А. Левченко, Ю.Н. Чернов) [10, С. 93].

В таких условиях одной из важных задач деятельности отечественных организаций высшего образования должна стать подготовка будущих профессионалов к успешной работе в подобной социокультурной ситуации (Л.Е. Адамова, С.В. Калинин, Н.Е. Щуркова) [5, С. 114]. Таким образом, возрастает важность развития у студентов надпрофессиональных навыков. В связи с темой настоящей статьи в числе последних необходимо, прежде всего, отметить следующие:

- высокая социальная мобильность;
- готовность к развитию собственных профессиональных и личностных качеств на протяжении всей жизни (Е.И. Безрукова, М.Э. Волкова, А.И. Ивонина, Е.В. Кряжева, Ю.П. Поваренков, Л.К. Сальная) [11, С. 221].

Действенным средством формирования таких компетенций является воспитательная работа [12, С. 1091]. Особенности её проектирования на современном этапе развития отечественной системы ВО посвящено наше исследование.

**Изложение основного материала статьи.** При проектировании программ воспитательной работы педагогам, администрации и методическим службам современных российских вузов следует понимать соответствующий процесс с позиций эффективной реализации четырёх методологических подходов (Табл. 1).

**Методологические подходы, необходимые к реализации в ходе воспитательной работы со студентами современного вуза**

Наименование	Характеристика
Компетентностный	Реализация данного подхода предполагает направленность воспитательного процесса на успешную интеграцию будущего специалиста в профессиональное сообщество при условии овладения им всеми необходимыми профессиональными и личностными компетенциями, а равно понимания социальной значимости своей миссии (С.Н. Гавров, О.Г. Лопатина, Н.В. Микляева, И.Г. Фомичева) [3, С. 25].
Системно-деятельностный	Связан с необходимостью учёта специфики структуры воспитательной системы педагогического вуза в ходе проектирования программ и последующей организации соответствующей деятельности. В ходе его реализации необходимой представляется организация различных видов целенаправленной социально и личностно значимой активности обучающихся, направленной на поиск ценностей, норм, законов и правил организации жизни, учёбы, а в последствии – и работы, с целью формирования гражданской и профессиональной позиции выпускников, их становления субъектами различных видов собственной деятельности [4, С. 162].
Аксиологический	Его реализация позволяет учесть в ходе проектирования, а в последствии – обеспечить концептуальное осмысление лицами, осваивающими программы высшего образования, гуманистических ценностных оснований своей будущей профессиональной деятельности. Это, в свою очередь, будет способствовать формированию их мировоззрения, опирающегося на систему ценностно-смысловых ориентиров и установок, принципов и идеалов, взглядов и убеждений, отношений и критериев оценки окружающего мира. В перспективе это позволит обеспечить функционирование профессионально значимого духовно-нравственного нормативно-регулятивного механизма всей их дальнейшей жизни и деятельности [9, С. 42].
Ситуационно-событийный	Предполагает учёт при проектировании программ необходимости генерации воспитывающих ситуаций. Каждая из них становится событием с точки зрения будущего профессионала, так как, будучи наполненной ценностным содержанием, основана на диалогическом взаимодействии, объединяющем её участников в эмоциональном, деятельностном и ценностно-смысловом отношениях. Такие ситуации с необходимостью должны содержать те или иные социальные факторы, инициирующие проявление разнообразных духовных потребностей обучающихся, формирование у них рефлексии, способности к осмыслению и оценке, мотивов социально и личностно значимой деятельности, а также условий, необходимых для осуществления таковой [6, С. 179-180].

В ходе проектирования путей решения различных воспитательных задач важная роль должна отводиться созданию таких педагогических ситуаций, в которых учащиеся станут перед необходимостью осуществления духовного и нравственного выбора (О.Г. Лопатина, Н.В. Микляева, Н.Е. Щуркова). Их генерирование с большой вероятностью позволит обеспечить становление смысловой сферы личности и личностно-профессиональной позиции студентов [2, С. 61].

При планировании и организации воспитательной деятельности в пространстве современного вуза целесообразным представляется учёт ряда принципов, коррелирующих с приведёнными выше методологическими подходами [5, С. 113]. Охарактеризуем данные принципы (Табл. 2).

Таблица 2

**Принципы организации воспитательной деятельности в современном вузе**

Принцип	Роль в проектировании и реализации программ воспитательной деятельности
Гуманистической направленности воспитательной работы	Ориентирован на уважение личности и её суверенитета – высших ценностей педагогики и в целом правового общества [10, С. 94].
Демократизации воспитательного процесса	Связан с предыдущим, нацелен на обеспечение соблюдения демократических норм по ходу формирования общей и профессиональной культуры студентов.
Социальной направленности	Предполагает ориентацию воспитательной работы со студентами современного вуза на развитие у них социальной активности и соответствующих духовно-нравственных установок [12, С. 1090].
Полисубъектности	Указывает на особенности учебно-воспитательного процесса, осуществляемого в современном вузе, соответствующему процессу присущ полисубъектный характер.
Единства профессионального воспитания и обучения	Предполагает усиление эмоционально-ценностных, мотивационных и когнитивных составляющих учебной, внеучебной и профессиональной деятельности.
Творческого начала	Предусматривает приоритет разнообразной творческой деятельности в ходе профессионального и личностного развития лиц, осваивающих образовательные программы современных российских вузов. Последнее, в свою очередь, предполагает совместную творческую деятельность субъектов образовательных отношений [9, С. 42].
Индивидуально-личностной ориентации	Утверждает необходимость ориентации на индивидуальный исходный уровень воспитанности и культуры каждого конкретного студента при отборе содержания, форм и методов воспитательной работы.

Рассмотрев основные подходы и принципы, которые необходимо учитывать при проектировании программ воспитательной работы с лицами, обучающимися в современных российских вузах, необходимо перейти к разговору о структуре Примерной рабочей программы соответствующей деятельности. Она должна включать шесть разделов (А.М. Кондаков, П.И. Пидкасистый, Н.Е. Щуркова).

В первом разделе, озаглавленном «Особенности организуемого в вузе воспитательного процесса», необходимо отразить специфику воспитывающей среды ОО [7, С. 67]. Соответственно, в нём должны быть описаны: ключевые особенности социокультурного окружения вуза; общие характеристики контингента обучающихся; источники возможного положительного или отрицательного влияния на духовно-нравственное состояние студентов; наиболее значимые социальные партнеры вуза [10, С. 94-95].

Исходя из вышеперечисленных положений, в этом разделе могут быть приведены оригинальные воспитательные находки, а также важные с точки зрения эффективного функционирования конкретной ОО принципы и традиции, определяющие ход воспитательной работы [6, С. 176].

В разделе «Цель и задачи воспитания» формулируются цель воспитательной работы. Здесь же приводятся задачи, которые вузу необходимо решить для её достижения. При этом цель должна быть конкретизирована применительно к особенностям каждого курса обучения студентов [8, С. 69]. Кроме того, применительно к каждому курсу можно выделить главную задачу воспитательной работы (Табл. 3).

Таблица 3

Главные задачи воспитательной работы на каждом курсе

Курс	Главная задача
1	Ценностно-смысловое самоопределение учащихся [7, С. 67-68].
2-3	Профессионализация.
4-5	Профессиональная социализация студентов.

Корректно сформулированные цели и задачи воспитательной работы позволят организовать событийно насыщенную жизнь участников образовательного процесса ОО [8, С. 70].

В разделе под названием «Направления воспитательной работы» необходимо раскрыть основные особенности и традиции образовательной организации в соответствии с приоритетными направлениями воспитательной работы. К таким относятся:

- духовно-нравственное;
- гражданско-патриотическое [3, С. 25-26].

При этом основу могут быть взяты также различные вариативные направления. В их числе:

- научно-образовательное;
- экологическое;
- профессионально-трудовое;
- здоровьесберегающее;
- культурно-просветительское [5, С. 116].

Возможным представляется планирование организации воспитательной работы и по иным профессионально и лично значимым направлениям, ставшим традиционными для конкретной организации ВО.

Раздел «Виды деятельности обучающихся в воспитательной системе вуза» должен содержать информацию о том, какие приоритетные виды деятельности обучающихся будут реализовываться на практике по ходу функционирования воспитательной системы ОО [1, С. 45]. К ним относятся:

- учебно-исследовательская и научно-исследовательская деятельность;
- проектная деятельность;
- волонтерская деятельность [8, С. 74].

Пятый раздел, который называется «Виды, формы и содержание деятельности» посвящён тому, каким образом будет осуществляться достижение поставленных цели и задач воспитательной работы. Она может включать несколько основных и дополнительных модулей. В свою очередь, каждый из них ориентирован на одну из поставленных задач и соответствует одному или нескольким направлениям и видам деятельности субъектов образовательных отношений в воспитательной системе организации ВО [1, С. 46]. При этом основными модулями являются:

- «Институт кураторства и наставничества»;
- «Студенческое самоуправление и развитие студенческих клубов»;
- «Волонтерство»;
- «Учебно-профессиональная деятельность»;
- Противодействие экстремизму и ксенофобии в молодежной среде»;
- «Социокультурное творчество»;
- «Профессиональная социализация» [7, С. 69].

В качестве же дополнительных могут выступать следующие модули:

- «Вузовские медиа»;
- «Международное студенческое сотрудничество»;
- «Социально-педагогическое взаимодействие студенчества с лицами с инвалидностью и ОВЗ»;
- «Ключевые вузовские события и мероприятия» [12, С. 1091].

В ходе разработки рабочей программы воспитания вуз может включать в нее те дополнительные модули, которые помогут в наибольшей степени реализовать его воспитательный потенциал с учетом имеющихся материальных и кадровых ресурсов [5, С. 116]. Тот или иной дополнительный модуль может быть включён в рабочую программу при соблюдении следующих условий:

- в нём отражена реальная деятельность участников образовательных отношений [4, С. 167];
- этой деятельности присуща определённая значимость с точки зрения обучающихся и педагогов;
- она не может быть зафиксирована ни в одном из модулей, предлагаемых Примерной рабочей программой [1, С. 47-48].

В последнем разделе под заголовком «Мониторинг качества организации воспитательной деятельности» необходимо показать, каким образом осуществляется анализ планируемой и организуемой в пространстве ОО воспитательной работы.

Здесь следует привести перечень основных направлений самоанализа. Этот перечень может быть дополнен указанием на критерии, показатели и способы осуществления такого [6, С. 182]. На основе полученных данных выделяются перспективные траектории дальнейшего развития воспитательной системы.

Теперь необходимо подвести итоги исследования.

**Выводы.** Таким образом мы можем констатировать, что современное человеческое общество характеризуется некоторыми тенденциями, связанными с его переходом на постиндустриальную ступень. В их числе ускорение большинства процессов, происходящих во всех сферах его жизни и непредсказуемый характер их динамики.

В таких условиях одной из важных задач деятельности отечественных вузов должна стать подготовка студентов к осуществлению успешной профессиональной деятельности в подобной социокультурной ситуации. Таким образом, возрастает важность развития надпрофессиональных навыков.

В свою очередь, действенным средством их формирования является воспитательная работа.

В ходе её проектирования педагогам, администрации и методическим службам современных российских вузов следует подходить к соответствующему процессу с позиций эффективной реализации компетентностного, системно-деятельностного, аксиологического и ситуационно-событийного методологических подходов.

Также целесообразным представляется учёт ряда принципов, коррелирующих с указанными подходами. Среди них принципы: гуманистической направленности воспитательной работы; демократизации воспитательного процесса; социальной направленности; полисубъектности; единства профессионального воспитания и обучения; творческого начала; индивидуально-личностной ориентации.

Примерная рабочая программа воспитательной деятельности должна включать шесть разделов.

В первом из них, озаглавленном «Особенности организуемого в вузе воспитательного процесса», необходимо отразить специфику воспитывающей среды ОО.

В разделе «Цель и задачи воспитания» формулируются цель воспитательной работы. Здесь же приводятся задачи, которые вузу необходимо решить для её достижения.

В следующем разделе, «Направлениях воспитательной работы», подлежат раскрытию основные особенности и традиции образовательной организации в соответствии с приоритетными направлениями соответствующего аспекта деятельности ОО.

Раздел «Виды деятельности обучающихся в воспитательной системе вуза» должен содержать информацию о том, какие приоритетные виды деятельности обучающихся будут реализовываться на практике по ходу функционирования его воспитательной системы.

Пятый раздел, который называется «Виды, формы и содержание деятельности» посвящён тому, каким образом будет осуществляться достижение поставленных цели и задач воспитательной работы.

В последнем разделе под заголовком «Мониторинг качества организации воспитательной деятельности» необходимо показать, каким образом осуществляется анализ планируемой и организуемой в пространстве ОО воспитательной работы.

#### **Литература:**

1. Вдовиченко, А.А. Виды и формы профессионально ориентированной внеучебной деятельности будущих педагогов-математиков / А.А. Вдовиченко // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2021. – Т. 10. – № 4(37). – С. 45-48
2. Зникина, Л.С. К вопросу о реализации воспитательного потенциала вуза в процессе подготовки будущих специалистов / Л.С. Зникина, В.А. Боровцов // Мир науки, культуры, образования. – 2022. – № 4(95). – С. 60-62
3. Калинин, С.В. Проблема воспитания сотрудников полиции в образовательных организациях МВД России при внедрении компетентностного подхода / С.В. Калинин, А.А. Левченко, Б.А. Федулов // Мир науки, культуры, образования. – 2022. – № 1(92). – С. 24-26
4. Камалеева, А.Р. Научно-методические основы когнитивной дидактики / А.Р. Камалеева // Научно-педагогическое обозрение. – 2021. – № 2(36). – С. 160-169
5. Мокрецова, Л.А. Воспитательное пространство педагогического вуза и школы: практика реализации / Л.А. Мокрецова, О.В. Попова, Н.А. Швец // Педагогическое образование в России. – 2021. – № 2. – С. 110-117
6. Пономарев, В.Д. Социально-культурная деятельность: государственная культурная политика и качество профессионального образования / В.Д. Пономарев, А.В. Шунков // Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств. – 2016. – № 37. – С. 175-184
7. Тесленко, А.Н. Психологические основы воспитания учащейся молодежи / А.Н. Тесленко, М.Е. Жуматаев // Science and Reality. – 2020. – №2. – С. 67-69
8. Титова, Г.Ю. Воспитательная работа на факультете как пространство формирования готовности студентов педвуза – будущих социальных педагогов к решению задач профессиональной деятельности / Г.Ю. Титова, А.В. Середина // Научно-педагогическое обозрение. – 2019. – № 1(23). – С. 67-77
9. Турдиева, Г.С. Методы организации электронных учебных ресурсов в образовательном процессе через платформу дистанционного обучения moodle / Г.С. Турдиева, М.А. Сулайманова // ACADEMY. – 2020. – № 5(56). – С. 40-43
10. Федулов, Б.А. Духовно-нравственные основы воспитания студенческой молодежи в педагогическом процессе / Б.А. Федулов, Д.О. Заречнев // Мир науки, культуры, образования. – 2022. – № 2(93). – С. 92-95
11. Цымбалюк, А.Э. Анализ подходов к проблеме soft skills / А.Э. Цымбалюк // Педагогика и психология современного образования: теория и практика. Материалы конференции «Чтения Ушинского». – Ч. 1. – Ярославль: РИО ЯГПУ, 2019. – С. 219-224
12. Social and Cultural Transformation of Teacher Training Tools under Digitalization Conditions / E. Gnatyshina, A. Vorozheikina, V. Tsilitskiy [et al.] // The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences. – 2019. – Pp. 1088-1093



УДК 159.9

**кандидат психологических наук, доцент Алонцева Александра Ивановна**

Кузбасский гуманитарно-педагогический институт федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Кемеровский государственный университет» (г. Новокузнецк);

**студент Коржавина Софья Юрьевна**

Кузбасский гуманитарно-педагогический институт федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Кемеровский государственный университет» (г. Новокузнецк)

**ЗАВИСИМОСТЬ ХАРАКТЕРИСТИК ВОЛЕВОЙ СФЕРЫ ЛИЧНОСТИ ОТ ПРАВОВОГО И ГРАЖДАНСКОГО СОЗНАНИЯ У СОТРУДНИКОВ МВД**

*Аннотация.* В статье освещена проблема связи характеристик волевой сферы личности с правовым и гражданским сознанием у сотрудников МВД. Представлена методология исследования, проведен психологический анализ профессиональной деятельности сотрудников МВД, освещены результаты теоретического анализа научных источников. Представлены результаты диагностики волевой сферы и, а также правового и гражданского сознания сотрудников правоохранительных органов. Проанализирована их взаимосвязь с использованием коэффициента корреляции Пирсона.

*Ключевые слова:* волевая сфера личности, правовое и гражданское сознание, профессиональная деятельность, сотрудники МВД.

*Annotation.* The article highlights the problem of the connection of the characteristics of the volitional sphere of the individual with the legal and civic consciousness of the employees of the Ministry of Internal Affairs. The methodology of the study is presented, a psychological analysis of the professional activity of the Ministry of Internal Affairs employees is carried out, the results of the theoretical analysis of scientific sources are highlighted. The results of diagnostics of the volitional sphere and, as well as the legal and civic consciousness of law enforcement officers are presented. Their relationship is analyzed using the Pearson correlation coefficient.

*Key words:* volitional sphere of personality, legal and civic consciousness, professional activity of the Ministry of Internal Affairs employees.

**Введение.** Специфические особенности служебной деятельности сотрудников МВД, вынуждают сотрудников соответствовать высоким стандартам, предъявляемым к профессионально важным качествам сотрудников. Одними из основных профессионально важных качеств для сотрудников МВД выступают волевые качества личности, которые проявляются в: отсутствии у сотрудника в экстремальных ситуациях психологических реакций, снижающих эффективность действий; натренированности в безукоризненном выполнении профессиональных действий в психологически сложных условиях; умении сохранять профессиональную бдительность, проявлять разумную настороженность и внимание к риску, опасности, неожиданностям.

Сотрудники МВД выполняют крайне важные функции в механизме государства в целом, при этом, обеспечивая бесперебойное действие закона, они ориентируются на те же самые законы и подзаконные акты, реализуют свои полномочия преимущественно в правовых формах. Работа сотрудников МВД связана со множеством нравственных проблем, порождённых спецификой содержания, целей, форм, средств и методов их деятельности. Поэтому, важно поддерживать высокий уровень развития правового сознания сотрудников, их убежденность в справедливости требований норм права и полезности своей профессиональной деятельности.

**Изложение основного материала статьи.** Объектом исследования выступила профессиональная деятельность сотрудников МВД. Предметом – зависимость характеристик волевой сферы личности от правового и гражданского сознания у сотрудников МВД. Мы выдвинули гипотезу о том, что существует взаимосвязь волевой сферы личности с правовым и гражданским сознанием у сотрудников МВД, а именно, чем выше правовое и гражданское сознание, тем выше характеристики волевой сферы (субъективный контроль, интернальность, волевая саморегуляция, контроль и жизнестойкость).

Психологический анализ профессиональной деятельности сотрудников МВД позволил сформировать нам общую характеристику профессиональной деятельности. Характер психической нагрузки представлен факторами психической напряженности: риск для жизни и здоровья сотрудника, сложные ситуации в социальной сфере (конфликты, мероприятия по задержанию и пр.), а также систематическим взаимодействием с правонарушителями. К факторам физической напряженности относятся повышенные нагрузки, специальные подготовки к работе с оружием, суточные и ночные дежурства, отсутствие стабильного графика и наличие экстремальных условий деятельности. К профессионально-важным качествам сотрудников МВД стоит в первую очередь отметить, что особое место занимает развитая волевая сфера сотрудника полиции, которая должна находиться на высоком уровне для адаптации своего состояния и поведения с целью преодоления стрессовых ситуаций и эффективного выполнения профессиональных задач. Так же, сотрудники должны иметь развитые коммуникативные навыки. Среди attentionных свойств очень важно обладать длительной концентрацией, быстрой переключаемостью и широтой распределения. Имажитивные свойства для сотрудников МВД важны для поиска нестандартных решений в условиях экстремальной деятельности. Психомоторные свойства сотрудников МВД характеризуются высокими показателями силы, выносливости, ловкости, точностью координаций движений для манипулирования огнестрельным оружием. Вместе с этим выделяется обязательное наличие правового и гражданского сознания для работы по уставу, знания актуальных законодательных актов и оценки поведения личности окружающих людей по отношению к принятым в государстве законам и правилам [3]. Профессиографический анализ позволил нам выделить психические явления для дальнейшего эмпирического исследования – это волевая сфера, а также правовое и гражданское сознание.

Первые вопрос о сущности волевой сферы был поставлен в трудах Аристотеля. Согласно философу, действия возникают из стремлений души, но есть и действия, которые человек принимал к исполнению только по решению разума. Чтобы они исполнялись, их надо было соединять со стремлениями или придавать таким действиям стремление к их осуществлению, которая возлагалась на волевою сферу личности, в частности, в виде процесса воли [9].

Западным исследователем Дж. Роттером был внесен большой вклад в изучение волевой сферы личности. Автор в качестве понимания проявления волевой сферы личности вводит понятие «Локус контроля», который трактуется как устойчивая характерологическая черта, отражающая предрасположенность субъекта обосновывать детерминанты событий внешними или внутренними факторами – экстернальный (ответственность за достижения и неудачи перекладывается на любые внешние обстоятельства) и интернальный (ответственность за совершаемое в жизни человек приписывает себе) [5].

А.А. Мосунова рассматривает такую характеристику волевой сферы, как жизнестойкость. Данный взгляд был предложен западным ученым С. Мадди, который понимал под жизнестойкостью способность использования волевого усилия для успешного совладания со стрессом, снижения степени ситуативных переживаний, преодоления негативных состояний и выбора формы поведения в неопределенных ситуациях [6].

В нашем исследовании мы берем за основу взгляды таких авторов, как А.Г. Зверков и Е.В. Эйдман, которые отмечают, что волевая сфера выступает мерой овладения собственным поведением в разнообразных ситуациях, определяет способность к осознанному управлению своими действиями, состояниями и побуждениями. Среди основных характеристик волевой сферы личности сотрудников МВД мы рассматриваем locus контроля, жизнестойкость и способность к сознательному управлению своим поведением (волевая саморегуляция, настойчивость и самообладание) [4].

Проблемам гражданского и правового сознания посвящены труды как зарубежных, так и отечественных исследователей. В отечественной психологии вопросы правового и гражданского сознания личности находят свое отражение в юридической и социальной психологии. На основании проведенных исследований А.Н. Горощенкова в понимании психологических аспектов гражданско-правового сознания выделяет несколько основных подходов. Согласно первому подходу (В.П. Малахов и Т.Н. Радько) гражданско-правовое сознание представляет собой форму развитого общественного сознания, воплощенную в системе правовых норм, исторически сложившихся и доминирующих в определенном социуме. В рамках второго подхода, преобладающего в психолого-педагогических исследованиях (А.Г. Асмолов, В.А. Петровский, Д.И. Фельдштейн), акцент переносится с изучения содержания на исследование динамики гражданско-правового сознания, которая определяется возрастными и индивидуальными особенностями личности. Сензитивным периодом для его становления признается стадия отрочества, влияющая на процесс формирования гражданско-правовых качеств. На основе представленных подходов А.М. Горощенкова устанавливает, что гражданско-правовое сознание представляет собой исторически сложившуюся форму общественного сознания, включающую в себя гражданско-правовые знания и отношение к правоприменительной деятельности, которые в процессе онтогенеза интериоризируются в сознании формирующейся личности [2]. Л.И. Никовская основываясь на работах зарубежного исследователя Р. Арона указывает, гражданское сознание, нужно рассматривать как совокупность представлений о гражданстве, перспективах развития общества, сознание причастности к его судьбе, образующие диспозиции высшего порядка, которые регулируют общую направленность социального поведения [7]. В своей работе, мы будем опираться на предложенный взгляд Л.А. Ясюковой, о том, что правовое и гражданское сознание представляет собой готовность индивида придерживаться правовых норм в профессиональной деятельности и межличностных отношениях, гражданскую зрелость, которая, в свою очередь включает в себя три относительно самостоятельных сферы функционирования правосознания: бытовую, профессионально-деловую и социально-гражданскую [8].

При анализе научных источников нами не было обнаружено трудов, посвященных проблеме зависимости характеристик волевой сферы личности от правового и гражданского сознания у сотрудников МВД. Волевая сфера может рассматриваться в прикладных вопросах деятельности правоохранительных служб. Так, Н.А. Алексеев изучает факторы воспитания волевых качеств для ведения рукопашного боя [1]. Рассматривались проблемы особенностей обеспечения личной безопасности, в которой волевая сфера играет важное оценочное и адаптационное значение, а также изучаются проблемы эффективного управления с использованием различных качеств личности руководителя. Изучались принципы влияния правового сознания на профессиональную деятельность служащих и вопросы адаптации и отбора кандидатов на службу в правоохранительные органы с учетом гражданско-правового сознания. Другими исследователями раскрывается проблема формирования гражданского и правового сознания у курсантов кадетских вузов и университетов МВД.

По результатам диагностики характеристик волевой сферы личности сотрудников МВД с использованием теста-опросника «Исследование субъективного контроля», Е.Ф. Бажин, большинство сотрудников (76%) имеют средний уровень субъективного контроля. По результатам теста «Исследование локуса контроля», Дж. Роттера, большинство сотрудников (74%) имеют средний уровень интернальности. Такие сотрудники уверены в достижении целей и преодолении трудностей, ответственны за свои решения. Вместе с этим, потенциал таких личностей раскрыт в неполной степени, в особенно экстренных ситуациях такие сотрудники могут снижать степень своей ответственности за неудачи или не проявлять волевых усилий для преодоления трудностей.

По результатам теста-опросника «Исследование волевой саморегуляции», А.В. Зверков, Е.В. Эйдман, для шкалы «Настойчивость» большая часть сотрудников продемонстрировали наличие высокого уровня (52%), для шкалы «Самообладание» преобладающее количество человек (62%) имеют высокий уровень самообладания, по шкале «Волевой самоконтроль» преобладающее количество исследуемых имеют высокий уровень (52%). Для них характерно обладание устойчивыми намерениями завершить начатое дело, высокой работоспособностью, активностью, интересом в преодолении препятствий. А также им свойственно в полной мере и уверенно владеть своим поведением, сознательно управлять своими действиями и побуждениями, проявлять активность и инициативность в деятельности, высокий уровень самостоятельности.

По результатам методики «Тест жизнестойкости», С. Мадди, адаптация Д.А. Леонтьева, у большей части респондентов по шкале «Контроль» наблюдается наличие среднего уровня (50%). Для шкалы «Жизнестойкость» преобладающее число сотрудников характеризуются наличием среднего уровня (43%). Такие служащие обладают убежденностью в наличии у себя сил для управления ситуацией, проявлять активность, превосходить результат вне зависимости от шанса на успех, но вместе с этим они могут испытывать чувство беспомощности, терять контроль над ситуацией. Средний уровень жизнестойкости свойственен для тех лиц, которые могут оптимизировать свои ресурсы, пойти на риск и с помощью волевых усилий преодолеть препятствия для достижения нужного результата. Вместе с этим они также могут не доводить начатое дело до конца, проявлять высокую осторожность, импульсивность действий и эмоциональных реакций.

По результатам методики «Тест правового и гражданского сознания», Л.А. Ясюкова половина исследуемых сотрудников обладают средним уровнем сформированности правового и гражданского сознания (50%), и оставшаяся часть респондентов (50%) продемонстрировали высокий уровень правового и гражданского сознания. Для лиц со средним уровнем правового и гражданского сознания характерно наличие правовой регуляции своей деятельности в одной или нескольких жизненных сферах (бытовой, деловой, гражданской или правовой), они в неполной мере регулируют свое поведение по отношению к праву, могут проявлять конфликтность в межличностных взаимоотношениях из-за непонимания социальной изменчивости. Для служащих с высоким уровнем правового и гражданского сознания характерно наличие следования установленным правилам, соблюдением инструкций, надежностью в деловой сфере, корректностью в межличностном взаимодействии. В сознании сформирована необходимость формального закрепления регуляции права. Вместе с этим сотрудники способны буквально выполнять установленные правила, распоряжения, договорные обязательства даже вопреки собственному отношению к существующему законодательству.

В процессе корреляционного анализа мы выявили статистически значимые связи между характеристиками волевой сферы и правовым и гражданским сознаниями у сотрудников МВД.

Между субъективным контролем по методике «Исследование субъективного контроля», Е.Ф. Бажин, и правовым и гражданским сознанием по методике «Тест правового и гражданского сознания», Л.А. Ясюкова, обнаружилась сильная прямая взаимосвязь ( $p \leq 0,01$ ). Чем выше субъективный контроль, тем выше правовое и гражданское сознание. Имеется сильная прямая связь между интернальностью по методике «Исследование локуса контроля», Дж. Роттера, и правовым и гражданским сознанием по методике «Тест правового и гражданского сознания», Л.А. Ясюкова ( $p \leq 0,01$ ). Чем выше интернальность, тем выше правовое и гражданское сознание. Между настойчивостью по методике «Исследование волевой саморегуляции», А.В. Зверьков, Е.В. Эйдман, и правовым и гражданским сознанием по методике «Тест правового и гражданского сознания», Л.А. Ясюкова обнаружилась сильная прямая взаимосвязь ( $p \leq 0,01$ ). Чем выше настойчивость, тем выше правовое и гражданское сознание. Между самообладанием по методике «Исследование волевой саморегуляции», А.В. Зверьков, Е.В. Эйдман, и правовым и гражданским сознанием по методике «Тест правового и гражданского сознания», Л.А. Ясюкова обнаружилась сильная прямая взаимосвязь ( $p \leq 0,01$ ). Чем выше самообладание, тем выше правовое и гражданское сознание. Между волевой регуляцией по методике «Исследование волевой саморегуляции», А.В. Зверьков, Е.В. Эйдман, и правовым и гражданским сознанием по методике «Тест правового и гражданского сознания», Л.А. Ясюкова обнаружилась сильная прямая взаимосвязь ( $p \leq 0,01$ ). Чем выше волевая регуляция, тем выше правовое и гражданское сознание. Имеется сильная прямая связь между контролем по методике «Тест жизнестойкости», С. Мадди, адаптация Д.А. Леонтьева, и правовым и гражданским сознанием по методике «Тест правового и гражданского сознания», Л.А. Ясюкова ( $p \leq 0,01$ ). Чем выше контроль, тем выше правовое и гражданское сознание. Имеется сильная прямая связь между жизнестойкостью по методике «Тест жизнестойкости», С. Мадди, адаптация Д.А. Леонтьева, и правовым и гражданским сознанием по методике «Тест правового и гражданского сознания», Л.А. Ясюкова ( $p \leq 0,01$ ). Чем выше жизнестойкость, тем выше правовое и гражданское сознание.

**Выводы.** Выявлена и описана взаимосвязь зависимости характеристик волевой сферой личности от правового и гражданского сознания у сотрудников МВД. В процессе корреляционного анализа мы выявили статистически значимые связи между характеристиками волевой сферы и правовым и гражданским сознанием у сотрудников МВД. Чем выше субъективный контроль, интернальность, настойчивость, самообладание, волевая регуляция, контроль, жизнестойкость, тем выше правовое и гражданское сознание. Выдвинутая нами в начале исследования гипотеза о существовании взаимосвязи волевой сферы личности от правового и гражданского сознания у сотрудников МВД, а именно, чем выше правовое и гражданское сознание, тем выше такие характеристики волевой сферы, как субъективный контроль, интернальность, волевая саморегуляция, контроль и жизнестойкость, – нашла свое полное подтверждение.

#### Литература:

1. Алексеев, Н.А. Психолого-педагогические факторы, содействующие воспитанию волевых качеств у курсантов образовательных организаций МВД России для ведения рукопашного поединка / Н.А. Алексеев, В.В. Маньшев, Б.А. Клименко. – Текст: электронный // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 60-4. – С. 12-14. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologo-pedagogicheskie-factory-sodeystvuyuschie-vospitaniyu-voleyuh-kachestv-u-kursantov-obrazovatelnyh-organizatsiy-mvd-rossii> (дата обращения: 07.11.2022)
2. Гарашенкова, А.Н. Психологические аспекты гражданско-правового сознания личности / А.Н. Гарашенкова. – Текст: электронный // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. – 2020. – №5-1. – С. 18-19. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskie-aspekty-grazhdansko-pravovogo-soznaniya-lichnosti> (дата обращения: 01.11.2022)
3. Гричанов, А.С. Формирование нравственно-волевых качеств сотрудников полиции в образовательных организациях МВД России / А.С. Гричанов, В.А. Морозов, Б.А. Федулов. – Текст: электронный // Психопедагогика в правоохранительных органах. – 2019. – № 3. – С. – 263-268. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-nravstvenno-voleyuh-kachestv-sotrudnikov-politsii-v-obrazovatelnyh-organizatsiyah-mvd-rossii> (дата обращения: 04.11.2022)
4. Малкин, В.Р. Психологические методы подготовки спортсменов / В.Р. Малкин, Л.Н. Роголева. – Москва: Юрайт, 2022. – 96 с. – ISBN 978-5-534-07625-7. – Текст: непосредственный.
5. Михайлова, И.В. Особенности самоактуализации и локуса контроля у студентов с разным уровнем прокрастинации / И.В. Михайлова, Ю.П. Жаркова. – Текст: электронный // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. – 2021. – № 3. – С. 24-38. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-samoaktualizatsii-i-lokusa-kontrolya-u-studentov-s-raznym-urovнем-prokrastinatsii> (дата обращения: 01.11.2022)
6. Мосунова, А.А. Личностные детерминанты склонности к риску у сотрудников правоохранительных органов / А.А. Мосунова, Е.А. Коноплева. – Текст: электронный // Личностные детерминанты склонности к риску у сотрудников правоохранительных органов. – 2018. – № 3. – С. 54-55. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/lichnostnye-determinanty-sklonnosti-k-risku-u-sotrudnikov-pravoohranitelnyh-organov> (дата обращения: 27.10.2022)
7. Никовская, Л.И. Гражданское общество и гражданское сознание (ценностно-мотивационный аспект) / Л.И. Никовская. – Текст: электронный // Вестник института социологии. – 2015. – № 1. – С. 104-155. – URL: [https://www.vestnik-isras.ru/files/File/Vestnik\\_2015\\_12/Nikovskaya.pdf](https://www.vestnik-isras.ru/files/File/Vestnik_2015_12/Nikovskaya.pdf) (дата обращения: 01.11.2022)
8. Ромодова, Н.С. Особенности формирования правосознания в системе высшего образования: специальность 37.04.01 «Психология»: автореферат выпускной квалификационной работы (магистерская диссертация) / Нина Сергеевна Ромодова; Московский государственный психолого-педагогический университет. – Москва, 2017. – 21 с. – Место защиты: МГППУ. – Текст: непосредственный.
9. Югай, В.С. Либертарианская интерпретация взглядов Аристотеля на проблему свободы воли / Ю.С. Югай. – Текст: непосредственный // Омский научный вестник. Серия «Общество. История. Современность». – 2017. – № 1. – С. 49-51

УДК 159.9

**кандидат психологических наук, доцент Алонцева Александра Ивановна**Кузбасский гуманитарно-педагогический институт федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Кемеровский государственный университет» (г. Новокузнецк);  
**студент Шомшина Юлия Олеговна**

Кузбасский гуманитарно-педагогический институт федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Кемеровский государственный университет» (г. Новокузнецк)

**ВЗАИМОСВЯЗЬ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА С ФОРМАМИ РЕАГИРОВАНИЯ В НАПРЯЖЕННЫХ СИТУАЦИЯХ (НА ПРИМЕРЕ ОХРАННИКОВ ООО ЧОО «АМУЛЕТ»)**

*Аннотация.* В статье рассматривается проблема связи эмоционального интеллекта с формами реагирования в напряженных ситуациях на примере профессиональной деятельности охранников. Освещены результаты теоретического и эмпирического исследований. Произведен психологический анализ профессиональной деятельности сотрудников охраны, изучено явление эмоционального интеллекта, приведено понимание форм реагирования в напряженных ситуациях во взглядах разных авторов. В эмпирическом исследовании отражены результаты психодиагностического исследования эмоционального интеллекта и форм реагирования в напряженных ситуациях охранников и выявленные корреляционные взаимосвязи.

*Ключевые слова:* эмоциональный интеллект, формы реагирования, напряженные ситуации, профессиональная деятельность охранников.

*Annotation.* The article deals with the problem of the connection of emotional intelligence with forms of reaction in tense situations on the example of the professional activity of security guards. The results of theoretical and empirical research are highlighted. A psychological analysis of the professional activities of security personnel was carried out, the phenomenon of emotional intelligence was studied, an understanding of the forms of reaction in tense situations in the views of different authors was given. The empirical study reflects the results of a psychodiagnostic study of emotional intelligence and forms of reaction in tense situations of guards and the revealed correlations.

*Key words:* emotional intelligence, forms of reaction, tense situations, professional activity of security guards.

**Введение.** Для обеспечения безопасности, предотвращения экстренных ситуаций и оперативного реагирования в них, созданы многочисленные охранные службы. Частную охранную деятельность мы рассматриваем в качестве профессиональной области, которая предъявляет высокие требования к психике сотрудников: готовность к резко меняющимся и экстремальным ситуациям, способность к быстрому переключения и большому распределению внимания, наличие развитых эмоционально-волевых качеств, умение оценить обстановку и принять важное решение, способность адаптироваться к конфликтным ситуациям и разрешать их и т.п. При отсутствии в учреждении компетентных кадров, обеспечивающих его безопасность, возможно увеличение числа преступлений, что может привести к низкому уровню благополучия личности в целом. В этом тезисе мы находим необходимость изучения проблемы личностных характеристик охранников, обуславливающих эффективность их профессиональной деятельности. Актуальность проблемы зависимости форм реагирования в напряженных ситуациях от эмоционального интеллекта находит себя в нехватке и отсутствии компетентных представителей частных охранных предприятий, способных оперативно оценить ситуацию, адаптироваться к ней, принять верное решение и разрешить сложившийся конфликт.

**Изложение основного материала статьи.** Объектом нашего исследования стала профессиональная деятельность сотрудников охраны. Предметом исследования мы обозначили взаимосвязь эмоционального интеллекта с формами реагирования в напряженных ситуациях сотрудников охраны. В начале исследования мы выдвинули гипотезу о том, что между формами реагирования в напряженных ситуациях и эмоциональным интеллектом охранников существует взаимосвязь, а именно: чем выше эмоциональный интеллект сотрудника охраны, тем выше готовность к риску, принятия ответственности, планирования решений, стратегии сотрудничества и компромисса.

В психологическом анализе профессиональной деятельности сотрудников охраны мы обозначили социальную ценность труда, которая заключается в охране имущества, социальной и личной безопасности сотрудников учреждения, оперативное реагирование в случае чрезвычайных ситуаций, соблюдение правопорядка. Характер психической и физической нагрузки обуславливается обеспечением сохранности имущества, здоровья сотрудников организации, вероятностью возникновения риска для жизни сотрудника, контактами с разнообразным контингентом граждан. Также данный перечень можно продолжить, необходимость проходить специальные подготовки позволяющие иметь доступ к работе с оружием, суточные дежурства, внезапность экстремальных ситуаций и т.п. Основываясь на вышеизложенном, к профессионально-важным качествам можно отнести: уравновешенность, развитое словесно-логическое мышление, развитые характеристики внимания (концентрация, переключаемость, распределение), большой объем и продолжительное сохранение материала, высокая точность и скорость воспроизведения. Психомоторные свойства охранников должны характеризоваться высокими показателями силы, выносливости. Эмоционально-волевая регуляция сотрудника должна находиться на высоком уровне, что обеспечивается развитым эмоциональным интеллектом, для преодоления стрессовых ситуаций и межличностного взаимодействия. Также важными качествами личности охранников являются готовность к рискованным действиям, конфликтным и стрессовым ситуациям, умение приспосабливаться к ним и эффективно реагировать для верного принятия решения и сохранения психологического благополучия [3, 7].

Межличностное взаимодействие людей – одно из самых сложных и многообразных проявлений психики человека. Без развитых способностей управлять собственным эмоциональным состоянием, вовремя проявлять эмоциональные реакции и понимать проявления эмоций окружающих людей, невозможно успешно адаптироваться к быстроменяющимся условиям окружающей реальности. Именно поэтому важную роль в охранной деятельности занимает эмоциональный интеллект. Зарубежный психолог Т. Бредберри под эмоциональным интеллектом предлагает понимать составляющую четырех навыков: самовосприятие, управление собой, эмпатия, управление отношениями [1]. Согласно модели Д. Гоулмана, который основывается на взглядах Г. Гарднера, Дж. Майера и П. Саловой, эмоциональный интеллект представляется набором разнообразных знаний, навыков, поведенческих реакций, которые способствуют пониманию человеком своих состояний и психических процессов, а также управлению ими [4]. В отечественной психологии большой вклад в развитие исследований эмоционального интеллекта принадлежит Д. В. Люсину, разработчику методики измерения изучаемого явления. Модель, предложенная автором, включает в себя два основных вида эмоционального интеллекта: внутриличностный и межличностный. Согласно мнению автора эмоциональный интеллект – это объединяющее образования, включающее в себя когнитивные и личностные особенности человека, формирующееся в процессе его жизни

под воздействием ряда факторов, которые обуславливают уровень его развития и специфические индивидуальные особенности [6].

В психологической науке напряженные или трудные ситуации рассматриваются учеными, прежде всего, как проявление окружающей человека среды, предъявляющей к человеку требования, выходящие за пределы нормы. Напряженные ситуации, как отмечает Л.Ю. Бурлачук, являются разновидностью трудных жизненных ситуаций и которые понимаются автором как события среды, воздействующие на личность и способ ее реагирования, которым является стресс. Поведение личности в напряженной ситуации определяется сочетанием двух психологических уровней регуляции. Первый уровень – приспособительные, активизирующие и ориентировочные ответные реакции, навыки. Второго уровня – активизирующие сложные интеллектуальные функции. Они способствуют формированию стратегии поведения и обеспечивают процесс выработки нового адекватного ситуации плана и способа деятельности [2]. В связи с тем, что напряженная ситуация имеет такую характерологическую черту, как внезапность (по Л.Ю. Бурлачук), любому индивиду важно обладать психическими явлениями, которые способствуют формированию оперативного ответа на нее. Так, одной из форм реагирования на внезапные ситуации различного характера называется готовность к риску или рискованному поведению. О готовности прибегать к рискованному поведению, как форме реагирования на разные жизненные ситуации, в том числе напряженные, и действовать в состоянии неопределенности, пишет А.В. Шаболтас [8]. Отечественный исследователь в области психологии конфликта Н.В. Гришина приводит взгляд на формы реагирования в напряженной ситуации таких исследователей, как М. Дойч, М. Шериф. Согласно подходу исследователей, конфликтные реакции индивида принято понимать в виде ответных действий на внешнюю ситуацию [5]. В нашем исследовании мы обозначили психологические явления, которые, по-нашему мнению, в наибольшей степени являются формами реагирования на напряженных ситуаций: стратегии поведения в конфликте (М. Дойч, М. Шериф), готовность к риску (А.В. Шаболтас) и копинг-стратегии (Л.Ю. Бурлачук).

Стратегии поведения в конфликте по К. Томасу – поведение субъекта в конфликте, определенное его приверженностью к напористости или сотрудничеству. Напористость – степень учета собственных интересов и беспокойств. Сотрудничество – проявление готовности учесть интересы оппонента и уступить ему в конечном результате. Авторами было выделено 5 основных стратегий поведения в конфликте: стратегия конкуренции или соперничества, стратегия избегания, стратегия приспособления, стратегия сотрудничества, стратегия компромисса.

В качестве основного термина «готовность к риску» мы будем понимать предложенный и рассмотренный Т.В. Корниловой подход. Готовность к риску – способность принимать решения в условиях неопределенности при недостаточности ориентиров или должного контроля над ситуацией.

Под копинг-стратегиями (совладающим поведением) в нашем исследовании мы понимаем предложенный Р. Лазарусом и С. Фолкманом подход: сознательно выбранные и поддерживаемые психозащитные механизмы, стратегии действий, с целью преодоления стрессовых состояний и негативных переживаний, а именно конфронтация, дистанцирование, самоконтроль, поиск социальной поддержки, принятие ответственности, бегство (избегание), планирование решения проблемы, положительная переоценка ситуации.

Выборку нашего исследования составили 44 сотрудника частного охранного предприятия, в возрасте от 22 до 44 лет, из которых 100% мужчин. Все сотрудники характеризуются наличием 4 разряда и выше. Для достижения цели нашего исследования мы использовали следующие методы работы: теоретический анализ научной литературы, профессиографический анализ деятельности, психодиагностическое тестирование, математико-статистическая обработка данных (коэффициент корреляции Пирсона). В качестве психодиагностического инструментария для получения эмпирического материала, мы использовали следующие методики: тест эмоционального интеллекта, Д.В. Люсин; тест на поведение в конфликтной ситуации, К. Томас, Р. Килманн, адаптация Н.В. Гришина; опросник личностных факторов принятия решений, Т.В. Корнилова; опросник способов совладающего поведения, Р. Лазарус, С. Фолкман, адаптация Т.Л. Крюкова, Е.В. Куфтяк, М.С. Замышляева.

По результатам психодиагностического тестирования больше всего исследуемых охранников (70%) имеют высокий уровень эмоционального интеллекта. Они имеют способность к точной обработке эмоциональной информации и пониманию причин возникновения эмоций, обладают развитой способностью к управлению эмоциональными реакциями как своих собственных, так и окружающих людей. Такие охранники наиболее успешно взаимодействуют с социумом, могут оперативно адаптироваться к напряженным ситуациям. Сотрудники со средним уровнем эмоционального интеллекта допускают ошибки в понимании эмоций и не всегда способны управлять их экспрессией.

Наиболее используемыми стратегиями поведения в конфликте среди выборки являются сотрудничество (34%) и конфронтация (32%). Охранники, использующие стратегию сотрудничество, предпочитают конструктивно разрешать проблемы, активно слушать оппонента, приходить к конструктивному результату конфликта. Данная стратегия является наиболее эффективной для межличностного взаимодействия, поскольку обеспечивает сознательный подход к напряженным ситуациям конфликта и адекватной адаптации к ней. Использование сотрудниками стратегии конфронтации предполагает, что они предпочитают добиться защиты и упорного отстаивания собственных интересов в ущерб интересам другим. Такое поведение является нападающим, что находит свое отражение в контроле действий и высказываний собеседника, высокой уверенностью в себе и агрессией. Для сотрудников охраны такое поведение целесообразно для защиты интересов охраняемой организации и успешной адаптации в напряженных ситуациях дефицита времени и вероятности опасных последствий.

Большинство сотрудников охраны (66%) имеют высокий показатель готовности к риску, который отражает такую форму реагирования в напряженной ситуации, как готовность принимать решения и совершать действия в ситуации неопределенности, они могут проявлять импульсивное и резкое поведение. Для сотрудников охраны преимуществом высокого показателя готовности к риску является возможность оперативной реакции на экстренные случаи без траты времени на обдумывание последствий.

Преобладающее количество исследуемых охранников (41%) предпочитают в напряженных ситуациях использовать копинг конфронтации. Для них характерно активное проявление негативных эмоций, нецеленаправленных импульсивных действий, применение силы и агрессивного поведения, повышенной конфликтности. В охранной деятельности такой копинг может быть полезен для защиты интересов охраняемой организации, быстрого реагирования на напряженные ситуации, мобилизации физических и психических ресурсов сотрудников.

В процессе корреляционного анализа мы выявили статистически значимые связи между эмоциональным интеллектом и формами реагирования у сотрудников охраны.

Между эмоциональным интеллектом по методике Д. В. Люсина и стратегией поведения в конфликте «Конфронтация» по методике К. Томас и Р. Килманн имеется сильная обратная взаимосвязь ( $p \leq 0,01$ ). Также обратная связь обнаружилась между эмоциональным интеллектом со стратегией поведения в конфликте «Избегание» ( $p \leq 0,05$ ). Чем выше эмоциональный интеллект, тем ниже конфронтация и избегание.

Обнаружилась прямая взаимосвязь между эмоциональным интеллектом по методике Д.В. Люсина и стратегией поведения в конфликте «Компромисс» по методике К. Томас и Р. Килманн ( $p \leq 0,05$ ). Чем выше эмоциональный интеллект, тем выше компромисс.

Между эмоциональным интеллектом по методике Д.В. Люсина и готовностью к риску по методике Т.В. Корниловой была выявлена сильная обратная взаимосвязь ( $p \leq 0,01$ ). Чем выше эмоциональный интеллект, тем ниже готовность к риску.

Имеются сильные прямые связи между эмоциональным интеллектом по методике Д.В. Люсина и копинг-стратегиями по методике Р. Лазарус, С. Фолкман «Положительная переоценка» ( $p \leq 0,01$ ) и «Самоконтроль» ( $p \leq 0,01$ ). Чем выше эмоциональный интеллект, тем выше положительная переоценка и самоконтроль.

Обнаружилась сильная обратная связь между эмоциональным интеллектом по методике Д.В. Люсина и стратегией совладания по методике Р. Лазарус, С. Фолкман «Конфронтация» ( $p \leq 0,01$ ); и имеется обратная взаимосвязь между эмоциональным интеллектом и копинг-стратегией «Дистанцирование» ( $p \leq 0,05$ ). Чем выше эмоциональный интеллект, тем ниже конфронтация и дистанцирование.

**Выводы.** Цель исследования, предполагающая изучения взаимосвязи эмоционального интеллекта с формами реагирования в напряженных ситуациях, достигнута. Заявленная гипотеза о том, что между формами реагирования в напряженных ситуациях и эмоциональным интеллектом охранников имеется взаимосвязь, а именно: чем выше эмоциональный интеллект сотрудника охраны, тем выше готовность к риску, принятия ответственности, планирования решений, стратегии сотрудничества и компромисс в конфликте.

#### **Литература:**

1. Бредберри, Т. Эмоциональный интеллект 2.0 / Т. Бредберри, Д. Гривз; пер. с английского П. Миронов. – Москва: Манн, Иванов и Фербер, 2017. – 208 с. – ISBN 978-5-00100-689-3.
2. Бурлачук, Л.Ю. Психология жизненных ситуаций / Л.Ю. Бурлачук, Е.Ю. Коржова. – Москва: Российской педагогическое агентство, 1998. – 262 с. – ISBN 5-86825-056-7. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=21159633> (дата обращения: 26.09.2022)
3. Ворона, В.А. Охранные подразделения / В.А. Ворона, В.А. Тихонов. – Москва: Горячая линия-Телеком, 2012. – 211 с. – ISBN 978-5-9912-0239-8
4. Гоулман, Д. Эмоциональный интеллект в бизнесе / Д. Гоулман; пер. с английского А.П. Исаева. – Москва: Манн, Иванов и Фербер, 2013. – 512 с. – ISBN 978-5-91657-729-7
5. Гришина, Н.В. Психология конфликта / Н.В. Гришина. – Санкт-Петербург: Издательство Питер, 2016. – 600 с. – ISBN 978-5-496-02350-4
6. Люсин, Д.В. Связь эмоционального интеллекта и личностных черт с настроением / Д.В. Люсин, В.В. Овсянникова // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2015. – № 3. – С. 154-164
7. Тишков, В.В. Основы охранной деятельности в сфере предпринимательства / В.В. Тишков, В.В. Никушин. – Вологда: Инфра-Инженерия, 2019. – 124 с. – ISBN 978-5-9729-0257-6. – Текст: непосредственный.
8. Шаболтас, А.В. Риск и рискованное поведение как предмет психологических исследований / А.В. Шаболтас // Вестник Санкт-Петербургского университета. Социология. – 2014. – № 3. – С. 5-16. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/risk-i-riskovannoe-povedenie-kak-predmet-psihologicheskikh-issledovaniy> (дата обращения: 06.12.2022)

**Психология**

**УДК 159.9.072**

**кандидат психологических наук, доцент Алонцева Александра Ивановна**

Кузбасский гуманитарно-педагогический институт федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Кемеровский государственный университет» (г. Новокузнецк);

**студент Максимцова Ирина Александровна**

Кузбасский гуманитарно-педагогический институт федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Кемеровский государственный университет» (г. Новокузнецк)

### **СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ИНДИВИДУАЛЬНО-ТИПОЛОГИЧЕСКИХ ХАРАКТЕРИСТИК ВООРУЖЕННЫХ И НЕВООРУЖЕННЫХ СОТРУДНИКОВ СЛУЖБЫ ОХРАНЫ**

*Аннотация.* В данной статье представлен краткий обзор исследования на тему «Сравнительный анализ индивидуально-типологических характеристик вооруженных и невооруженных сотрудников службы охраны». Актуальность исследования продиктована необходимостью набора на данную должность исключительно квалифицированных кадров, так как именно они обеспечивают в организациях безопасность и сохранность, а при чрезвычайных ситуациях первые оказываются на месте. При профессиональном отборе необходимо большое внимание уделять профессионально-важным качествам личности, которые обусловлены индивидуально-типологическими характеристиками претендентов на вакантные должности охранников. Важно учитывать индивидуально-типологические характеристики, именно их учет способствует повышению эффективности работы системы охраны и помогает в распределении сотрудников на определенный вид деятельности, где они покажут высокую эффективность.

*Ключевые слова:* индивидуально-типологические характеристики личности, сотрудники службы охраны, социальный интеллект, тревожность, нейротизм, эмотивность.

*Annotation.* This article provides a brief overview of the study on the topic «Comparative analysis of individual typological characteristics of armed and unarmed security officers.» The relevance of the study is dictated by the need to recruit exceptionally qualified personnel for this position, since it is, they who ensure safety and security in organizations, and in emergency situations, the first ones are in place. In professional selection, it is necessary to pay great attention to professionally important personality traits, which are determined by the individual typological characteristics of applicants for vacant positions of security guards. It is important to take into account individual typological characteristics, it is their accounting that helps to increase the efficiency of the security system and helps in the distribution of employees to a certain type of activity, where they will show high efficiency.

*Key words:* individual-typological characteristics of personality, security service employees, social intelligence, anxiety, neuroticism, emotivity.

**Введение.** В настоящее время частные и государственные организации все чаще пользуются услугами охранных предприятий. Это свидетельствует о том, что риск возникновения чрезвычайных ситуаций не изменяется и потребность в высококвалифицированных специалистах, обеспечивающих безопасность, растет. В сфере охраны различают следующие

виды деятельности: личную охрану физических лиц, перевозку ценностей, инкассаторские услуги, перевозку грузов, физическую охрану объектов. Сотрудники службы охраны ежедневно подвергаются стрессовым воздействиям и подвергают свою жизнь опасности. Среди сотрудников наблюдается нехватка квалифицированных кадров. Одна из причин, данной ситуации это проблема подбора. Методы отбора кандидатов в охранники измеряют только часть аспектов профессиональной деятельности и не учитывают индивидуально-типологические характеристики личности. Знание индивидуально-типологических характеристик сотрудников помогут эффективно распределять охранников по объектам. Эффективное распределение сотрудников будет способствовать развитию личности, стимулируя скрытые возможности и расширяя их, что поможет в решении сложных профессиональных задач. Очевидна положительная связь между сложностью профессиональных задач, степенью свободы, широтой спектра действий в трудовой ситуации, с одной стороны, и психическим здоровьем, уверенностью в себе, моральным сознанием, социальной компетентностью, внутренним контролем, с другой стороны. Важно учитывать индивидуально-типологические характеристики, это позволит развивать вышеуказанные качества. Именно учет индивидуально-типологических характеристик сотрудников службы охраны, способствует повышению эффективности работы системы охраны и помогает в распределении сотрудников на определенный вид деятельности, где они покажут высокую эффективность.

**Изложение основного материала статьи.** Объектом нашего исследования стала профессиональная деятельность сотрудников охраны. Предметом исследования мы обозначили сравнительный анализ индивидуально-типологических характеристик личности у вооруженных и невооруженных сотрудников службы охраны. В начале исследования мы выдвинули гипотезу о том, что существуют значимые различия в индивидуально-типологических характеристиках личности у вооруженных и невооруженных сотрудников службы охраны, а именно: у вооруженных сотрудников выше социальный интеллект, тревожность и ниже нейротизм, эмотивность, по сравнению с невооруженными сотрудниками.

Проведя психологический анализ деятельности сотрудников службы охраны, мы пришли к выводу, что основная функция охранника – это предотвращение преступных действий, поэтому многим из охранников выдается разрешение на ношение газового или огнестрельного оружия. Сотрудник службы охраны может работать по найму, выполняя функцию охраны частного лица, он отвечает за сохранность жизни и здоровья своего клиента, сопровождая его во всех деловых и даже личных поездках. При этом вопросы контроля ситуации и принятия решения о необходимости охраны может принимать как сам клиент, так и охранник. Деятельность сотрудников службы охраны достаточно четко определена и зависит в какую категорию входит сотрудник. Все должности сотрудников службы охраны распределяются на категории (разряды). Согласно единому тарифно-квалификационному справочнику работ и профессий рабочих, таковых разрядов шесть, из них самый высокий – шестой. До работы в службе охраны допускаются люди, прошедшие специальную подготовку в армии или органах МВД и умеющие хорошо обращаться с оружием. Рабочее место охранника всегда в различных условиях. Режим труда сотрудников обычно сменный. Профессиональные вредности ночные дежурства, работа в выходные и праздничные дни, высокие психоэмоциональные нагрузки, связанные с риском для жизни [1, 2].

Рассматривая понятие индивидуально-типологических характеристик личности, мы пришли к выводам:

– Индивидуально-типологические характеристики личности – это сочетание психологических черт и признаков, образующих индивидуальность, составляющих своеобразие человека, его отличие от других людей. Важными характеристиками является тревожность, нейротизм, эмотивность.

– Темперамент – представляет собой индивидуальные свойства психики, которые определяют динамику психической деятельности личности и одинаково проявляются в разнообразной деятельности [4].

– Акцентуации имеются у многих людей и являются вариантами нормы. Лёгкая степень акцентуированности, способствует социальной адаптации человека. Резко выраженные акцентуации могут оказывать отрицательное влияние на процессы социализации [3].

Люди со сформированным социальным интеллектом чувствуют себя увереннее, знают, чего хотят и легче переносят жизненные потрясения [5].

Изучив различия индивидуально-типологических характеристик вооруженных и невооруженных сотрудников службы охраны, мы пришли к выводу, что можно прогнозировать скорость и качество формирования необходимых для сотрудника профессионально важных качеств.

Для проведения сравнительного анализа индивидуально-типологических характеристик вооружённых и невооруженных сотрудников службы охраны рассмотрим разницу значимых различий между средними арифметическими показателями вооруженных и невооруженных охранников.

Сравнительный анализ значимых средних арифметических показателей по методике «Индивидуально-типологический опросник (ИТО) Л.Н. Собчик» показал, что уровень ригидности у невооруженные сотрудники службы охраны выше, это проявляется в неумении подстраиваться под ситуации или просто нежеланием менять свою точку зрения, нововведения такие сотрудники принимают с трудом. Вероятно, это связано с тем, что невооруженные сотрудники всегда строго следуют инструкции, работа у невооружённых сотрудников более монотонная, в основном заключается в осуществлении пропускного режима и обеспечении безопасности граждан в учреждении. У вооруженных сотрудников более разнообразный вид деятельности, они постоянно проходят военное обучения, отлаживают навык владения оружием, решают сложные не стандартные задачи. Невооруженные охранники имеют выше уровень интроверсии, проявляется в склонности сотрудников избегать социальных контактов, заранее планировать свои действия и придерживаются порядка во всем. Возможно это связано с тем, что на работе нельзя проявлять никаких эмоций сотрудники должны действовать холодно и расчетливо в любой ситуации, тревожной или радостной, они не имеют право поддаваться на провокации. У вооруженных сотрудников службы охраны более разнообразные обязанности и при выполнении служебный задач им нужно проявлять «гибкость» и адаптироваться к ситуации, в зависимости от нее проявлять черты интроверта или экстраверта. Невооруженные сотрудники чувствительны к происходящим событиям, впечатлительны и обладают повышенными моральными требованиями к себе. Это может быть связано с тем, что работа не вооруженных охранников более монотонна и требуется постоянная сосредоточенность, что приводит к чрезмерной мнительности и преувеличению возможной опасности. У вооруженных сотрудников уровень «сенситивности» ниже, так как в силу своих профессиональных обязанностей они должны быть готовы к применению огнестрельного оружия. Вооруженные сотрудники проявляют чувства долга, ответственность и беспокойство по поводу возможных неудач. Повышенный уровень тревожности у вооруженных сотрудников помогаем им, предупреждает о потенциально опасной ситуации и активизирует внутренние психологические механизмы. Это позволяет охранникам функционировать на более высоком и зрелом уровне, тревожность становится своего рода мотиватором, который побуждает к размышлениям и сбору дополнительной информации.

Сравнительный анализ значимых средних арифметических показателей по методике «Личностный опросник темперамент (ЕРІ) (Г. Айзенк)» показывает, что вооруженные охранники хорошо приспосабливаются к любой ситуации, умеют прислушиваться к себе и воспринимать сигналы окружающего мира, находят нестандартные решения в трудных ситуациях, скорее всего это связано с тем, что вооружённые сотрудники всегда находятся в состоянии готовности к

экстренной ситуации и в то же время перед сотрудниками стоит задача не привлекать к себе внимание ни внешность ни поведением. Невооруженные сотрудники службы охраны склонных к беспокойству, повышенной внутренней напряженностью и озабоченностью при решении сложных ситуаций. Возможно, повышенный уровень нейротизма у невооруженных сотрудников связан с неудовлетворением социальных потребностей в успехе, власти, так как невооруженные сотрудники выполняют монотонную деятельность и скорее всего у них появляются мысли, что в данной профессии они ничего не добились.

Сравнительный анализ значимых средних арифметических показателей по методике «Характерологический тест (К. Леонгард, Н. Шмишек)» говорит, что вооруженным сотрудникам свойственна энергичность, жизнерадостность, отзывчивость. Скорее всего это связано с тем, что в силу своих должностных обязанностей вооруженные сотрудники часто проходят психологическую подготовку и учатся справляться с негативными эмоциями. Невооруженные сотрудники серьезны, молчаливы у них часто подавленное настроение и обостренно чувства справедливости. Вероятнее всего это связано с тем, что сотрудников утомляет монотонность труда, выполнения одних и тех же простых действий, не вызывающих положительных эмоций, из-за этого, в какой-то степени, теряется интерес к выполняемой работе. Невооруженные сотрудники чувствительны к нестандартным ситуациям, глубоко переживают как отрицательные, так и положительные события.

Сравнительный анализ значимых средних арифметических показателей по методике «Социальный интеллект тест (Дж. Гилфорд)» показал, что вооруженные сотрудники умеют предвидеть последствия поведения людей, способны правильно оценивать состояния и намерения по невербальным проявлениям. В разных ситуациях и с разными собеседниками вооруженные охранники способны находить соответствующий тон общения, умеют анализировать сложные ситуации взаимодействия людей. Вооруженные охранники извлекают максимум информации о поведении людей, понимают язык невербального общения. Невооруженные сотрудники службы охраны могут испытывать трудности в понимании и прогнозировании поведения людей.

Для проведения сравнительного анализа индивидуально-типологических характеристик вооружённых и невооруженных сотрудников службы охраны была использована оценка достоверности отличий по t-критерию Стьюдента. Сравнительный анализ значимых различий индивидуально-типологических характеристик вооружённых и невооружённых сотрудников службы охраны представлен в таблице 1.

Таблица 1

**Сравнительный анализ значимых различий индивидуально-типологических характеристик**

Математико-статистическая обработка	Вооруженные сотрудники службы охраны													
	Л.Н. Собчик				Г. Айзенк		К. Леонгард-Н. Шмишек			Дж. Гилфорд				
	Ригидность	Интроверсия	Сензитивность	Тревожность	Экстраверсия/ Интроверсия	Нейротизм	Доминантность	Дистимность	Эмотивность	Социальный интеллект в целом	Последствия поведения (СВ1)	Познания классов поведения (СВ3)	Познания преобразований поведения (СВТ)	Познания систем поведения (СВ5)
Среднее арифметическое	4,46	5,38	4,31	5,77	10,88	9,04	10,15	9,35	9,27	3,38	3,31	3,08	3,50	3,46
Среднеквадратическое отклонение	1,27	1,24	1,29	1,53	3,17	2,84	4,44	4,45	4,44	0,70	0,97	0,80	0,95	1,03
m1	0,25	0,24	0,25	0,30	0,62	0,56	0,87	0,87	0,87	0,14	0,19	0,16	0,19	0,20
Невооруженные сотрудники службы охраны														
Среднее арифметическое	6,00	6,44	6,50	4,44	9,00	11,50	6,89	13,83	13,00	2,67	2,50	2,28	2,61	2,39
Среднеквадратическое отклонение	1,64	1,89	0,86	1,58	2,93	3,13	3,61	4,58	5,63	0,77	0,99	0,83	0,92	0,98
m2	0,39	0,44	0,20	0,37	0,69	0,74	0,85	1,08	1,33	0,18	0,23	0,19	0,22	0,23
t-критерий Стьюдента	3,34	2,09	6,77	2,77	2,03	2,66	2,68	3,23	2,35	3,17	2,69	3,20	3,12	3,50
Уровень значимости достоверных различий -p	0,01	0,05	0,001	0,01	0,05	0,05	0,05	0,01	0,05	0,01	0,05	0,01	0,01	0,01

Согласно таблице 1, можно сделать вывод, что выявлены значимые различия при помощи t-критерия Стьюдента между вооружёнными и невооружёнными сотрудниками службы охраны, у вооруженных сотрудников, по сравнению с невооруженными сотрудниками, выше «тревожность», «экстраверсия», «гипертимность» «социальный интеллект», а у невооруженных сотрудников службы охраны выше «ригидность», «сензитивность», «интроверсия», «нейротизм», «дистимность», «эмотивность».

В таком случае мы можем заключить, что у вооруженных сотрудников выше развит социальный интеллект, тревожность и более низко нейротизм, эмотивность, по сравнению с невооруженными сотрудниками.

**Выводы.** Проведенное эмпирическое исследование индивидуально-типологических характеристик сотрудников службы охраны установило, что невооруженные охранники уравновешены в жизни, но при этом склонны к беспокойству в стрессовых ситуациях, обладают повышенной чувствительностью, глубоко переживают как отрицательные, так и положительные события, могут испытывать трудности в понимании и прогнозировании поведения людей, однако это



компенсируется за счет высокой эмотивности. Вооруженные сотрудники службы охраны умеют адаптироваться к любым условиям, проявляют осторожность в принятии решений, ответственны по отношению к окружающим. Охранники стараются добиться наилучших показателей в любой работе, которую выполняют.

Были выявлены значимые различия при помощи t-критерия Стьюдента между вооружёнными и невооружёнными сотрудниками службы охраны, по следующим показателям:

- «Ригидность»  $t_{\text{эмп}}=3,34$ , при  $p \leq 0,01$
- «Интроверсия»  $t_{\text{эмп}}=2,09$ , при  $p \leq 0,05$
- «Сенситивность»  $t_{\text{эмп}}=6,77$ , при  $p \leq 0,001$
- «Тревожность»  $t_{\text{эмп}}=2,77$ , при  $p \leq 0,01$
- «Экстраверсия/интроверсия»  $t_{\text{эмп}}=2,03$ , при  $p \leq 0,05$
- «Нейротизм»  $t_{\text{эмп}}=2,66$ , при  $p \leq 0,05$
- «Гипертимность»  $t_{\text{эмп}}=2,68$ , при  $p \leq 0,05$
- «Дистимность»  $t_{\text{эмп}}=3,23$ , при  $p \leq 0,01$
- «Эмотивность»  $t_{\text{эмп}}=2,35$ , при  $p \leq 0,05$
- «Социальный интеллект в целом»  $t_{\text{эмп}}=3,17$ , при  $p \leq 0,01$
- «Последствия поведения (СВ1)»  $t_{\text{эмп}}=2,69$ , при  $p \leq 0,05$
- «Познания классов поведения (СВС)»  $t_{\text{эмп}}=3,20$ , при  $p \leq 0,01$
- «Познания преобразований поведения (СВТ)»  $t_{\text{эмп}}=3,12$ , при  $p \leq 0,01$
- «Познания систем поведения (СВС)»  $t_{\text{эмп}}=3,50$ , при  $p \leq 0,01$

Полученные данные свидетельствуют об подтверждении гипотезы о том, что существуют значимые различия в индивидуально-типологических характеристиках личности у вооруженных и невооруженных сотрудников службы охраны, а именно: у вооруженных сотрудников выше социальный интеллект, тревожность и ниже нейротизм, эмотивность, по сравнению с невооруженными сотрудниками.

#### Литература:

1. Ансимова, Н.П. Общая психология: учебное пособие / Н.П. Ансимова. – Ярославль: ЯГПУ, 2013. – 492 с.
2. Багадирова, С.К. Материалы к курсу «Психология личности»: учебное пособие: в 2 частях: / С.К. Багадирова, А.А. Юрина. – Москва: Директ-Медиа, 2014. – Часть 2. Раздел «Теории личности». – 172 с.
3. Леонгард, К. Акцентуированные личности / К. Леонгард. – Москва: Эксмо-Пресс, 2006. – 448 с.
4. Сосновский, Б.А. Общая психология: учебник для вузов / Б.А. Сосновский, О.Н. Молчанова, Э.Д. Телегина. – Москва: Юрайт, 2020. – 342 с.
5. Zions, P. Emotional and behavioral problems / P. Zions. – California: Corwin, 2002. – 312 с.

Психология

УДК 159.99

кандидат педагогических наук Барышева Анна Викторовна

Федеральное казенное образовательное учреждение высшего образования

«Вологодский институт права и экономики Федеральной службы исполнения наказаний» (г. Вологда)

### ОСОБЕННОСТИ ЗАВИСТИ У ОСУЖДЕННЫХ ЖЕНЩИН, БЫВШИХ РАБОТНИКОВ СУДОВ И ПРАВООХРАНИТЕЛЬНЫХ ОРГАНОВ

*Аннотация.* В статье рассматриваются вопросы феномена зависти. Представлены некоторые подходы к определению понятия «зависть», описаны отдельные авторские классификации видов зависти, выделены компоненты зависти, ее функции и стадии формирования чувства зависти. В статье представлены результаты эмпирического исследования, проведенного на базе исправительного учреждения, в котором отбывают наказание женщины, бывшие работники судов и правоохранительных органов. Приводится анализ результатов, полученных с помощью двух методик: «Методика исследования завистливости личности» (Т.В. Бескова) и опросник «Корни зависти» Ю.В. Щербатых). Исследование позволило выделить некоторые особенности зависти осужденных женщин, бывших работников судов и правоохранительных органов: нормальный показатель общего уровня зависти, преобладание такого вида зависти как «зависть-уныние», в иерархии причин зависти ведущее место занимают шкалы «обида на судьбу», «заниженная самооценка», «справедливость», «равенство». Выявленные особенности могут быть учтены специалистами исправительных учреждений при разработке психокоррекционных программ.

*Ключевые слова:* зависть, чувство зависти, осужденные женщины, женщины работники судов и правоохранительных органов, психологические особенности осужденных.

*Annotation.* The article examines the phenomenon of envy. Some approaches to defining the concept of «envy» are presented, author's classifications of envy types are described, envy components, its functions and stages of formation are highlighted. The article presents the results of an empirical study conducted on the basis of a correctional institution, in which women, former employees of the courts and law enforcement agencies are serving sentences. An analysis of the results obtained using the «Methodology for the study of personality envy» (T.V. Beskov) and the questionnaire «Roots of Envy» by Yu.V. Shcherbatykh). The study made it possible to highlight some features of the envy of convicted women, former court and law enforcement officials: a normal indicator of the general level of envy, the predominance of such a type of envy as «envy-despondency», in the hierarchy of causes of envy, the leading place is occupied by the scales of «resentment against fate», «low self-esteem», «justice», «equality». The identified features can be taken into account by correctional specialists when developing psychocorrection programs.

*Key words:* envy, feeling of envy, convicted women, women employees of courts and law enforcement agencies, psychological features of convicts.

**Введение.** Зависть как феномен является объектом изучения различных дисциплин, но особое прикладное значение имеют психофизиологические характеристики зависти.

В науке отсутствует четкое определение понятия «зависть». Так Т.В. Бескова зависть понимает как негативное (чаще всего агрессивное) отношение к окружающим людям, вызванное их превосходством в каких-либо сферах, и сопровождаемое отрицательными эмоциями [1].

Е.П. Ильин определяет зависть как отношение к конкретному человеку, которое формируется в результате понимания невозможности обладать чем-либо, что уже есть у другого человека. Это отношение сопровождается разочарованием в

своих возможностях, достижениях. Эмоциональная окраска отношения будет зависеть от факторов, которые в этот момент действуют на человека.

С психологической точки зрения зависть рассматривается преимущественно как негативный феномен. Во многих религиях ее относят к числу смертных грехов. С физиологических позиций зависть – это естественная эмоциональная реакция, которая появилась и закрепилась в человеческой популяции в результате естественного отбора.

Исследования последних десятилетий демонстрируют, что зависть чувство социальное. Люди сравнивают себя со своим окружением. Человек проявляет интерес к тому, чем владеют другие люди, каковы их возможности, способности и на основании этой информации человек может сделать вывод о своем месте в обществе.

**Изложение основного материала статьи.** В качестве предмета зависти могут выступать как материальные (деньги, имущество и т.п.), так и нематериальные (социальный статус, власть, личностные качества, физические данные и т.п.) элементы действительности.

Т.Б. Бескова делит предметы зависти на 2 группы (по гендерной принадлежности):

- инвариантные – не зависят от половой принадлежности (материальный достаток, карьерный рост, досуг);
- вариативные – имеющие половую принадлежность (у мужчин – профессиональные успехи и социальный статус; у женщин – дорогие и модные вещи, интеллект, преданные друзья, а также внешняя привлекательность) [2].

Кроме того, зависть может быть осознанной и неосознанной. Осознанная зависть у человека проявляется в виде понимания своих несовершенств (недостатков), а при неосознанной – включаются механизмы психологической защиты, которые влияют на формы проявления зависти.

Существуют различные классификации зависти. Так Е.П. Ильин выделяет злобную, незлобную и депрессивную зависть. Т.Б. Бескова выделяет «зависть-неприятнь» и «зависть-уныние». Кроме того, описаны скрытая, черная и белая зависть. Все эти виды зависти по-разному проявляются в поведении, сопровождаются отрицательными эмоциями разной интенсивности. На жизнь человека зависть оказывает преимущественно отрицательное воздействие (снижение адаптивных способностей, неудовлетворенность жизнью, отсутствие надежд), но исследователями отмечается, что белая зависть является мощным фактором саморазвития.

В структуре зависти выделяют 3 компонента:

- когнитивный, отвечающий за адекватную оценку своих возможностей, и осознание успешности (не успешности) своей деятельности;
- эмоциональный, определяющий окраску переживаемых чувств;
- поведенческий, проявляющийся в конкретных действиях, как правило, направленных на устранение предмета зависти [5].

Формирование чувства зависти проходит несколько стадий:

- социальное сравнение в восприятии превосходства другого, сравнение себя с другими;
- потребность в идентификации с объектом зависти;
- оценка возможностей;
- осознание невозможности удовлетворить свое желание, иметь то, что есть у другого;
- поиск причины обнаруженного превосходства другого. От этого осознания зависит вид испытываемой зависти – «черная» или «белая»;
- возникновение чувства ущемленного самолюбия;
- проявление враждебного поведения. Желание навредить или лишить человека предмета превосходства. Только данная стадия связана с непосредственными поведенческими реакциями.

Обобщая исследования различных ученых можно выделить следующие функции зависти:

- защитная. Позволяет человеку поддерживать самооценку на комфортном уровне. Существует противоположное мнение – зависть является показателем неэффективности предпринятых усилий, направленных на защиту Я, самооценки;
- стимулирующая активность. Выделение этой функции зависти является дискуссионным вопросом, поскольку наличие у зависти положительного влияния на человека, многими исследователями отрицается [4]. Хотя на практике мы можем заметить, что зависть стимулирует конкуренцию, стремление к повышению своего социального статуса, за счет достижения успехов;
- констатирующая (утверждающая). Благодаря рефлексивному компоненту зависти, человек может четко осознать собственные цели, которые определяются предметом зависти [3];
- социального контроля. Человек, обладающий какими-либо преимуществами, испытывает со стороны общества контроль, выполняющий сдерживающую функцию. Этот контроль способствует предотвращению совершения аморальных и противозаконных поступков, но вместе с этим зависть очень часто является причиной совершения преступлений [5].

В качестве ведущего мотива преступлений зависть чаще всего отмечается у женщин. Особую категорию осужденных женщин составляют бывшие работники судов и правоохранительных органов.

С целью анализа особенностей зависти у осужденных женщин, бывших работников судов и правоохранительных органов было проведено исследование, в котором приняли участие 34 женщины в возрасте от 20 до 55 лет (17 действующих сотрудников и 17 осужденных женщин, отбывающих наказание в ФКУ ИК-8 УФСИН России по Костромской области).

Для изучения особенностей зависти у осужденных женщин, бывших работников судов и правоохранительных органов, нами использовался следующий методический инструментарий: «Методика исследования завистливости личности» (Т.В. Бескова); опросник «Корни зависти» Ю.В. Щербатых.

Результаты, полученные с помощью «Методики исследования завистливости личности» свидетельствуют о том, что сотрудники обеих групп не отличаются выраженностью общего уровня завистливости личности, более того находятся на одном уровне и располагаются преимущественно в пределах нормы (88,2%).

Анализ результатов по видам зависти показал, что по шкале «зависть-уныние» большая часть действующих сотрудников (76,5%) имеют низкие показатели и 23,5% респондентов имеют средний уровень.

У осужденных женщин большая часть опрошенных (88,2%) имеют низкие значения по этой шкале, средние значения обнаружены у 11,7% респондентов.

Подобные результаты свидетельствуют о том, что респонденты не склонны переживать досаду, уныние, отчаяние в контексте зависти. Они чувствуют себя уверенными, не склонны замалчивать и игнорировать достижения окружающих. Для них не характерно «вниз идущее сравнение», они не приемлют дискредитацию конкурента и предмета зависти.

По шкале «зависть-неприятнь» все 100% опрошенных имеют низкие значения. Полученные результаты свидетельствуют о том, что опрошенные не склонны испытывать раздражение, неприязнь к людям, добившимся больших результатов. Для них также не характерна подозрительность, враждебность. Чаще всего опрошенные удовлетворены своей жизнью, но может наблюдаться эмоциональный дискомфорт, по поводу того, что существует кто-то имеющий больше (материальных благ, возможностей, успехов и т.п.) и это способствует снижению самооценки.

Таким образом, полученные результаты позволяют утверждать, что зависть не является прямой причиной совершения преступлений осужденными женщинами бывшими работниками судов и правоохранительных органов.

Методика «Корни зависти» позволила выявить причины зависти у данной категории осужденных. Так, для 18,43% опрошенных осужденных женщин на первое место в качестве причины зависти вышла «обида на судьбу». Такие люди не верят в себя, им доставляет дискомфорт то, что другим везет, а им нет. Они не осознают, что в их руках есть все ресурсы, позволяющие им успешно влиять на внешние обстоятельства. У действующих сотрудников этот «корень» зависти занимает последнюю позицию в списке.

На втором месте у осужденных женщин находится «заниженная самооценка» (16,98%). Люди, с такими характеристиками также не верят в себя. Окружающие люди воспринимаются ими как более успешные, хотя это не всегда соответствует действительности. У действующих сотрудников этот «корень» также находится в конце списка (на 6 позиции).

На третьем месте у осужденных женщин располагается «справедливость». Эта категория людей считает, что заслуги должны быть честно заработаны. Если другой человек получил прибыль, успех или другие блага не совсем понятным для этого человека способом, то сразу появляется желание восстановить справедливость. Они предпочитают роль мученика и страдают от чувства неполноценности. У действующих сотрудников этот «корень» также находится на третьей позиции.

На четвертой позиции у осужденных женщин располагается «стремление к равенству». Такой человек уверен, что все люди равны и если кто-то имеет больше, то это вызывает раздражение и возмущение. Истоки таких убеждений, возможно, лежат в коммунистическом наследии нашей страны, и большая часть опрошенных воспитывалась именно в этот период. У действующих сотрудников этот «корень» зависти располагается на втором месте и является более значимым, чем у осужденных.

На пятой позиции у осужденных женщин находится «успех и материальные достижения других». Эта категория людей может смириться с успехом другого человека, но чрезмерный достаток другого человека не приемлем (аморален). И, прежде всего, это не зависть, а морально-этическая установка. У действующих сотрудников этот «корень» находится на первой позиции (17,51%) и является наиболее значимым.

На шестой позиции у осужденных женщин располагается «ревность». У сотрудников «ревность» находится на четвертой позиции. Ревность – это желание обладать чем-то или кем-то безраздельно.

На седьмой позиции у осужденных женщин располагается «неумение находить положительное в неудачах». Люди этой категории боятся поражений, воспринимают жизнь слишком серьезно и завидуют тем, кто воспринимает жизнь как игру, проживает ее легко. У сотрудников этот «корень» занимает пятую позицию.

На последнем месте у осужденных женщин находится «негатив» (16,8%). Люди, имеющие в качестве «корня» зависти «негатив» не испытывают симпатий к другим людям, не доверяют им. Они понимают, что окружающие их тоже недолюбливают и это вызывает дополнительное раздражение. У действующих сотрудников этот «корень» располагается на седьмой позиции.

Значимость полученных различий рассчитывалась с использованием критерия Манни-Уитни. Статистически значимыми являются различия по шкалам «обида на судьбу» и «заниженная самооценка».

**Выводы.** Таким образом, проведенное исследование позволило выявить следующие характеристики зависти у осужденных женщин, бывших работников судов:

– общий уровень завистливости находится у них в норме и не имеет существенных расхождений со значениями по данному показателю у действующих сотрудников;

– преобладающим видом зависти является «зависть-уныние» как у осужденных (23,5%), так и у сотрудников (11,76%), но у осужденных этот показатель чуть выше. Данный вид зависти характеризуется отчаянием, обидой и грустью на сложившиеся обстоятельства и на себя. Человек, испытывающий этот вид зависти, как правило, не уверен в себе, обижен и бессилён в том, чтобы изменить ситуацию;

– преобладающими причинами зависти у осужденных является «обида на судьбу», «заниженная самооценка», «справедливость», «равенство» и др. У действующих сотрудников в качестве причины зависти на первую позицию встал «успех других», далее «равенство», «справедливость», «ревность» и т.д.

Полученные результаты могут стать мишенями работы специалистов исправительных учреждений при разработке психокоррекционных программ на различных этапах отбывания наказания.

#### **Литература:**

1. Бескова, Т.В. Методика исследования завистливости личности / Т.В. Бескова // Вопросы психологии. – 2012. – №2. – С. 127-139
2. Бескова, Т.В. Социально-демографическая структура завистливости / Т.В. Бескова // Человек. Сообщество. Управление. – 2011. – №1. – С. 58-70
3. Бескова, Т.В. Особенности проявления зависти в межличностном взаимодействии субъектов / Т.В. Бескова // Психологический журнал. – 2010. – №5. – С. 103-108
4. Гусова, В.А. Зависть как социальный феномен: автореферат дис. ... кандидата философских наук: 09.00.11 / Гусова Валерия Александровна. – Москва, 2006. – 22 с.
5. Ильин, Е.П. Психология зависти, враждебности, тщеславия / Е.П. Ильин. – Санкт-Петербург: Питер, 2014. – 208 с.

**Психология**

**УДК 159.99**

**кандидат педагогических наук Барышева Анна Викторовна**

Федеральное казенное образовательное учреждение высшего образования

«Вологодский институт права и экономики Федеральной службы исполнения наказаний» (г. Вологда)

### **ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ ОСУЖДЕННЫХ, ЯВЛЯЮЩИХСЯ НЕФОРМАЛЬНЫМИ ЛИДЕРАМИ**

*Аннотация.* В статье рассматриваются вопросы неформального лидерства несовершеннолетних осужденных в условиях воспитательной колонии. Авторами проработана характеристика несовершеннолетних осужденных, описаны отдельные личностные характеристики, которые позволяют им занимать лидерские позиции. В статье представлены результаты эмпирического исследования, проведенного на базе 2 воспитательных колоний ФСИН России. Приводятся анализ результатов, полученных с помощью трех методик («Диагностика коммуникативного контроля» М. Шнайдера, методика «Диагностика эмоционального интеллекта» Н. Холла; методика самооценки лидерских качеств (Кондратьев Ю.М.).

Исследование позволило выделить некоторые особенности осужденных неформальных лидеров: высокий уровень лидерских способностей, достаточный уровень эмоциональной осведомленности, хорошее управление своими эмоциями и поведением, высокий коммуникативный контроль, трудности в установлении контактов, жестокость, предприимчивость и др.

*Ключевые слова:* несовершеннолетние осужденные, лидерство, неформальные лидеры, воспитательная колония, психологические особенности осужденных.

*Annotation.* The article considers the issues of informal leadership of juvenile convicts in an educational colony. The authors worked out the characteristics of juvenile convicts, described certain personal characteristics that allow them to occupy leadership positions. The article presents the results of an empirical study conducted on the basis of 2 educational colonies of the Federal Penitentiary Service of Russia. An analysis of the results obtained using three methods is provided («Diagnostics of communicative control» by M. Schneider, the technique «Diagnostics of emotional intelligence» by N. Hall; methodology of self-assessment of leadership qualities (Yu.M. Kondratyev). The study made it possible to highlight some features of convicted informal leaders: a high level of leadership ability, a sufficient level of emotional awareness, good management of your emotions and behavior, high communication control, difficulties in establishing contacts, cruelty, entrepreneurship, etc.

*Key words:* juvenile convicts, ice management, informal leaders, educational colony, psychological features of convicts.

**Введение.** Сложная межличностная ситуация в исправительном учреждении (далее – ИУ), определяется специфичными законами и традициями, способствует объединению осужденных в малые группы. Эти группы имеют своеобразную иерархию ценностей, норм и правил поведения её членов. Основная цель группы – лоббирование криминальных интересов, «обход» требований, установленных законодательством. Эту функцию на себя берут лидеры, которых, как правило, выбирает сама группа.

Неформальное лидерство – это явление, которое возникает стихийно. Такие лидеры получают власть, за счет личных качеств, знаний, умений, навыков, они не выполняют никаких официальных обязанностей, закрепленных в каких либо нормативных документах.

Исследования показывают, что неформальный лидер в группе осужденных имеет чаще всего негативное влияние, как на членов внутри группы, так и за её пределами. Подобный характер влияния в масштабах всего ИУ может вызвать осложнение оперативной обстановки (подрывание законности исправительных мероприятий, продавливание криминальной субкультуры и иных, запрещаемых законодательством Российской Федерации субкультур, стимулировать оппозицию к сотрудникам администрации).

В среде несовершеннолетних осужденных деятельность негативного неформального лидера особо опасна и это связано, прежде всего, с особенностями подросткового возраста.

Феномен неформального лидерства является междисциплинарным и, на сегодняшний день, по мнению ряда ученых (Е.Г. Андриянченко, Т.В. Бендас, А.И. Мокрецова и В.В. Новикова, Е.С. Соколовой) требует как теоретической, так и практической разработки.

Особого внимания требует изучение следующих аспектов этого феномена: разработка методов диагностики неформального лидерства, мотивы деятельности неформальных лидеров. Для специалистов пенитенциарной системы проблемной сферой остается отсутствие исследований неформального лидерства в условиях исправительных учреждений. Практически отсутствуют разработки, на основе которых может осуществляться психологическое сопровождение данной категории несовершеннолетних.

В условиях исправительных учреждений для несовершеннолетних лидеры выполняют специфическую роль. Особенно их статус важен на стадии формирования группы подростков. По мнению Т.Н. Мальковской лидерские позиции в группе подростков занимают несовершеннолетние, имеющие, как правило, отрицательную направленность. При этом, они могут иметь очень разные ролевые позиции в группе, но наличие определенных личностных качеств позволяет им занять высокое положение в группе [2].

В группах подростков чаще всего лидером является тот, кто обладает реальным авторитетом. Поэтому для специалиста, работающего с подростками важно различать формального и неформального лидеров.

Как правило, лидером официального коллектива несовершеннолетних, подростки становятся по решению взрослых и в связи с этим в своей деятельности они, в первую очередь, ориентируются на их мнение и в меньшей степени учитывают мнение своих сверстников. Подобная ситуация подвергает сомнению их авторитет (приводит к его ослаблению) и, как следствие, увеличивает влияние неформальных лидеров. Неформальное лидерство в свою очередь не является стабильным и обусловлено личным авторитетом такого лидера в конкретной группе, такой лидер учитывает мнение группы сверстников.

Неформальный лидер управляет коллективом опираясь на свои личные качества: обаяние, убедительность, сильные черты характера. Подросток, занимающий лидирующие позиции может быть хорошо осведомлен в вопросах, которые интересуют группу в данный момент, он может обладать определенным профессиональным или жизненным опытом.

Также неформальные лидеры отличаются волевыми характеристиками, сильным характером, они настойчивы, способны вдохновить сверстников, задать хороший уровень мотивации, имеют способности, которые позволяют им управлять психическим состоянием группы.

Лидерство как психологический феномен имеет эмоциональную компоненту. Имеются исследования, которые подтверждают существенную роль эмоционального интеллекта в общении с группой. Эмоциональный интеллект позволяет неформальным лидерам управлять как своими, так и чужими эмоциями, легче добиваются своих целей во взаимодействии с окружающими [1].

А.В. Котенева в проведенном ею исследовании указала, что лидер в среде осужденных имеет хорошо развитый эмоциональный интеллект. При этом их эмпатические способности развиты недостаточно. Они испытывают затруднения при распознавании эмоций других людей, эгоистичны, не способны к сопереживанию.

Следует отметить, что одними из ведущих качеств неформального лидера является способность заниматься организаторской деятельностью, а также наличие высоких коммуникативных способностей. Все неформальные лидеры понимают и принимают нормы и правила группы. У них на высоком уровне сформированы навыки общения (легко устанавливают контакты с людьми, опираясь на индивидуальный подход, свободно владеет множеством форм общения).

Результаты имеющихся немногочисленных исследований в воспитательных колониях свидетельствуют о том, что неформальные лидеры в этих группах имеют показатели организационных способностей, соответствующие высокому уровню сформированности. Для них также характерно наличие достаточно высоких показателей интеллекта, кругозора, они деятельны, предприимчивы, отличаются эмоциональной устойчивостью, обладают высокой эмпатийностью, обладают хорошими физическими показателями, имеют богатую криминальную историю [3].

Для осужденных, являющихся неформальными лидерами, характерен:

- высокий уровень коммуникативного контроля (это может быть связано со средой, в которой они находятся);
- высокий уровень контроля за своими эмоциями;
- низкая способность к сопереживанию;
- ориентация на выполнение задач.

Деятельностью неформальных лидеров, как правило, движет мотив самоутверждения. Лидеры легко заметны в группе подростков, они отличаются от других по внешнему виду (одеты в более дорогие вещи, хорошо сложены физически). Лидер может влиять на становление направленности своей группы, способствовать формированию определённых норм и идеалов.

Мотивами лидерства у таких неформальных лидеров стали: интересы индивидуально-корыстного характера, стремление властвовать над другими, стремление к манипулированию окружающими, потребность быть лучше других. Инструментами, в получении власти осужденными стали: использование различных санкций принуждения моральные, физические; самопрезентация в качестве «мозгового центра», «примера для образца».

Неформальные лидеры в воспитательных колониях активно распространяют нормы криминально субкультуры. Они являются своего рода «вершителями судеб», разрешают конфликты, спорные ситуации и т.д. Их авторитет основывается на знании норм субкультуры и оперировании этим знанием.

Кроме того, следует отметить, что характерной чертой неформального лидера является стремление обеспечить себе как можно более комфортную и легкую жизнь в стенах исправительного учреждения. При этом интересы других учитываются в последнюю очередь.

Таким образом, основными характеристиками присущими несовершеннолетним осужденным, являющимися неформальными лидерами являются:

- способности к организаторской деятельности, наличие высоких коммуникативных способностей;
- высокий коммуникативный контроль;
- обладание такими качествами, как: сила характера, воля, настойчивость, умение вдохновлять, поддерживать высокую мотивацию, направлять и управлять психическим состоянием группы;
- личностное притяжение, проявляющееся в разных формах;
- стремление к руководству (потребность направлять действия других людей);
- высокий уровень компетенции в насущных вопросах (жизненный или профессиональный опыт).

**Изложение основного материала статьи.** С целью изучения психологических особенностей несовершеннолетних осужденных являющихся неформальными лидерами было проведено исследование на базе ФКУ Канская ВК ГУФСИН России по Красноярскому краю, ФКУ Мариинская ВК ГУФСИН России по Кемеровской области и МАОУ гимназии № 4 г. Канск.

В исследовании приняли участие 70 осужденных, среди которых выявлены 20 человек, являющихся неформальными лидерами. Респондентами стали 95 юношей обучающихся в МАОУ гимназии № 4 г. Канска, среди которых также было выявлено 20 неформальных лидеров.

Для выявления неформальных лидеров из групп осужденных и обучающихся в гимназии использовались социометрическая методика и методика диагностики лидерских способностей (Жариков Е., Крушельницкий Е.). Результаты исследования позволили сформировать 2 группы: 1 группа – осужденные неформальные лидеры – экспериментальная группа; 2 группа – неформальные лидеры из числа обучающихся в гимназии – контрольная группа.

Для изучения особенностей несовершеннолетних осужденных являющихся неформальными лидерами, нами использовался следующий методический инструментарий: методика «Диагностика коммуникативного контроля» М. Шнайдера, методика «Диагностика эмоционального интеллекта» Н. Холла; методика самооценки лидерских качеств (Кондратьев Ю.М.).

Результаты, полученные с помощью методики «Диагностика лидерских способностей» Е. Жарикова, Е. Крушельницкого свидетельствуют о том, что у 45,5% осужденных был выявлен высокий уровень лидерских способностей, тогда как высокий уровень лидерских способностей проявился у 33,3% учеников гимназии. Индивидуумы, имеющие высокий уровень лидерских способностей, проявляют высокую способность адаптироваться в новой обстановке, легко налаживают контакты с окружающими людьми, стабильно расширяют круг знакомых и стремятся к межличностному общению. Высокий уровень лидерских качеств позволяет им свободно выступать и отстаивать свою точку зрения. Могут активно проявлять себя в общественной деятельности.

Больше половины опрошиваемых учеников гимназии 66,6% показали средний уровень лидерских способностей, в отличие от несовершеннолетних осужденных, у которых данные показатели немного ниже (54,5%).

Испытуемые, получившие средний уровень развития лидерских, активны в межличностном взаимодействии, у них преобладает средний уровень самооценки, они не испытывают трудности в адаптации.

Значимость различий между группами проверялась с помощью U – критерия Манна – Уитни. Результаты расчета свидетельствуют о том, что различия между группами можно считать существенными и статистически значимыми ( $U_{кр} > U_{эмп}$ ).

Результаты, полученные по методике «Диагностика эмоционального интеллекта» Н. Холла свидетельствуют о том, что значительная часть несовершеннолетних осужденных 41,6% имеют средние показатели по шкале «эмоциональная осведомленность». Эмоциональная осведомленность – это осознание и понимание своих эмоций. Неформальные лидеры с высокой эмоциональной осведомленностью в большей мере, чем другие осведомлены о своем внутреннем состоянии. Такой лидер будет знать свои сильные и слабые стороны, и как следствие, сможет выстроить траекторию развития своей личности. Неформальные лидеры с высоким уровнем эмоциональной осведомленности, как правило, легче справляются с критикой, а также могут использовать её, чтобы лучше понять и улучшить свою жизнь.

Также преобладание среднего уровня выявилось по шкале «Управление своими эмоциями» 41,6%, что свидетельствует о способности осужденных к произвольному управлению своими эмоциями. Наличие подобных характеристик позволяет неформальным лидерам адекватно выражать свои чувства, быстро и правильно реагировать на возникающие в среде несовершеннолетних ситуации.

По шкале «Самотивация», более половины 58,3% неформальных лидеров осужденных, получили средние результаты, это говорит о умеренном уровне управления своим поведением. Человек, имеющий подобные характеристики, адекватно реагирует на неудачи.

По шкале «Эмпатия», половина 50% неформальных лидеров осужденных, получили низкие результаты. Подобные результаты указывают на наличие трудностей в коммуникативной сфере (неумение устанавливать контакты, избегание больших компаний, наличие затруднений в установлении взаимопонимания с окружением, с трудом воспринимают критику, эмоционально реагируют на любые критические замечания).

Половина опрошенных несовершеннолетних осужденных (50%) показали низкие результаты по шкале «Распознавание эмоций других людей», что указывает на низкую способность влиять на эмоциональное состояние других людей.

Распознавая эмоции других людей, неформальный лидер может выстраивать эффективные коммуникации, развивать умение общаться, вызывать нужные реакции. Неформальный лидер с развитым навыком распознавания эмоций может найти общий язык с людьми различных профессий и социальных слоев.

Половина опрошенных несовершеннолетних осужденных (50%) показали средние результаты по шкале «Эмоциональный интеллект», что говорит о способности осужденных к рациональному анализу своих эмоций. Эмоциональный интеллект дает возможность погрузиться в свои эмоции, чтобы осознать и понять их. Неформальный лидер должен проводить рациональный анализ своих эмоций и принимать решения на основе этого анализа. Эмоции несут в себе огромный набор информации, используя которую неформальный лидер может действовать более эффективно и продуктивно.

Большинство учеников гимназии 57,8% получили высокие результаты по шкале «Эмоциональная осведомленность», что указывает на осознание и понимание ими своих эмоций, осведомленность о своем внутреннем состоянии.

По шкале «Управление своими эмоциями» выявилось преобладание низкого уровня у учеников гимназии 84,2%, что свидетельствует о слабом развитии навыков эмоциональной гибкости, по сравнению с несовершеннолетними осужденными.

По шкале «Самомотивация», большая часть обучающихся получила низкие результаты 42,1%. Обучающимся гимназии сложно управлять своим поведением, за счет управления своими эмоциями, в отличие от несовершеннолетних осужденных, у которых показатели по этой шкале несколько выше.

По шкале «Эмпатия», выявилось преобладание среднего уровня 42,1%, что указывает на способность учеников гимназии к осознанному сопереживанию текущего состояния другого человека.

Высокий уровень по шкале «Распознавания эмоций других людей» 42,1% показали обучающиеся гимназии. Проявляется умение воздействовать на эмоциональное состояние других людей, у осужденных этот показатель несколько ниже.

Значимость различий между группами проверялась с помощью U – критерия Манна – Уитни. Результаты расчета свидетельствуют о том, что различия между группами можно считать существенными и статистически значимыми ( $U_{кр} > U_{эмп}$ ) по шкале «Эмоциональная осведомленность», это говорит о более низком уровне осознания и понимания своих эмоций осужденными ( $x_{ср}=12,4$ ), по сравнению со школьниками ( $x_{ср}=14,1$ ), у которых этот показатель выше.

Также выявлены значимые различия по шкале «Управление своими эмоциями», уровень способности осужденных ( $x_{ср}=10$ ) к произвольному управлению своими эмоциями выше, чем у школьников ( $x_{ср}=3,7$ ).

Статистически значимыми являются значения, полученные по шкале «Эмпатия». Это личностное свойство развито в большей степени у школьников ( $x_{ср} = 11,7$ ), тогда как для осужденных ( $x_{ср} = 7,9$ ) характерен низкий уровень развитости эмпатичных свойств.

Выявлены значимые различия по шкале «Распознавание эмоций других». Для осужденных ( $x_{ср} = 7,7$ ) характерен низкий уровень способности влиять на эмоциональное состояние других людей, по сравнению с школьниками ( $x_{ср} = 11$ ), у которых этот показатель выше.

Не выявлены значимые различия по шкале «Самомотивация» для осужденных и обучающихся гимназии характерен средний уровень развития навыка самомотивации, это можно объяснить тем, что данные категории опрошиваемых в равной степени замотивированы к достижению целей, способны направлять свою энергию в нужном направлении.

Не выявлены значимые различия по шкале «Эмоциональный интеллект», что говорит о том, что неформальные лидеры, как осужденных, так и обучающихся гимназии, имеют среднюю адаптивность и эффективность в общении.

Анализ результатов, полученных с помощью методики «Диагностика коммуникативного контроля» М. Шнайдера свидетельствует о том, для 15,7% опрошенных, из числа обучающихся в гимназии имеют низкий уровень коммуникативного контроля, при этом доля осужденных, имеющих низкий уровень коммуникативного контроля несколько ниже (8,3%). Испытуемые, получившие низкие результаты по методике «Диагностика коммуникативного контроля» М. Шнайдера, обладают высокой импульсивностью в общении, открыты новому, раскованы в поведении, не зависимо от ситуации общения. Их поведение не всегда соотносится с поведением других людей.

У 50% опрошенных осужденных, выявлен высокий коммуникативный контроль в отличие от учеников гимназии, у которых показатели по этой шкале несколько ниже (21%). Испытуемые получившие высокие результаты по методике «Диагностика коммуникативного контроля» М. Шнайдера, постоянно следят за собой и своим поведением, управляют выражением своих эмоций.

Значительная часть учеников гимназии (63,1%) имеют средний уровень коммуникативного контроля, у осужденных средний уровень показали (41,6%) опрошенных. Испытуемые получившие средние результаты по методике «Диагностика коммуникативного контроля» М. Шнайдера, в общении просты, стараются искренне относиться к другим людям. Однако они сдержаны в эмоциональных проявлениях, соотносят свои реакции с поведением окружающих людей.

Значимость различий между группами проверялась с помощью U – критерия Манна – Уитни. Различия уровня коммуникативного контроля в сравниваемых группах статистически значимы, следовательно, у неформального лидера осужденных коммуникативный контроль выше, чем у обучающихся гимназии.

Неформальный лидер осужденных постоянно следит за собой, эмоционально осведомлен по сравнению с неформальными лидерами у учеников гимназии. Это может быть связано со средой, в которой находятся осужденные. Находясь в местах лишения свободы, осужденные испытывают давление, стресс, а криминальная среда способствует приобретению ими искаженных установок. Следовательно, неформальному лидеру осужденных требуется постоянно следить за собой, управлять выражением своих эмоций.

Результаты методики изучения коммуникативных и организаторских склонностей В.В. Снявского и В.А. Федорошина позволили установить, что 50% неформальных лидеров осужденных имеют высокий уровень развития коммуникативных навыков, немного большее количество неформальных лидеров 55% учеников гимназии, также получили высокие результаты. По шкале «Организаторские способности» у 66,6% опрошенных неформальных лидеров осужденных, высокие показатели организаторских склонностей, что не много выше, чем у неформальных лидеров учеников гимназии 50%, также получивших высокие результаты. Человек, имеющий такие характеристики, не растеряется в новой обстановке, быстро найдет друзей, проявляет инициативу в общественных делах, будет помогать близким, друзьям, достаточно самостоятелен в решении жизненных ситуаций.

Значимость различий между группами проверялась с помощью U – критерия Манна – Уитни. Результаты расчета свидетельствуют о том, что различия между группами можно считать существенными и статистически значимыми ( $U_{кр} > U_{эмп}$ ).

Как показывает проведенное исследование, несовершеннолетние осужденные лидеры имеют достаточно высокие показатели коммуникативных способностей ( $x_{ср}=0,87$ ) и организаторских умений ( $x_{ср}=0,78$ ): осужденные проявляют достаточную самостоятельность.

Для неформальных лидеров, обучающихся гимназии характерен средний уровень проявления коммуникативных способностей ( $x_{cp}=0,73$ ) и высокий уровень организаторских склонностей ( $x_{cp}=0,81$ ): не испытывают затруднений находясь в незнакомой компании, являются инициаторами развлечений.

Так, коммуникативные умения, неформальных лидеров у осужденных, сформированы значительно лучше, чем у обучающихся гимназии.

В ходе исследования проводилось изучение качеств, присущих неформальным лидерам-осужденным. Эмпирический материал был получен с помощью методики самооценки лидерских качеств (Кондратьев Ю.М.).

Осужденные, являющиеся неформальными лидерами, в качестве положительных качеств лидера выделяют смелость, мужественность, активность, практичность (наличие особых знаний). К негативным качествам, по их мнению, следует отнести враждебность, агрессивность, склонность к хвастовству, злопамятность, подозрительность, упрямство.

При этом респонденты отметили, что осужденных неформальных лидеров характерна грубость, хладнокровность и жестокость. Подобные характеристики могут быть у испытуемых природными, а могут быть сформированы под влиянием специфической среды учреждений, в которых они отбывают наказание.

**Выводы.** Проведенное исследование позволило изучить некоторые особенности осужденных, являющихся неформальными лидерами. Описанные характеристики свидетельствуют о том, что неформальное лидерство в группах несовершеннолетних осужденных носит преимущественно отрицательную окраску. Выделенные особенности являются «мишенями» для работы персонала воспитательных колоний и, в первую очередь, для сотрудников, организующих психологическое сопровождение несовершеннолетних осужденных, и могут послужить основой для составления психокоррекционных программ.

#### **Литература:**

1. Логвинов, И.Н. Тенденции исследования лидерства в современной социальной психологии / И.Н. Логвинов. – Курск: КурскГУ, 2015. – 169 с.
2. Ремшмидт, Х. Подростковый и юношеский возраст: Пробл. становления личности / Х. Ремшмидт; Пер. с нем. Г.И. Лойдиной; Под ред. Т.А. Гудковой. – Москва: Мир, 1994. – 319 с.
3. Шмаров, И.В. Воздействие на среду осужденных / И.В. Шмаров // Воспитание и правопорядок. – 1981. – № 7. – С. 63-70

**Психология**

#### **УДК 159.9**

**кандидат психологических наук, доцент Бура Людмила Викторовна**

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

### **КОМПЛЕКС ВОСПИТАТЕЛЬНО-ПРОФИЛАКТИЧЕСКИХ МЕРОПРИЯТИЙ ПРЕДУПРЕЖДЕНИЯ АСОЦИАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ СТАРШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

*Аннотация.* В данной статье рассматривается проблема асоциального поведения подростков. В статье описываются основные виды поведенческих расстройств; рассмотрены предпосылки появления асоциального поведения, ключевые особенности подросткового возраста. В рамках обозначенной проблемы рассматривается комплекс воспитательно-профилактических мероприятий для предупреждения асоциального поведения обучающихся. Основными направлениями по профилактике асоциального поведения являются: работа с семьей, групповые и индивидуальные формы коррекционных занятий, формирование социальных навыков подростков.

*Ключевые слова:* асоциальное поведение, подросток, профилактика, социальные нормы, самооценка.

*Annotation.* This article discusses the problem of antisocial behavior of adolescents. The article describes the main types of behavioral disorders; the prerequisites for the emergence of antisocial behavior, key features of adolescence are considered. Within the framework of the indicated problem, a set of educational and preventive measures is considered to prevent antisocial behavior of students. The main directions for the prevention of antisocial behavior are: work with the family, group and individual forms of correctional classes, the formation of social skills of adolescents.

*Key words:* antisocial behavior, adolescent, prevention, social norms, self-esteem.

**Введение.** В последнее время проблема различных форм асоциального поведения среди подростков обостряется и приобретает особое значение, что, по мнению большинства экспертов, представляет большую угрозу безопасности. Детская преступность согласно последним данным статистики сильно выросла и поражает жестокостью. В связи с этим встает вопрос о причинах, которые побуждают подростков к совершению преступлений. Факторы, влияющие на формирование асоциального поведения у старшеклассников, нуждаются в детальном рассмотрении и изучении. Ведь именно старший школьный возраст является критическим периодом развития, когда кроме физиологических изменений организм подростка претерпевает перестройку психологических компонентов личности. Подросток все дальше отдален от семьи, пытается доказать свою самостоятельность, его интересы смещаются с учебы на общение. В результате подросток может быть втянут в неблагонадежный коллектив, в котором для демонстрации своего авторитета часто проявляет безответственное, нередко асоциальное поведение. Для предотвращения превращения такого поведения подростков в привычную модель необходимы ранняя диагностика, психологическая оценка и своевременная коррекция асоциального поведения подростков.

**Изложения основного материала статьи.** Чтобы понимать значение термина «асоциальное поведение», необходимо изучить понятие «социальной нормы», т.е. нормы, поддерживаемой мнением социума и функционирующей как «естественный регулятор» человеческих отношений. Асоциальным поведением мы считаем нарушение принятых в социуме норм и правил. Но, несмотря на то, что употребление алкоголя или курение – достаточно распространенные нормы поведения для взрослых, для детей эти привычки станут асоциальными. Таким образом, люди, ведущие себя асоциально, вступают в конфликт с социальными нормами [1].

Асоциальное поведение по своей сути не является преступлением, но ставит человека вне общества. Именно подростки в силу своей личностной незрелости часто начинают противоречить социальным нормам.

Д.Б. Эльконин считал, что подростковый возраст – достаточно короткий период, однако подросток за это время преодолевает огромный путь к становлению личности [11].

Подростковый возраст – начальная стадия биологической зрелости организма человека, а также стадия завершения полового созревания. Во время перехода подростка из детского возраста к взрослой жизни, он взрослеет физически, а также

приобщается к знаниям, нормам и навыкам, принятым в обществе и позволяющим выполнять в дальнейшем различные социальные роли. Следовательно, зрелость подразумевает социализацию и не может происходить отдельно от общества. В этом отношении переходный возраст следует рассматривать как стадию развития организма и личности, а также как переходный процесс от защищенного детства, в котором ребенок живет и действует несамостоятельно, к взрослой и самостоятельной жизни.

Подростковый возраст считается временем приобретения и формирования собственных убеждений и мировоззрения. С потребностью в самоидентификации связана потребность в познании окружающего мира и самого себя. Кроме того, в связи с неизбежным переходом к самостоятельности возникают сомнения и опасения по поводу выбора профессиональной деятельности. Ключевым моментом, влияющим на поведение подростка, считается его желание быть взрослым. Старший школьник уже не является ребенком, но и не ощущает себя взрослой личностью. Описывая подростковый возраст, психолог Л.И. Божович в своей книге говорит о том, что «в этот период все прежние отношения ребенка с миром и с самим собой ломаются и перестраиваются, процесс самопознания и самоопределения завершается тем, что ученик начинает самостоятельную жизнь» [3].

Собственные, юношеские психологические реакции зарождаются в соприкосновении с социальными ситуациями и составляют суть поведения. По мнению психологов, фактором риска для подростков является наличие психологической агрессии, которая проявляется на макросоциальном уровне повышенной тяжестью социально-экономических условий, в которых люди подвержены высокому риску развития дистрессовых расстройств. Психофизиологическая неустойчивость, возможность подросткового стресса в связи с понижением уровня жизни, трудности в общении с родителями делают подростков уязвимыми. Выбор жизненного пути становится проблемой самоопределения. Развитие альтернативных систем жизненных ценностей, употребление наркотических вещей, алкоголя, табака вызывает кризис базовых ценностей. Доступность алкогольной продукции, психотропных и наркотических веществ формируют субкультуру, которая закрепляет асоциальное поведение, делая его «престижным». Кроме того, в организме подростка происходит процесс полового созревания, что также оставляет отпечаток на поведении.

Движущей силой подросткового поведения являются не столько физические потребности, сколько эмоциональные. Эти эмоциональные потребности включают желание испытать нежность или уйти от одиночества, самоутвердиться, стать более мужественным или женственной, поднять самооценку, выплеснуть гнев или избавиться от скуки, т.е. «секс становится средством выражения и удовлетворения несексуальных потребностей» [7].

Также к вышеуказанным характеристикам, отличающим подростка, мы можем добавить следующие: стремление к получению удовольствий, эмоционального контакта, желание быть престижным, самоутвердиться в коллективе, получить свободу и независимость.

Приоритет в общении со сверстниками, а не с родителями или другими взрослыми людьми – одна из отличительных черт процесса общения в подростковом возрасте. Недостаточное родительское желание или даже неспособность понять и принять стремление подростка к взрослости и самостоятельности являются причиной неудовлетворенности старшеклассников общением с родителями. Прежде всего, именно поэтому молодежь любит общаться с ровесниками, так как такое общение больше соответствует их коммуникативным запросам. Но если потребность в общении не удовлетворять, то это может привести к целому ряду отклонений в поведении. Среда ровесников – важнейший компонент взросления старшеклассников, так как «опыт общения, который старшеклассники приобрели именно в подростковом возрасте, играет огромную роль при вступлении в самостоятельную жизнь» [10].

Под влиянием окружающих людей и социальной среды у подростка формируются доминирующие черты личности, и всегда существует вероятность появления ряда черт, которые могут приводить к отклонениям в поведении. Именно поэтому трудно выделить конкретные черты, предопределяющие поведенческие отклонения. Как правило, сюда относятся страх или низкая самооценка.

Предпосылкой появления поведенческих отклонений от нормы является сам подростковый период. Интенсивное психическое и физическое развитие, происходящее в подростковом возрасте, влияет на неокрепшую психику старшеклассника и приводит к неудовлетворенности окружением, к трансформации самооощущения и самооценки.

Причинами поведенческих отклонений в развитии подростков обычно считают непонимание школьных норм, статус отверженного, неприятие педагога и др. Тогда обстоятельства складываются так, что подростки начинают активно искать сообщества, способные компенсировать их личные неудачи, помогающие ускользнуть от своего статуса изгоя и т.п.

Асоциальное поведение возникает у подростков, когда семья находится в конфликте. Старшеклассник настроен против собственных родителей, которых считает виноватыми. Это формы протеста против задетой самооценки, нанесенной обиды, неудовлетворенности в отношениях с близкими. Среди причин протеста могут быть конфликтные ситуации в семье или безразличное отношение родителей к подростку, а также ошибочное наказание, запрет на значимые для подростка вещи.

За всеми девиантными формами поведения молодежи стоят неразвитые социальные и культурные потребности, духовная нищета и отчуждение. Но асоциальное поведение является отражением социальных и общественных отношений. Таким образом, асоциальное поведение – это поведение подростка, противоречащее принятым в социуме нормам. Ощущение себя взрослым приводит к завышенным притязаниям, эмоциональное состояние нестабильно, а у настроения происходят резкие перепады. Наиболее явное упрямство приходится именно на подростковый период, ведь старшеклассники находят свое место в жизни и борются за свою независимость.

В связи с этим выделяют следующие виды поведенческих расстройств:

1) гиперактивное расстройство поведения. Характеризуется недостаточной выносливостью в деятельности, требующей умственного напряжения, тенденцией к переключению с одной деятельности на другую, не завершая ее, склонностью к ригидности, плохой приспособляемости, повышенной активности;

2) расстройство поведения ограничивается семьей. Агрессивное поведение (протестное, грубое), проявляющееся только в отношениях с родителями или другими родственниками;

3) несоциализированное расстройство поведения. Сочетание асоциального или агрессивного поведения и нарушения социальных норм в отношениях с другими детьми;

4) социализированное расстройство поведения. Отличие такого поведения состоит в том, что стойкое антиобщественное поведение встречается у общительных подростков старшего возраста. Кроме того, ухудшаются отношения с авторитетными взрослыми [2].

Большинство исследователей сходятся во мнении, что в изменениях в поведении подростков важную роль играют именно глубинные причины взаимодействия человека с окружающими, результат некоторого сочетания необходимых и случайных обстоятельств рождения и социализации человека. Именно об этих причинах говорят в своих работах Е.В. Кудинова [4] и Н.А. Рождественская [8]. Вслед за ними будем считать основными причинами появления асоциального поведения социальную среду, наследственность, воспитание, обучение, собственную социальную деятельность человека. Поэтому для того, чтобы предотвратить асоциальное поведение подростков, необходимо своевременно проводить раннюю



диагностику. Именно своевременная диагностика, оценка, а также так называемая профилактика снизят вероятность появления асоциального поведения у детей старшего школьного возраста.

В статье А.А. Малкова отмечено, что профилактика – это «система общих и специальных мероприятий на различных уровнях социальной организации: общегосударственном, правовом, общественном, экономическом, медико-санитарном, педагогическом, социально-психологическом» [5].

Комплекс мероприятий, необходимый для предупреждения асоциального поведения включает систему действий, направленных на:

- 1) профилактику юношеских девиаций;
- 2) обеспечение высокой социальной справедливости;
- 3) создание условий, необходимых для интеграции старшеклассников в социально-экономическую и культурную жизнь общества, обеспечения правильного развития личности и предупреждения противоправной деятельности [5].

Воспитательно-профилактические мероприятия предупреждения асоциального поведения у подростков включают несколько уровней:

1 уровень – первичная профилактика. Формирование успешной, психологически устойчивой личности посредством осуществления коммуникативной и общественно значимой деятельности с установкой на образование, усвоение и активное воспроизведение социального опыта;

2 уровень – проведение профилактической работы с подростками и их семьями, которые имеют высокий риск возникновения асоциального поведения;

3 уровень – работа с детьми, которые имеют асоциальное поведение, и их родителями [1].

У профилактики асоциального поведения старшеклассников есть несколько ключевых функций, каждая из которых включает в себя определенные методы, приемы, средства и формы:

1) функция диагностики и восстановления. Включает в себя следующие методы: переучивания, переубеждения, реконструкции. Среди приемов, которые относятся к данной функции, можем выделить: обходное движение, доказательство, доверие, опровержение, разъяснение, акцентирование, анализ ошибочных суждений, вовлечение в интересную деятельность, организация успеха в учебе, нравственные упражнения и др. Средствами являются различные виды деятельности, среди которых: просмотр телевизионных программ, прослушивание радиоэфиров, пропаганда, прочтение печатных изданий и прочее. Формы работы: лекции, беседы, семинары, тематические вечера и чтения, занятия, диспуты, дискуссии и др.;

2) функция исправления и компенсации. Содержит в себе такие методы, как: разрыв нежелательных контактов. Среди приемов, которые относятся к данной функции, можем выделить: акцентирование, анализ ошибочных суждений, возбуждение тревоги, внезапное педагогическое вмешательство, обострение борьбы мнений, перемещение внутри коллектива, возбуждение тревожного состояния, наказание;

3) функция коррекции и прогнозирования. Включает в себя такие методы как: опосредствованное педагогическое воздействие, самокритика и критика, перспективные линии и др. Среди приемов, которые относятся к данной функции выделим следующие: опровержение, обходное движение, обсуждение, косвенное; параллельное педагогическое действие, доказательство, мнимое безразличие, воздействие, возмущение, ирония, анализ ошибочных суждений и др. Средства, используемые в данной функции: общественная, культурно-просветительская и спортивная деятельность, создание личностно значимых перспектив в учебе, устная пропаганда и др. Формы работы: собрание, совещание, диспут, дискуссия, беседа, вечер вопросов и ответов, поручение, задание и т.д.;

4) функция стимулирования и побуждения к самостоятельному исправлению. Включает в себя следующие методы: соревнование, принуждение, поощрение, самоисправление. Приемы, используемые в этой функции: доверие, активизация духовных чувств, анализ ошибочных суждений; доброта, внимание, забота, просьба, организация успеха в учебе, намек, упрек, суждение, наказание, соперничество и др. Средства, относящиеся к данной функции включают все виды деятельности, которые пробуждают потребность и интерес в самоперевоспитании, т.е. специальная литература, распоряжения и др. Формы, относящиеся к данной функции: соревнование, беседа, шефство, поручение и др.

Обратим внимание на следующие важные моменты применения комплекса воспитательно-профилактических мероприятий предупреждения асоциального поведения старшеклассников:

1) восполнение пробелов в знаниях подростков. Этот аспект является важной частью системы ранней профилактики правонарушений, наркомании и формирования здорового образа жизни. Ежедневный контроль успеваемости классным руководителем и родителями позволяет своевременно устранить пробелы в знаниях путем выполнения обучающимся дополнительных заданий и проведение педагогом индивидуальных занятий;

2) предупреждение пропусков учебных занятий без уважительной причины. Важное звено в воспитательной работе, которое способствует успешной профилактике нежелательного поведения старшеклассников. Нужно учесть, что если своевременно не принять меры, старшеклассник, прогулявший хотя бы одно занятие, почувствует безнаказанность и будет прогуливать повторно, проводя время в нежелательных компаниях. Это может повлечь за собой желание легкой наживы, пробу наркотических веществ и алкоголя, а также вовлечение в преступную деятельность;

3) организация внеурочной деятельности обучающихся, контроль их досуга, привлечение к занятиям спортом. Это направление считается ключевым в воспитательной деятельности, так как способствует становлению творческой инициативности, активному полезному проведению досуга, формированию законопослушного поведения;

4) пропаганда здорового образа жизни. При использовании комплекса мер, необходимых для профилактики асоциального поведения подростков должны быть задействованы все работники образовательной организации: педагог, психологи, воспитатели, медицинские работники. Поэтому в данном аспекте необходима комплексная работа всего персонала образовательной организации.

5) работа с психологом для устранения личностных проблем. Необходимо, чтобы старшеклассники умели ставить жизненные цели и владеть собой, оптимизировали свое общение со сверстниками и взрослыми, а также развивали достоинство личности и уверенность в своих силах.

Таким образом, для работы с асоциальными подростками, необходимо использовать как традиционные, так и нетрадиционные формы, среди которых можно выделить лекционные занятия, беседы, обсуждения, а также игры, тестовые, тренировочные и психологические упражнения, анализ различных ситуаций. А.А. Сафонов в своей статье «Направления профилактики асоциального поведения учащихся группы риска» выделяет также внеклассную работу с подростками, включающую тематические часы, посвященные злободневным проблемам [9].

**Выводы.** Поведение подростка определяется множеством различных факторов, среди которых на первом месте находится внешнее окружение, а уже затем индивидуальные психологические особенности старшеклассника, от которых зависит его реакция на различные раздражители. Для того чтобы грамотно составить комплекс воспитательно-профилактических мероприятий предупреждения асоциального поведения, необходимо, в первую очередь, понять все

процессы, происходящие во взрослеющем организме подростка и влияющие на его эмоциональную сферу. Это поможет более точно подобрать методы и способы коррекции поведения, которые позволят старшекласснику без проблем интегрироваться в социум.

Для подросткового возраста характерно чувство взрослости, стремление к эмоциональным контактам, к свободе и самостоятельности. Среда ровесников становится ключевой областью для социализации.

Различные обстоятельства (статус изгоя, неприятие педагогом, проблемы в семье) могут повлиять на психологическое состояние подростка и привести к появлению у него асоциального поведения – отклонения от нормального поведения и развития, принятого в обществе. Старшеклассник неправильно осознает свое место в обществе, в связи с чем происходит деформация его сознания, установок и сформировавшихся привычек. Старшеклассник меняет отношения с окружающими его людьми, у него появляются нежелательные интересы, портится поведение. Несмотря на то, что существуют различные формы проявления асоциального поведения, все они часто связаны между собой.

Комплекс воспитательно-профилактических мероприятий для предупреждения асоциального поведения среди обучающихся в образовательных учреждениях – это комплекс мер, направленных на предупреждение проблемы еще до её возникновения, или же её предотвращение. Для профилактики асоциального поведения следует работать по следующим направлениям: работа с семьей, групповые и индивидуальные занятия коррекционного типа, развитие социально-коммуникативных умений старшеклассников. Среди форм комплекса воспитательно-профилактических мероприятий можно выделить семейную, индивидуальную, а также групповую работу. Среди методов профилактики асоциального поведения можно выделить традиционные (беседы, дискуссии) и нетрадиционные (ролевые игры, моделирование социальных ролей).

#### **Литература:**

1. Алимханова, Т.Р. Проблема асоциального поведения в школе / Т.Р. Алимханова // Сборник работ молодых ученых МГПУ. – М. – 2011. – Вып. 7. – С. 3-8
2. Афиногенова, И.Ю. Проблема отклоняющегося поведения личности в современной России: Социально-философский анализ: диссертация ... кандидата философских наук: 09.00.11. – Москва, 2003. – 164 с.
3. Божович, Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л.И. Божович. – М.: Просвещение, 2014. – 464 с.
4. Кудинова, Е.В. Особенности семейного воспитания и девиантное поведение сверстников как факторы, влияющие на формирование асоциальных характеристик современных подростков / Е.В. Кудинова // StudNet. – 2021. – Т. 4. – № 4. – EDN AVPVCH.
5. Мальков, А.А. Профилактика асоциального поведения у подростков в системе дополнительного образования / А.А. Мальков, Е.А. Забигаило, А.А. Марютина // Актуальные вопросы педагогической науки и образования: Сборник статей по материалам авторских исследований II Всероссийской научно-практической конференции и Всероссийской студенческой научно-практической конференции, Краснодар, 19-20 мая 2022 года / Отв. редактор О.А. Мосина. – Краснодар: Кубанский государственный университет, 2022. – С. 246-255. – EDN OIGTES.
6. Никулина, Н.Н. Профилактика асоциального поведения несовершеннолетних: летняя кампания / Н.Н. Никулина // Социальная педагогика. – 2014. – № 5. – С. 55-60
7. Реан, А.А. Асоциальное поведение несовершеннолетних как проблема психологии образования / А.А. Реан // Российский психологический журнал. 2015. – Т. 2. – № 3. – С. 68-77
8. Рождественская, Н.А. Девиантное поведение и основы его профилактики у подростков / Н.А. Рождественская // Издательство «Генезис», 2015. – 250 с.
9. Сафонов, А.А. Направления профилактики асоциального поведения учащихся группы риска / А.А. Сафонов // Мир науки, культуры, образования. – 2020. – №6. – С. 236-237
10. Селявина, П.К. Профилактика асоциального поведения несовершеннолетних / П.К. Селявина // Школа духовности. 2012. – № 2. – С. 70-72
11. Эльконин, Д.Б. Избранные психологические труды / Д.Б. Эльконин. – М.: Педагогика, 2011. – 450 с.

**Психология**

**УДК 159.923.2**

**аспирант, старший преподаватель Воронова Римма Борисовна**

Северо-Западный институт управления Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации (г. Санкт-Петербург);

**кандидат психологических наук, доцент Мельникова Юлия Анатольевна**

Алтайский государственный педагогический университет (г. Барнаул)

### **ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ МОТИВАЦИОННЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ УЧАСТИЯ СТУДЕНТОВ В СТУДЕНЧЕСКОЙ ВОЛОНТЕРСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

*Аннотация.* В статье представлен теоретический и практический аспект исследования мотивационных особенностей участия студентов в студенческой волонтерской деятельности. Анализируются литературные источники, на основе которых раскрываются основные характеристики мотивационных особенностей участия студентов в волонтерской деятельности. Рассмотрены теоретические вопросы организации студенческого волонтерства через призму методических подходов (системного, деятельностного и личностно-ориентированного). Авторы предлагают поэтапную организацию студенческой волонтерской деятельности, описывая его структуру и условия, общий опыт организации студенческой волонтерской деятельности в Северо-Западном институте управления Российской академии народного хозяйства и государственной службы. Проанализированы результаты анкетирования студентов по вопросу участия в управлении студенческим волонтерским коллективом. Объясняются организационно-педагогические условия развития студенческой самостоятельности. Авторская позиция заключается в том, что процесс участия студентов в студенческой волонтерской деятельности улучшается, потому что все основные компоненты и методы этого процесса раскрывают мотивационные особенности. Системность этого подхода заключается в том, что все его элементы присутствуют в тесной взаимосвязи социального заказа с профессией самого высокого статуса, способного к самоуправлению в плане профессиональной деятельности. Участие студентов в студенческой волонтерской деятельности обеспечивает их мотивационную готовность к будущей профессиональной деятельности, способность к самоуправлению.

*Ключевые слова:* студенческая волонтерская деятельность, результат участия студентов, процесс организации группы, действие, мотивационные особенности и потребности, направленность, профессиональное развитие личности, самоопределение.

*Annotation.* The article presents a theoretical and practical aspect of the study of motivational features of students' participation in student volunteer activities. Literary sources are analyzed, on the basis of which the main characteristics of the motivational features of students' participation in volunteer activities are revealed. Theoretical issues of student volunteering organization are considered through the prism of methodological approaches (systemic, activity-based and personality-oriented). The authors propose a step-by-step organization of student volunteer activity, describing its structure and conditions, the general experience of organizing student volunteer activity at the Northwestern Institute of Management of the Russian Academy of National Economy and Public Administration. The results of a survey of students on the issue of participation in the management of a student volunteer team are analyzed. Organizational and pedagogical conditions for the development of student independence are explained. The author's position is that the process of student participation in student volunteer activities is improving, because all the main components and methods of this process reveal motivational features. The consistency of this approach lies in the fact that all its elements are present in the close relationship of the social order with the profession of the highest status, capable of self-government in terms of professional activity. The participation of students in student volunteer activities ensures their motivational readiness for future professional activity, the ability to self-government.

*Key words:* student volunteer activity, the result of student participation, the process of organizing a group, action, motivational characteristics and needs, orientation, professional development of personality, self-determination.

**Введение.** Актуальность исследования обусловлена политикой повышения статуса добровольчества в России и становлением его как социального института (Федеральный закон от 11.08.1995 N 135-ФЗ (ред. от 08.12.2020) «О благотворительной деятельности и 27 добровольчестве (волонтерстве)»). Идея гарантированного равного доступа всех групп населения к добровольческой деятельности находит свое отражение в статье 6. «Основные направления реализации молодежной политики» Федерального закона от 30 декабря 2020 г. N 489-ФЗ «О молодежной политике в Российской Федерации» и структурирована в плане мероприятий по развитию добровольчества (волонтерства) в России, разработанном Агентством стратегических инициатив и Общественной палатой Российской Федерации и утвержденном Правительством РФ. Как направление воспитательной деятельности в образовательных организациях данная деятельность закреплена в рабочей программе воспитания, которая рекомендована к внедрению Федеральным законом от 31 июля 2020 г. N 304-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» по вопросам воспитания обучающихся». На основании вышеизложенного возникает необходимость понимания феномена добровольчества с позиции научного анализа и оценки результативности добровольческих практик в системе общего, дополнительного и высшего образования.

Ранее были представлены авторами и раскрыты некоторые проблемы психолого-педагогических технологий и интерактивных форм обучения волонтеров в современном образовательно-воспитательном пространстве [2; 3; 7]. В этих работах ученые-психологи поднимают вопрос об изучении волонтерской деятельности в системе образования и показывают результаты исследования, заключающиеся в структурно-функциональном анализе технологий подготовки и интерактивных форм обучения добровольцев в образовательной системе.

Авторы обосновывают применение междисциплинарного психолого-педагогического подхода к исследованию результатов реализации программ добровольческой (волонтерской) деятельности для понимания данного процесса через факты, закономерности и механизмы формирования личности добровольца в условиях единого образовательно-воспитательного пространства. О.А. Бокова, Ю.А. Мельникова в своих научных направлениях делают акцент на проведение психолого-педагогического исследования программ реализации добровольческой (волонтерской) деятельности, которые позволят прогнозировать становление социального института добровольчества (волонтерства) и разработать научно-обоснованные рекомендации по применению и распространению эффективных практик волонтерской деятельности в образовательных учреждениях [1].

На основе теоретического анализа авторы выявляют и обосновывают актуальные направления реализации добровольческих практик и особенностей подготовки волонтеров в ресурсных центрах регионов и в образовательных учреждениях на примере Томской, Свердловской областей и Красноярского края. Исследование проводилось на основе структурирования понимания волонтерской деятельности в регионах Российской Федерации через призму аксиологического, системно-деятельностного, культурологического и проектного методологического подходов.

Если затрагивать социально-психологические характеристики личности волонтеров, то этой проблемой занималась Е.В. Чегошникова. Автор разработала социально-психологический портрет добровольца. Цель ее исследования заключается в разработке стратегии эмпирического изучения психологических особенностей личности волонтеров и выделении факторов, значимых для школьников старших курсов, участвующих в добровольческом движении. Выделены характеристики комплекса организационно-педагогических условий, актуализирующие потенциал добровольческой деятельности школьников [10].

**Изложения основного материала статьи.** В результате внедрения инновационных методов создания сетей, ориентированных на рынок, многие крупные компании столкнулись с необходимостью работать по-новому, чтобы модернизировать новые виды сетевого поведения, учитывать все особенности производственной деятельности в изменяющемся мировом пространстве, в рамках законности и учета потребностей рынка. В связи с этим возрастает потребность в работниках, которые принесут положительные результаты в развитие предприятий. Одной из характерных задач фирм является поиск личностей разного типа, стремящихся эффективно управлять своей деятельностью, обеспечивая эффективность и активизацию человеческого фактора.

Отличительной особенностью человеческой производительности является их мотивационный аспект. Расширяются мотивационные возможности рынка мобильных лабораторий управления. В нашей стране идея трудовой динамики возникла по сравнению с многомерной теорией квантовой механики. Мотивация – это процесс поощрения каждого производителя или группы людей к действиям, которые необходимы для достижения принципов организации, успешного внедрения укреплений или управления работой [6]. Это определение показывает тесную корреляцию между психологической и управленческой составной личности, его мотивации, поскольку социальное поведение и индивидуальные особенности личности, в отличие от обработки технических классификаций, не в состоянии интегрировать термины того, что рассматривается именно как необходимый элемент, где будет происходить функциональное поведение [9].

Когда будущий специалист сталкивается с определенным действием, важно распознать психологические черты, которые заставляют человека и усиливают его действия. Структурными компонентами мотивационного аспекта являются: потребности, интересы, мотивы и стимулы.

Потребности не будут видны или измерены непосредственно, их можно оценить только через поведение человека. Существуют также первичные и вторичные требования. Основная концепция – физиология, за исключением случаев, когда можно выступать без еды, воды, одежды, жилья, и других предметов. Второстепенные люди, чтобы мотивировать процесс

принятия зеркала к жизни, используют интеллектуальные потребности в любви, уважении и успехе. Можно удовлетворить просьбу о награде и представить к ней человека, который сам по себе выглядит героем. Но идея «ценности» утверждает, что разные люди привносят разные оттенки. Например, человек, который сговорился получить меньше часов для отдыха, и его привычка для него важнее, чем деньги, которые он получил за то, чтобы работать в течение длительного периода времени в интересах общества. Для человека, работающего в научной сфере, уважение коллег могут быть дороже, чем материальные преимущества продавца магазина, который работает в известном супермаркете.

Человек получает «местное» вознаграждение от работы, объявляет о своей личности, признает официальный статус и репутацию.

Процесс мотивации можно разделить на следующие этапы: понимание потребностей самого будущего специалиста как первоклассного, выбор наилучшего способа получения конкретной работы, ограничение его инициирования; принятие мер; получение рекомендаций; реагирование на потребности специалиста. Мотивационное управление основано на элементах, которые нарушают процесс обработки операций, мыслительных действий в работе для достижения хороших результатов. Процесс мотивирования заключается в достижении наивысших и результативных действий в работе.

Теория мотивации, основанная на работе, требует предварительных условий, таких как сокращение фаворитов и оценок работы, ограничение его личных и профессиональных способностей, сокращение шансов и других способностей внутри компании и у человека, который в нее влюблен. Также требуется использовать более личные условия, чтобы будущие специалисты могли отказаться от условий выполнения работы.

Особое значение при рассмотрении вопроса самоопределения личности необходимо уделить аспекту смысло-жизненных ориентаций и ценностным иерархиям. Студентам, которые выбирают свою будущую профессию, свойственна определенная система ценностных ориентаций и смысловых позиций. В 2021 году проводились социологические исследования на базе Северо-Западного института управления Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации (г. Санкт-Петербург). Испытуемым были предложены вопросы следующих методик Д.А. Леонтьева [8]: тест смысло-жизненных ориентаций (СЖО) и изучение ценностных ориентаций. В исследованиях приняло участие 60 человек III и IV курса факультета социальных технологий, 30 человек I курса факультета государственного и муниципального управления, 30 выпускников школ 2021 года.

С абитуриентами и студентами I курса проводилась предварительная работа, которая заключалась в проведении психолого-педагогической диагностики профессиональной направленности личности, беседы о приложении знаний, умений, навыков в конкретной деятельности, лекции о педагогической и социально-психологической деятельности.

Анализ эксперимента проводился по 5 шкалам теста СЖО и преобладанию одного из 2-х блоков ценностей: терминальных (достижение целей - индивидуального существования) и инструментальных (достижение целей, которые предпочтительны в любых ситуациях с личной и общественных точек зрения). Наблюдается повышение процента смысловой направленности существования личности и удовлетворения самореализацией у студентов, с которыми проводились целенаправленные и систематические занятия по профессиональной ориентации. Студенты, со сформировавшейся профессиональной направленностью, отличаются сознательной тенденцией отношения к обществу. Рассмотрим вопрос о месте будущих специалистов в современном обществе. Если рассматривать педагогов-психологов как отдельную социальную группу, то по диаграмме положения экономико-политических и функциональных групп населения в метасоциальном пространстве, этой группе характерно доминирование духовных потребностей и агрессивнo-альтруистическая направленность.

Пользуясь классификацией субъектов рынка, предложенной С.Д. Поповым [5], автором концепций социального психоанализа, люди с развитой педагогической направленностью относятся к группе неудачников-оптимистов, которые при развитии богатого творческого и духовного потенциала способны преобразовать общество с кризисом духовности и нравственности, создать модель «гражданина России» (акцент на личностные аспекты профессионального самоопределения); концепция профессионального самоопределения (в основе «Я-концепция» развития личности). Процесс профессионального самоопределения основывается на механизмах идентификации.

К факторам, влияющим на процесс самоопределения и самореализации в профессиональной деятельности, относятся:

- 1) отношение к выполняемому делу;
- 2) взаимоотношения с окружающими людьми;
- 3) осознание взаимосвязи профессиональной деятельности с отношением к миру;
- 4) осознание связи труда, жизни, счастья, судьбы.

Необходимо выделить факторы, которые влияют на механизм самоопределения путем действия двуединого процесса идентификации и персонализации:

- 1) культурно-историческая обусловленность реализации самоопределения большинством людей определенной социальной группы;
- 2) проживание в конкретной стране или в конкретных регионах одной и той же страны, неоднозначность населения;
- 3) приоритет той или иной профессиональной направленности (фактор успешности в материальной или социальной сфере);
- 4) приоритет «идеала» (иерархия смысло-жизненных и ценностных ориентаций определенной социальной группы).

Результаты экспериментальной работы по исследованию мотивационных особенностей участия студентов в студенческой волонтерской деятельности показали, что институты самовоспроизводства студентов, органы самоуправления студентов способствовали в высших учебных заведениях личностному и профессиональному развитию студентов, повышению эффективности в формировании их необходимых качеств, организационно-управленческих навыков и умений, опыта координации и эффективного общения, принятия решений и управления командой.

**Выводы.** Анализ организации студенческой волонтерской деятельности в Северо-Западном институте управления Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации (г. Санкт-Петербург) позволяет провести организационные дискуссии и важные интерпретации эффективных условий для развития современной системы студенческого волонтерского движения и выявления мотивационных особенностей к его участию.

Условия включают в себя: 1) создание конкурентной среды в процессе высшего профессионального образования, участие в различных мероприятиях молодежных организаций и объединений, в их деятельности, содействие всесторонней и эффективной индивидуальной профессиональной самореализации; 2) обеспечение перехода к работе, от развития молодежных организаций и всего общества к деятельности государственных органов, способствующих развитию предприятий (формирование структур и проектирование групповых клубов, ассоциаций и клубов по интересам); 3) обеспечение реализации личностно-ориентированной формы, основанной на технологии и процессе взаимоотношений, принимая во внимание социальные и образовательные потребности студентов; 4) выполнение целенаправленной и прибыльной работы по подбору и обучению студентов-рекрутеров (проведение академических классификаций, конференций, тренингов, мастер-классов), используя социально-экономические преимущества и в большей степени

учитывая образовательные потребности; 5) развитие способов проектирования и работы по выбору форм вузовского образования («Лучший образовательный проект»), Студенческий турнир, которые помогают студентам справляться с важными событиями в обществе и их мотивацией. Задача проекта, формирование творческих идей и практическое научное обоснование, определение методов выполнения действия, обучение, распространение, достижения результатов; 6) руководство целями системы образования, начиная с культурных, развлекательных мероприятий в различных профессиональных областях, направленных на содействие образованию, основываясь на независимых студентах, адаптированных к потребностям, живущих своей профессиональной и личной жизнью.

Таким образом, процесс участия студентов в студенческой волонтерской деятельности улучшается, потому что все основные компоненты и методы этого процесса раскрывают мотивационные особенности; с другой стороны, системность этого подхода заключается в том, что все его элементы присутствуют в тесной взаимосвязи социального заказа с профессией самого высокого статуса, способного к самоуправлению в плане профессиональной деятельности. Участие студентов в студенческой волонтерской деятельности обеспечивает их мотивационную готовность к будущей профессиональной деятельности, способность к самоуправлению.

#### Литература:

8. Бокова, О.А. Современные направления реализации добровольческих практик и существующих систем подготовки добровольцев в регионах Российской Федерации / О.А. Бокова, Ю.А. Мельникова // Сибирский педагогический журнал. – 2021. – № 5. – С. 30-39
9. Воронова, Р.Б. Женское лицо современного молодежного волонтерского движения / Р.Б. Воронова // Научное мнение. – 2022. – № 3. – С. 96-103
10. Воронова, Р.Б. Необходимость внедрения самообразования студентов-первокурсников с включением элементов интерактивного обучения по дисциплине "Информатика и ИКТ" факультета среднего профессионального образования СЗиУ РАНХиГС / Р.Б. Воронова // Материалы научно-методической конференции СЗиУ РАНХиГС. – 2019. – № 1. – С. 51-59
11. Желонкин, В.В. Практический опыт использования инновационных педагогических технологий в образовательном процессе Барнаульского юридического института / Н.В. Попова, В.В. Желонкин, А.Г. Завгородний // Евразийский юридический журнал. – 2022. – № 3 (166). – С. 457-459
12. Платонова, Н.А. Диагностика воспитанности межэтнической толерантности учащихся и студентов / Н.А. Платонова, В.Н. Платонов // Мир науки, культуры, образования. – 2009. – № 7-2 (19). – С. 195-198
13. Попова, Н.В. Инновационные педагогические технологии как условие формирования профессиональной компетенции бакалавров Института физической культуры и спорта / Н.В. Попова // Мир науки, культуры, образования. – 2017. – № 2 (63). – С. 194-198
14. Психолого-педагогические технологии и интерактивные формы обучения волонтеров в современном образовательно-воспитательном пространстве: обобщение опыта регионов / Ю.А. Мельникова, О.А. Бокова, А.С. Свидовская; под науч. ред. Ю.А. Мельниковой. – Барнаул: АлтГПУ, 2021. – 30 с.
15. Суворов, В.В. Положение и преподавание дисциплин медицинского профиля в свете реформируемой системы подготовки будущих педагогов / В.В. Суворов Л.И. Цибирова, Е.Е. Мирошниченко, Е.В. Грабиненко // В сборнике: Психодидактика высшего и среднего образования. материалы Девятой Международной научно-практической конференции. – 2012. – С. 314-315
16. Супрунов, С.И. Индивидуальный подход в обучении посредством педагогики неформального общения / С.И. Супрунов // Биологический вестник Мелитопольского государственного педагогического университета им. Богдана Хмельницкого. – 2015. – Т. 5. – № 1а (14). – С. 141-143
17. Четошников, Е.В. Социально-психологические характеристики личности волонтеров / Е.В. Четошников // Мир науки, культуры, образования. – 2018. – № 5 (72). – С. 369-371

## Психология

### УДК 159.9

**кандидат психологических наук, доцент Дворцова Елена Валерьевна**

Кузбасский гуманитарно-педагогический институт федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Кемеровский государственный университет» (г. Новокузнецк);

**студент Родькина Ольга Сергеевна**

Кузбасский гуманитарно-педагогический институт федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Кемеровский государственный университет» (г. Новокузнецк)

### ВЗАИМОСВЯЗЬ МЫСЛИТЕЛЬНЫХ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ВАЖНЫХ КАЧЕСТВ С ВОЛЕВОЙ САМОРЕГУЛЯЦИЕЙ У СОТРУДНИКОВ МВД

*Аннотация.* В статье описаны результаты научного исследования взаимосвязи мыслительных профессионально-важных качеств с волевой саморегуляцией у сотрудников МВД. Раскрывается определение мыслительных профессионально-важных качеств сотрудников МВД, рассмотрены подходы к пониманию волевой саморегуляции в научной литературе. Описаны используемые методы исследования, охарактеризована выборка. Представлены результаты эмпирического исследования, в которых отражается психологический профиль исследуемых сотрудников МВД и производится анализ связи мыслительных профессионально-важных качеств с волевой саморегуляцией с использованием коэффициента корреляции Пирсона.

*Ключевые слова:* мыслительные профессионально-важные качества, волевая саморегуляция, профессиональная деятельность сотрудников МВД.

*Annotation.* The article describes the results of a scientific study of the relationship of thinking professionally important qualities with volitional self-regulation among employees of the Ministry of Internal Affairs. The definition of the mental and professional qualities of employees of the Ministry of Internal Affairs is revealed, approaches to understanding volitional self-regulation in the scientific literature are considered. The research methods used are described, the sample is characterized. The results of an empirical study are presented, which reflect the psychological profile of the investigated employees of the Ministry of Internal Affairs and analyze the connection of mental professionally important qualities with volitional self-regulation using the Pearson correlation coefficient.

*Key words:* mental and professional qualities, self-regulation, professional activity of employees of the Ministry of Internal Affairs.

**Введение.** Существующее общественное мнение о профессиональной деятельности сотрудника полиции фиксирует факты формального отношения к запросам и обращениям граждан, затруднения в выстраивании коммуникации с населением, отсутствие умения оперативно оценивать сложившуюся ситуацию и оказывать помощь. Также частое пребывание в опасных, а иногда и угрожающих жизни, ситуациях требует от этих лиц умения владеть собой, быстро оценивать сложные ситуации и принимать наиболее адекватные решения. Далеко не всегда сотрудники внутренних дел способны эффективно выполнять поставленные задачи. Умение концентрировать внимание и мобилизовать все силы для выполнения поставленной задачи, за которое отвечает волевая саморегуляция, является чрезвычайно важным качеством сотрудника органов внутренних дел, которое необходимо развивать и совершенствовать. В современных условиях деятельности сотрудников органов внутренних дел успех выполняемой ими работы, эффективность совместного труда сотрудников, психологический климат в коллективе в значительной степени зависят от умения регулировать свое поведение, сдерживать чувства, считаясь с требованиями ситуации и окружающих. В этой связи для сотрудников МВД актуален вопрос овладения методами, которые позволяют развить необходимые профессионально-важные мыслительные качества, обеспечивающие эффективность их профессиональной деятельности, в том числе и за счет развития волевой саморегуляции.

**Изложение основного материала статьи.** Волевая саморегуляция личности как психологическое явление представляет особый интерес в сфере служебной деятельности. Регуляция собственных различных поведенческих реакций в структуре силовых государственных организаций особенно важно при рассмотрении таких вопросов, как межличностное взаимодействие, эмоциональное выгорание, профессиональная деформация, превеличение полномочий и т.п. В психологической науке среди ученых нет единого понимания феномена волевой саморегуляции, а также можно встретить различные трактовки рассматриваемого понятия в виде эмоционально-волевой саморегуляции, эмоциональной регуляции деятельности, психической саморегуляции, саморегуляции социального поведения, волевого поведения и т.д.

Среди зарубежных исследователей в понимании феномена волевой саморегуляции большой вклад был внесен А. Лонгле. Предлагаемое им понимание волевой регуляции следует рассматривать как способность человека управлять собственным поведением [7]. Другими западными исследователями Дж. М. Бартельс, С. Магун-Джексон и А.Д. Кемп предлагается следующая трактовка рассматриваемого явления. Волевой самоконтроль – использование таких стратегий поведения, которые направлены на регуляцию эмоций, мотивации и когнитивных процессов для достижения цели. Также авторы дополняют, что волевой самоконтроль необходим личности для поддержания усилий и настойчивости в достижении определенной цели при наличии внешних или внутренних препятствий [6].

Исследователи А.А. Кацера и А.В. Кобзарь указывают, что в отечественной психологии принято выделять три главенствующих подхода. Первый включает в себя понимание саморегуляции как одну из основных функций сознания, наравне с процессом отражения. Во втором подходе процесс волевой саморегуляции принято понимать в качестве механизма оптимизации состояний человека и подразумевает овладение специализированными способами и техниками воздействия. В данном случае особенностью саморегуляции является выработка эффективной жизненной ориентации, чувства наследственной приемлемости, цельности, самоуважения, что в совокупности представляет собой процесс механизма адаптации. В третьем подходе волевая саморегуляция понимается в виде частных процессов управления личности – ее цели, смыслы, самодетерминация и самореализация. А также это процесс контроля своей познавательной активности, поведения, деятельности и межличностного взаимодействия [1]. В нашей научной работе мы будем опираться на подход, предложенный А.Г. Зверьковым и Е.В. Эйджманом. Волевая саморегуляция – это мера осознания и овладения собственными действиями, состояниями и побуждениями в разнообразных ситуациях, которая включает в себя волевой самоконтроль, настойчивость и самообладание [3].

Различные задачи служебной деятельности требуют от сотрудников МВД комплекса психологических профессионально-важных качеств, среди которых в общем виде выделяются мыслительные процессы. Некоторые авторы акцентируют внимание на таких способностях личности, как широта знаний (в частности, юридических), способность к анализу информации, выделению наиболее важных аспектов и др. Мыслительные процессы некоторые авторы, например, В. А. Шаповал, рассматривают в рамках интеллектуальных способностей. Способность мыслительных профессионально-важных качеств оценивать информацию и рассуждать рационально рассматривается в рамках особенностей интеллекта [5]. Многие зарубежные исследователи понимают интеллект как сложную структуру психики. Исследователь Дж. Равен младший, приводит следующее понятие интеллекта – свойство умственных способностей людей. Продуктивная умственная деятельность по Дж. К. Равену – это один из нескольких важных психологических процессов для эффективного выполнения деятельности, для поддержания привлекательности выполняемых действий и мотивации к ним [4]. Знаменитый исследователь интеллекта В.И. Векслер, чей подход рассматривает А.А. Лучникова, приводит следующее определение изучаемого феномена: способность человека совершать действия разумно, мыслить рационально и эффективно справляться с жизненными обстоятельствами. В данном случае интеллект рассматривается в качестве способности к адаптации [2].

В исследовании взаимосвязи мыслительных профессионально-важных качеств с волевой саморегуляцией у сотрудников МВД нами был произведен психологический анализ деятельности субъекта труда, в процессе которого рассмотрена общая характеристика профессии, в котором указано, что характер ответственности для сотрудников правоохранительной системы повышенный, обусловленный обеспечением государственного строя, сохранением прав и свобод личности граждан. Среди факторов, определяющих психическую напряженность, выделяются риск возникновения экстремальных ситуаций, работа в режиме повышенной готовности, интенсивное взаимодействие с людьми. К факторам физической напряженности относятся специальные подготовки к работе с оружием, суточные и ночные дежурства, разнообразные учения. А также были выделены особо значимые профессионально-важные качества субъекта труда: волевая саморегуляция (для преодоления стрессовых ситуаций, жизненных трудностей, контроля поведения и реакций, выполнения приказов и распоряжений) и мыслительные процессы (оперативность, точность процессов синтеза и анализа информации, умение выстроить верные выводы, широкий объем знаний и способность оперировать ими).

Объектом нашей научной работы выступила профессиональная деятельность сотрудников МВД. Предметом стала взаимосвязь мыслительных профессионально-важных качеств с волевой саморегуляцией у сотрудников МВД. Мы выдвинули гипотезу о том, что существует значимая взаимосвязь между мыслительными профессионально-важными качествами с волевой саморегуляцией у сотрудников МВД, а именно: чем выше волевая саморегуляция, тем выше мыслительные профессионально-важные качества.

Для достижения целей нашего исследования была составлена выборка из 40 сотрудников Управления МВД России по г. Новокузнецку. Среди респондентов приняли участие 55% мужчин и 45% женщин.

Для реализации поставленных задачи были использованы такие методы, как теоретический анализ литературы, психофизиологический анализ деятельности, психодиагностическое тестирование, метод математико-статистической обработки (процентное распределение, коэффициент корреляции Пирсона). Для получения эмпирического материала были применены следующие психодиагностические методики: тест «КОТ» (Краткий ориентировочный, отборочный тест),

В.Н. Бузина, Э.Ф. Вандерлик; тест «Стандартные прогрессивные матрицы» Дж. К. Равена; тест «Словарь» Дж. Фланагана, в адаптации В.А. Чикер; тест «Исследование волевой саморегуляции» А.В. Зверькова и Е.В. Эйдмана.

По методике «Краткий ориентировочный, отборочный тест», В.Н. Бузина, Э.Ф. Вандерлик, среднее значение общего показателя умственных способностей для всей выборки составляет 52,3 ( $\pm 15,33$ ). Данный показатель является пограничным и находится в пределах среднего уровня, достаточного для успешной профессиональной реализации. Полученный результат свидетельствует о том, что темп умственных процессов, продуктивность интеллектуальной деятельности, рассудительность, сообразительность находятся в пределах нормы. При благоприятных условиях у испытуемых может достаточно быстро происходить формирование необходимых навыков и умений, перестройка стратегий и способов переработки информации при изменении условий деятельности.

Согласно результатам теста «Стандартные прогрессивные матрицы» Дж.К. Равена, среднее значение для всей выборки составляет 67,3 ( $\pm 11,06$ ). Данный показатель находится в пределах среднего уровня. Полученный результат свидетельствует о том, что сотрудники в достаточной степени обладают внимательностью, имеют средний уровень статистического представления, воображения и визуального различия, среднюю способность к обнаружению связей, выявлению отношений и зависимостей между предметами и явлениями. Полученный результат мы связываем с требованиями служебной деятельности к внимательности и наблюдательности сотрудников, прослеживанию непрерывных изменений, способности представлять, которые, в совокупности, предъявляют значительные требования к личностным ресурсам служащих в МВД.

По тесту «Словарь» Дж. Фланагана, в адаптации В.А. Чикер, среднее значение общего показателя культурного уровня и словарного запаса для всей выборки составляет 54,7 ( $\pm 11,3$ ). Данный показатель находится в пределах среднего уровня. Полученный результат свидетельствует о том, что сотрудники в целом имеют средний уровень эрудированности, познавательных интенций, образовательного и общекультурного статуса.

Для исследования волевой саморегуляции у сотрудников МВД был использован тест-опросник А.В. Зверькова и Е.В. Эйдмана «Исследование волевой саморегуляции». Среднее значение индекса волевого самоконтроля для всей выборки составляет 20,5 ( $\pm 2,37$ ). Данный показатель находится в пределах среднего уровня. Полученный результат говорит о том, что у сотрудников наблюдается средний уровень эмоциональной зрелости, активности, самостоятельности, уверенности в себе. Умеренно развиты ответственность и чувство долга, способность контролировать свои поступки. Среднее значение показателя настойчивости – 13,8 ( $\pm 1,53$ ), также находится на среднем уровне. Он означает средний уровень работоспособности среди респондентов, стремление к выполнению намеченного при условии отсутствия серьезных препятствий. Большинство сотрудников в меру устойчивы к соблазнам, строят свое поведение с учетом социальных норм. Среднее значение показателя самообладания – 10,8 ( $\pm 1,81$ ), также находится на среднем уровне. Это говорит о том, что в стрессовых ситуациях умеренной интенсивности респонденты способны сохранять самообладание. Отмечается также несклонность к скоропалительным решениям, умеренная готовность к разумному риску, колебания настроения, адекватные ситуации.

В процессе корреляционного анализа выявлены статистически значимые связи между мыслительными профессионально-важными качествами и волевой саморегуляцией у сотрудников МВД. Опосредованная связь имеется между уровнем развития общего и невербального интеллекта (по методике Дж. Равена) и волевой саморегуляцией (по методике А.В. Зверькова, Э.В. Эйдмана). А именно, чем выше волевая саморегуляция, тем выше самообладание и тем выше уровень развития общего и невербального интеллекта ( $p \leq 0,01$ ). Высокое развитие самообладания у сотрудников МВД способствует их эмоциональной устойчивости, хорошим владением собой в различных ситуациях, что, в свою очередь, способствует обеспечению систематизированной, планомерной, методичной интеллектуальной деятельности.

**Выводы.** Согласно результатам психодиагностического исследования мыслительных профессионально-важных качеств исследуемые сотрудники характеризуются средним уровнем. Согласно результатам исследования уровня волевой саморегуляции, большинство сотрудников обладают средним уровнем волевого самоконтроля, настойчивости, самообладания.

В процессе корреляционного анализа полученных данных были выявлены статистически значимые связи между мыслительными профессионально-важными качествами и волевой саморегуляцией у сотрудников МВД. А именно, чем выше волевая саморегуляция, тем выше самообладание и тем выше уровень развития общего и невербального интеллекта.

Заявленная в начале исследования гипотеза о том, что существует взаимосвязь между мыслительными профессионально-важными качествами с волевой саморегуляцией у сотрудников МВД, а именно: чем выше волевая саморегуляция, тем выше мыслительные профессионально-важные качества, нашла свое подтверждение.

#### Литература:

1. Кацero, А.А. Подходы к трактовке саморегуляции в психологии / А.А. Кацero, А.В. Кобзарь // Психологические науки: теория и практика: материалы II Международной научной конференции; Москва, март 2014 г. – Т. 1. – Москва: Буки-Веди, 2014. – С. 10-12
2. Лучникова, А.А. К вопросу об уточнении понятий «Интеллект», «Потенциальный интеллект», «Интеллектуальные способности» / А.А. Лучникова // *Crede Experto*: транспорт, общество, образование, язык. – 2015. – № 3. – С. 261-267
3. Малкин, В.Р. Психологические методы подготовки спортсменов / В.Р. Малкин, Л.Н. Роголева. – Москва: Издательство Юрайт, 2022. – 96 с.
4. Равен, Дж. Джон Карлайл Равен (1902-1970), его научное наследие и влияние на современную психологию / Дж. Равен, Дж. Равен // *Азимут научных исследований: педагогика и психология*. – 2020. – № 3. – С. 381-397
5. Шаповал, В.А. Взаимосвязь толерантности к неопределённости со структурными компонентами интеллекта у курсантов образовательной организации МВД России / В.А. Шаповал, А.В. Кулинченко // *Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России*. – 2019. – № 1. – С. 219-227
6. Bartels, J.M. Volitional Regulation and Self-regulated. Learning: An Examination of Individual. Differences in Approach-Avoidance. Achievement Motivation / J.M. Bartels, S. Magun-Jackson, A.D. Kemp. – Text: electronic // *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*. – 2009. – № 7. – P. 605-626
7. Trnka, R. Re-Constructing Emotional Spaces. From Experience to Regulation / R. Trnka, K. Balcar, M. Kuska. – Prague: Prazska vysoká škola psychosociálních studií, 2011. – 220 p.

УДК 158 п (07)

кандидат психологических наук, доцент Дроздова Наталья Владимировна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

«Оренбургский государственный педагогический университет» (г. Оренбург);

студент Асманкина Екатерина Евгеньевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

«Оренбургский государственный педагогический университет» (г. Оренбург)

## ОСОБЕННОСТИ ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

*Аннотация.* Статья посвящена рассмотрению проблемы жизнестойкости в юношеском возрасте. Освящена актуальность проблемы поиска особенностей жизнестойкости в юношеском возрасте. Обозначены психологические особенности жизнестойкости как интегрального качества личности. Проанализированы концепции определяющие жизнестойкость как черту личности, как системное психологическое свойство, как система смыслов и убеждений. Целью данной статьи является выявление уровневых особенностей жизнестойкости в юношеском возрасте. Обоснованы методики исследования особенностей жизнестойкости в юношеском возрасте. Определены уровневые показатели жизнестойкости в выборке юношеского возраста. Охарактеризованы уровневые показатели жизнестойкости в выборке юношеского возраста. Описаны структурные компоненты жизнестойкости: вовлеченность, контроль, принятие риска. Представлены результаты уровня жизнестойкости у старшеклассников и студентов первого курса. Проведен сравнительный анализ и выявлены различия в структурных компонентах жизнестойкости у старшеклассников и студентов первого курса. Выделены особенности жизнестойкости у старшеклассников и студентов первого курса. Представлено описание особенности жизнестойкости у старшеклассников и студентов первого курса.

*Ключевые слова:* жизнестойкость, вовлеченность, контроль, принятие риска, юношеский возраст.

*Annotation.* The article is devoted to the problem of resilience in adolescence. The urgency of the problem of searching for features of resilience in adolescence is consecrated. The psychological features of resilience as an integral quality of the personality are indicated. The concepts that define resilience as a personality trait, as a systemic psychological property, as a system of meanings and beliefs are analyzed. The purpose of this article is to identify the level features of resilience in adolescence. Methods for studying the features of resilience in adolescence are substantiated. The level indicators of hardiness in the sample of youth have been determined. The level indicators of vitality in a sample of adolescence are characterized. The structural components of resilience are described: involvement, control, risk taking. The results of the level of hardiness in high school students and first-year students are presented. A comparative analysis was carried out and differences in the structural components of resilience in high school students and first-year students were revealed. Features of resilience in high school students and first-year students are highlighted. A description of the features of resilience in high school students and first-year students is presented.

*Key words:* resilience, engagement, control, risk taking, adolescence.

**Введение.** В настоящее время социально-психологические условия жизнедеятельности современного человека отличаются высоким уровнем психической напряженности, так как большая часть событий жизни проходит в экстремально-стрессовых и стрессовых социальных ситуациях. Как следствие этого мы можем отметить снижение чувства безопасности современного человека, а также его психологической защищенности. Пандемии, экономический и социальный кризис, реформации различных общественных институтов, информационная насыщенность, ускорение ритма жизни и прочие угрозы жизни и благополучию личности в современном мире все больше становятся привычным атрибутом жизни. В силу этого к новому поколению, особенно в период юности, являющийся предшествующим самостоятельной взрослой жизни, предъявляются особые требования высокой ответственности за собственную жизнь, развитой способности приспособиться, адаптироваться к постоянному напряжению, успешно реализовывать себя в различных видах деятельности, включая профессиональную, и вырабатывать навыки решения проблем на основе таких качеств и свойств личности, которые позволили бы эффективно самореализовываться. Все это определяет высокую актуальность изучения жизнестойкости в юношеском возрасте.

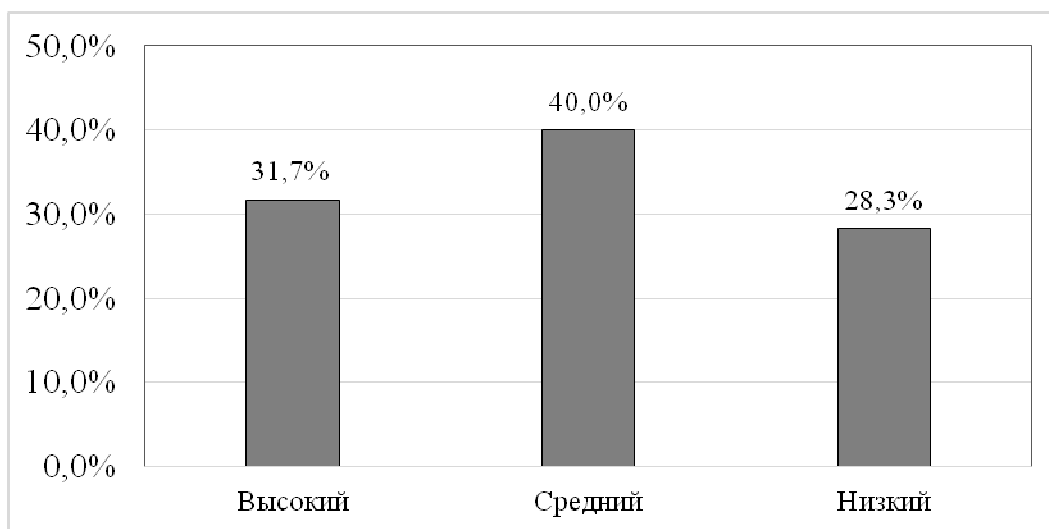
**Изложение основного материала статьи.** Термин «жизнестойкость» (hardiness) является сравнительно новым для психологической науки и был предложен американским исследователем С.Р. Мадди [14]. В психологических исследованиях жизнестойкость рассматривается как интегральная характеристика личности, обеспечивающая готовность человека успешно преодолевать жизненные трудности [1, 3, 5, 10], как черта личности, характеризующаяся мерой преодоления ей заданных обстоятельств и самой себя [8], как системное психологическое свойство [2], как сложное структурированное психическое образование [9], как ресурс личности в осмысленной реализации жизненных планов [12, 13], жизнестойкость как система смыслов и убеждений о себе, окружающем мире и отношений с миром [8, 11]. Следует подчеркнуть, что ряд исследователей [4, 7, 8] указывают на то, что жизнестойкость не является врожденным качеством и складывается в ходе всего периода развития. Отмечается, что в юности все составляющие жизнестойкости развиваются наиболее активно в силу специфических для данного возрастного этапа особенностей, включающих, прежде всего, активное развитие самосознания, интеллекта, а также профессиональное и личностное самоопределение [4, 6, 8]. Однако на сегодняшний день отмечается дефицит исследований, посвященных выявлению особенностей жизнестойкости в юношеском возрасте.

Цель исследования: выявить и описать уровневые особенности жизнестойкости в юношеском возрасте.

Гипотеза исследования: мы предполагаем, что жизнестойкость в юношеском возрасте проявляется на разном уровне в зависимости от факта включенности в учебно-профессиональную деятельность, а именно: старшеклассники имеют более низкий уровень жизнестойкости, в сравнении со студентами.

Анализ результатов эмпирического исследования особенностей жизнестойкости в юношеском возрасте начнем с рассмотрения уровневых показателей жизнестойкости (рис. 1).





**Рисунок 1. Уровневые показатели жизнестойкости в выборке юношеского возраста**

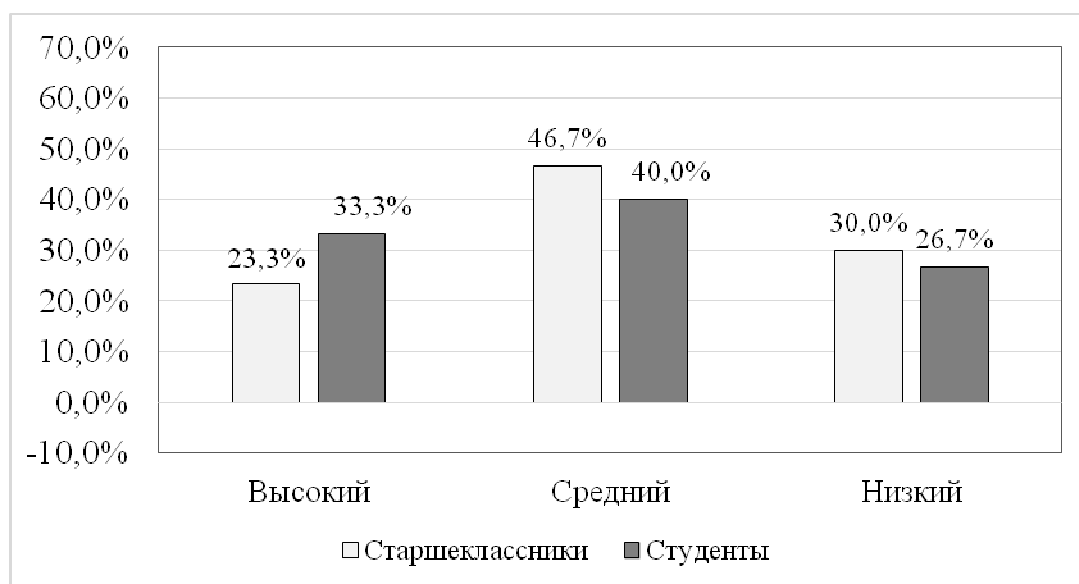
По данным рисунка 1 можно видеть, что большая часть выборки юношеского возраста показывает средний уровень жизнестойкости (40%). При таком уровне испытуемые достаточно эффективно решают большинство жизненных задач, готовы к преодолению трудностей, стрессов, имеют широкий арсенал совладания. Ситуативно они могут испытывать отстраненность от отдельных жизненных событий, переживать беспомощность, невозможность контролировать ситуацию и нежелание активно действовать для преодоления трудностей. Однако чаще они проявляют субъектное отношение к жизни, стремятся эффективно преодолевать негативные переживания и препятствия на пути к цели.

31,7% выборки юношеского возраста показали высокий уровень жизнестойкости. При таком уровне испытуемые готовы к разрешению различных жизненных трудностей, эффективному преодолению препятствий при сохранении внутреннего баланса и общей устойчивости к стрессорам. Они испытывают выраженный интерес к своей жизни, убеждены в том, что все происходящее с ними важно и способствует развитию расширению опыта. Жизнь воспринимается как управляемая, подвластная контролю.

28,3% выборки юношеского возраста показали низкий уровень развития жизнестойкости. При таком уровне трудные и стрессовые ситуации вызывают выраженные негативные переживания, тревогу. Справляться с трудностями мешает ощущение беспомощности, невозможности контролировать свою жизнь, подверженность влиянию обстоятельств, других людей. При низком уровне жизнестойкости может проявляться некоторая отстраненность от отдельных событий собственной жизни, нежелание рисковать, проявлять активность в преодолении препятствий, что существенно затрудняет эффективное преодоление стрессов.

Далее с целью проверки гипотезы исследования нами проводился сравнительный анализ уровневых показателей жизнестойкости в двух группах юношеского возраста – у старшеклассников и студентов ВУЗа.

Уровневые показатели по компоненту вовлеченности в группах старшеклассников и студентов распределились следующим образом (рис. 2).

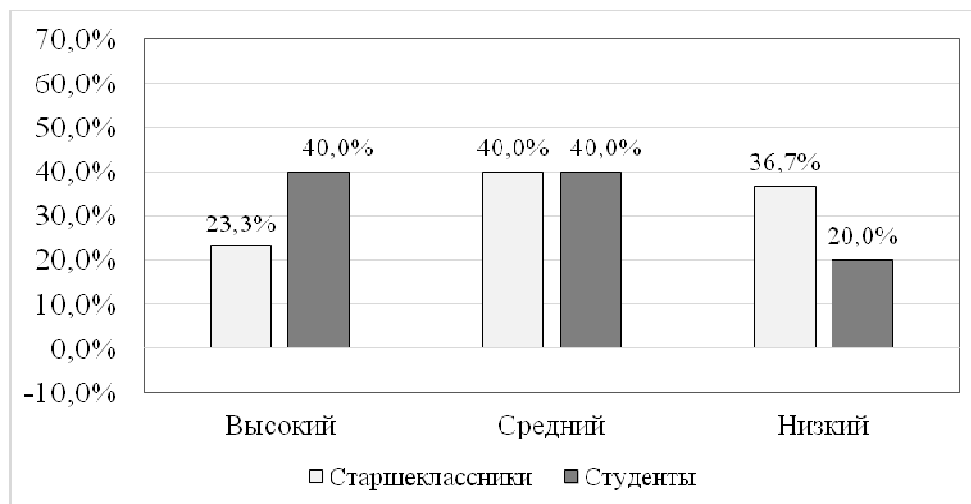


**Рисунок 2. Уровневые показатели по компоненту вовлеченности в группах старшеклассников и студентов**

По данным рисунка 2 можно отметить, что в группе студентов чаще выявляются показатели высокого (33,3%) и среднего (40%) уровней вовлеченности (33,3%), тогда как в группе старшеклассников – среднего (46,7%) и низкого (30%). Полученные результаты свидетельствуют о том, что студенты чаще проявляют выраженную включенность в собственную жизнь, интерес к ней, испытывают удовольствие от жизни, отдельных событий, деятельности. У старшеклассников чаще

встречаются средние и низкие показатели, свидетельствующие о некоторой, чаще ситуативной, отстраненности от жизни, отдельных аспектов деятельности, что может негативно сказываться на преодолении трудностей и стрессов. Такие различия могут объясняться тем, что студенты, реализуя профессиональный выбор в конкретной учебно-профессиональной деятельности, испытывают необходимость включенности в различные социальные, профессиональные и иные группы, что дает обилие впечатлений, расширяет представления о мире, своем месте в нем, своих возможностях, определяя тем самым переживание насыщенности жизни, интереса к ней. Старшеклассники же находятся в привычной среде школы, включены в устоявшиеся варианты взаимодействия, что делает жизнь более рутинной, определяя отстраненность от отдельных привычных моментов, событий, аспектов деятельности. В целом же, можно видеть, что у старшеклассников также встречаются высокие показатели вовлеченности (23,3%), а у студентов – низкие (26,7%), что свидетельствует о вариативности развития данного компонента жизнестойкости вне зависимости от этапа профессионального самоопределения и может быть обусловлено индивидуальными особенностями испытуемых.

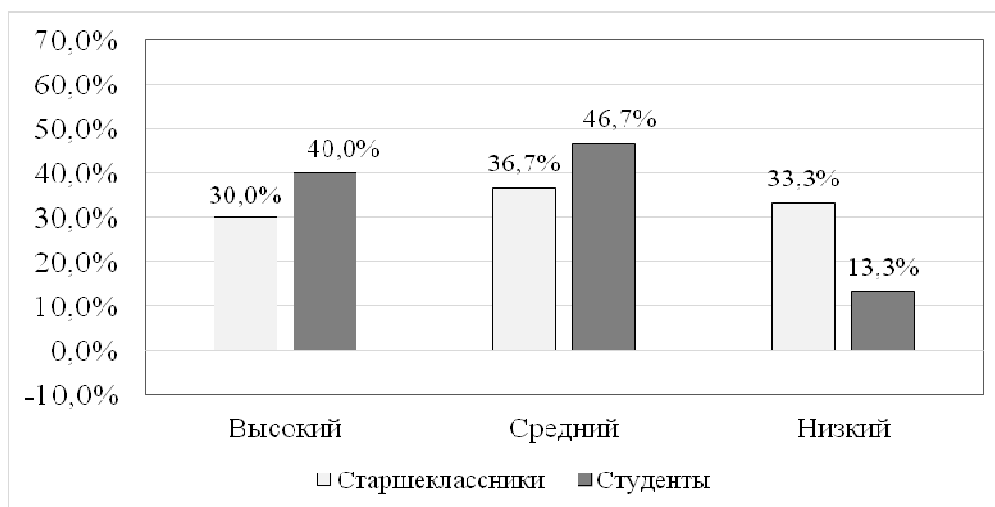
Уровневые показатели по компоненту контроля в группах старшеклассников и студентов распределились сходным образом, однако различия представляются более очевидными. Средний уровень контроля выявляется одинаково часто и у старшеклассников (40%, и у студентов (40%), тогда как высокий уровень значительно чаще выявляется у студентов (40%), в сравнении со старшеклассниками (23,3%), а низкий – у старшеклассников (36,7%), в сравнении со студенческой группой (20%) (рис. 3).



**Рисунок 3. Уровневые показатели по компоненту контроля в группах старшеклассников и студентов**

Полученные результаты свидетельствуют о том, что студенты чаще проявляют субъектные характеристики и убежденность в том, что все события жизни контролируемы, что они сами являются источником всего, что с ними происходит. Старшеклассники, напротив, чаще могут ощущать беспомощность, убежденность в том, что от них ничего не зависит, что жизнь неконтролируема. Такие различия могут объясняться тем, что студенты зачастую являются более самостоятельными, независимыми от родителей (многие живут отдельно) и других взрослых, а также могут проявлять самостоятельность и в рамках учебной деятельности, что определяет рост уверенности в контролируемости различных аспектах жизни. Для старшеклассников проявления самостоятельности зачастую более ограничены со стороны родителей, школы, что создает ощущение контроля собственной жизни из вне. При этом также отметим, что у старшеклассников встречаются высокие показатели по компоненту контроля (23,3%), а у студентов – низкие (20%), что также свидетельствует о влиянии индивидуальных особенностей испытуемых на развитие составляющих жизнестойкости.

Уровневые показатели по компоненту принятия риска в группах старшеклассников и студентов распределились следующим образом (рис. 4).



**Рисунок 4. Уровневые показатели по компоненту принятия риска в группах старшеклассников и студентов**

По компоненту принятия риска также можно видеть, что в группе студентов чаще выявляются показатели высокого (40%) и среднего (46,7%) уровней, тогда как у старшеклассников преобладают средние (36,7%) и низкие показатели (33,3%). Полученные результаты свидетельствуют о том, что студенты более открыты новому, готовы воспринимать любой опыт как значимый для развития собственной личности, что определяет более выраженный потенциал эффективного преодоления трудностей. Старшеклассники при этом чаще проявляют осторожность, не готовность рисковать при отсутствии уверенности в успехе. Возможно, такие результаты связаны с тем, что студенты уже реализуют собственный профессиональный выбор, что дает больше уверенности в себе, перспективах будущего и определяет возможность повышения уровня принятия риска, тогда как старшеклассники находятся в ситуации напряженности в связи с необходимостью совершения выбора и их восприятие будущего характеризуется большей неопределенностью. При этом отметим, что значительное число старшеклассников (30%) показали высокий уровень по компоненту принятия риска, тогда как низкие показатели выявляются только у 13,3% студентов, что может свидетельствовать о том, что тенденции повышения уровня принятия риска у студентов более выраженные, чем у школьников.

Показатели общего уровня жизнестойкости в группах старшеклассников и студентов распределились следующим образом (рис. 5).

На рисунке 5 показано, что распределение уровней показателей жизнестойкости в группах старшеклассников и студентов отражает описанные выше тенденции уровней проявления отдельных компонентов: более высокие показатели жизнестойкости выявляются в студенческой выборке, в сравнении со старшеклассниками. Так, высокий (40%) и средний (40%) уровни жизнестойкости являются преобладающими у студентов, а средний (40%) и низкий (36,7%) – у старшеклассников. Это означает, что студенты проявляют большую готовность к преодолению трудностей при сохранении внутреннего баланса и общей устойчивости к стрессорам, они убеждены в управляемости жизни и значимости любого опыта для собственного развития.

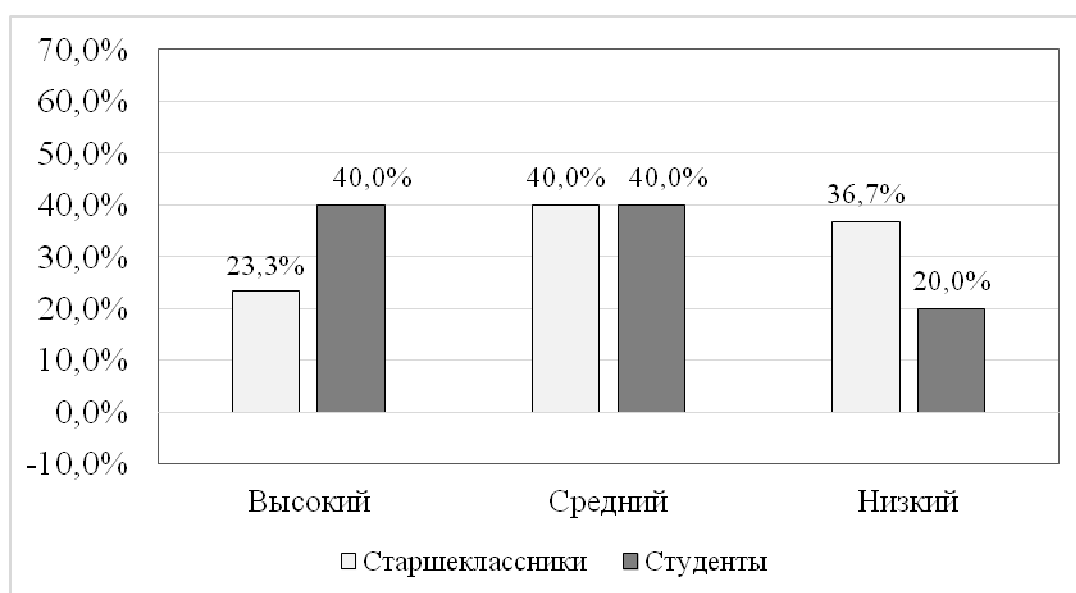


Рисунок 5. Уровневые показатели жизнестойкости в группах старшеклассников и студентов

Старшеклассники чаще проявляют подверженность стрессам, убежденность в собственной беспомощности и неконтролируемости жизни, осторожность, недостаточную включенность и интерес к своей жизни. Такое распределение результатов в группах также может объясняться спецификой развития личности в разные периоды юности, прежде всего, связанные с процессами самоопределения и реализацией принятых решений.

**Выводы.** Так, сравнительный анализ показал, что в юношеском возрасте на разных этапах жизнестойкость проявляется на разных уровнях: в группе студентов, в сравнении со старшеклассниками, выявляются более высокие показатели жизнестойкости, в том числе по отдельным компонентам. Проведенный математико-статистический анализ показал, что статистически достоверно в группе студентов выявляются более высокие уровневые показатели жизнестойкости, в том числе по компонентам контроля, принятия риска (с достоверностью 0,01) и вовлеченности (с достоверностью 0,05).

Таким образом, результаты проведенного исследования позволяют считать подтвержденной выдвинутую гипотезу о том, что жизнестойкость в юношеском возрасте проявляется на разном уровне в зависимости от факта включенности в учебно-профессиональную деятельность, а именно: старшеклассники имеют более низкий уровень жизнестойкости, в сравнении со студентами (с достоверностью 0,01 и 0,05 по U-Манна-Уитни).

#### Литература:

1. Александрова, Л.А. О составляющих жизнестойкости личности как основе ее психологической безопасности в современном мире / Л.А. Александрова // Известия Южного федерального университета. – 2014. – Т. 51. – № 7. – С. 57-86
2. Богомаз, С.А. Жизнестойкость как компонент инновационного потенциала человека / С.А. Богомаз, Д.Ю. Баланев // Сибирский психологический журнал. – 2009. – № 32. – С. 23-28
3. Куликова, Т.И. Взаимосвязь жизнестойкости и дезадаптивных схем у студентов разных возрастных групп / Т.И. Куликова, С.А. Филиппова, Н.А. Степанова // Перспективы науки и образования. – 2022. – № 1 (55). – С. 463-476
4. Зеер, Э.Ф. Социально-психологические аспекты развития жизнеспособности и формирования жизнестойкости человека / Э.Ф. Зеер // Педагогическое образование в России. – 2015. – № 8.
5. Книжникова, С.В. Педагогическая профилактика суицидального поведения на основе формирования жизнестойкости: монография / С.В. Книжникова. – Краснодар: АСВ-Полиграфия, 2009. – 218 с.
6. Кожевникова, О.В. Ценностно-смысловые предикторы жизнестойкости студентов / О.В. Кожевникова // Вестник Самарской гуманитарной академии. – 2017. – №1 (21).
7. Кон, И.С. Психология ранней юности / И.С. Кон. – М.: Просвещение, 2005. – 255 с.

8. Леонтьев, Д.А. Жизнестойкость и ее диагностика / Д.А. Леонтьев, Е.И. Рассказова. – М.: Смысл, 2019. – 159 с.
9. Логинова, М.В. Психологическое содержание жизнестойкости личности студентов: автореф. дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Логинова Маргарита Вячеславовна. – Москва, 2010. – 24 с.
10. Наливайко, Т.В. Особенности проявления жизнестойкости в структуре социально-психологических свойств личности студентов / Т.В. Наливайко, З.А. Шакурова // Психология. Психофизиология. – 2010. – №27 (203).
11. Никитина, Е.В. Феномен жизнестойкости: концепция, современные взгляды и исследования / Е.В. Никитина // Academy. – 2017. – №4 (19).
12. Рассказова, Е.И. Жизнестойкость и выбор будущего в процессе реабилитации / Е.И. Рассказова // Известия ЮФУ. – 2005. – № 7.
13. Стецишин, Р.И. Направленность личности и жизнестойкость: психологическое исследование / Р.И. Стецишин // Вестник Адыгейского государственного университета. – 2009. – № 7. – С. 67-78
14. Maddi, S.R. Hardiness training at Illinois Bell Telephone / S.R. Maddi // Health promotion evaluation / In J. Opatz (Ed.). – WI: National Wellness Institute. 1987. – Pp. 101-115

Психология

УДК 37.015.3

**старший преподаватель Исмаилова Наиля Иркиновна**

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

**старший преподаватель Гайфуллина Наталья Геннадиевна**

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

### КОГНИТИВНЫЕ СПОСОБНОСТИ НЕУСПЕШНЫХ В ОБУЧЕНИИ ПОДРОСТКОВ, ЯВЛЯЮЩИХСЯ ЗАВИСИМЫМИ ОТ ИНТЕРНЕТА

*Аннотация.* В статье приводятся данные эмпирического исследования когнитивных способностей обучающихся подросткового возраста. В сравнительной характеристике рассматриваются когнитивные способности двух равных групп школьников, которые разделились по слабовыраженным (30 человек) и сильновыраженным (30 человек) признакам интернет-зависимости. Целью исследования стало изучение возможного влияния активного использования интернета на когнитивные способности подростков. Психодиагностическое исследование состоялось с использованием беседы по Войскунскому А.Е., «Теста на выявление интернет-зависимости; методик исследования когнитивных способностей: «Заучивание 10 слов»; «Сложные аналогии»; «Шифровка». Для интерпретации данных применялся количественный и качественный анализ полученных данных и метод математической статистики U-критерий Манна-Уитни. В процессе исследования выяснилось, что все респонденты являются интернет-зависимыми, но разделяются по степени выраженности на школьников со слабовыраженными и сильновыраженными признаками интернет-зависимости. У большинства школьников со слабовыраженными признаками интернет-зависимости проявляется через социальное взаимодействие в виртуальном пространстве, тогда как у большинства школьников с сильновыраженными признаками интернет-зависимости проявляется посредством компенсации плохого настроения в виртуальном времяпровождении. В результате исследования когнитивных способностей выявилось, что мнемические когнитивные способности одинаково высоко сформированы как у школьников со слабовыраженными признаками интернет-зависимости, так и у школьников со сильновыраженными признаками интернет-зависимости. Мыслительные когнитивные способности также хорошо развиты у всех школьников вне степени интернет-зависимости, что позволяет им понимать сложные логические отношения, определять зашифрованную связь в образцах и выделять абстрактные связи. Однако сформированность attentionных когнитивных способностей имеют статистически значимы различия у школьников с разной степенью интернет-зависимости. Способность детей концентрироваться на выполнении задания, умение переходить от одного задания к другому и скорость обработки определенного объема информации достоверно лучше развиты у школьников со слабовыраженными признаками интернет-зависимости. А у школьников с сильновыраженными признаками интернет-зависимости определяется слабость концентрации и низкая степень переключения внимания.

*Ключевые слова:* когнитивные способности, подростки, интернет-зависимость, влияние, психодиагностика, виртуальная сеть.

*Annotation.* The article presents the data of an empirical study of the cognitive abilities of adolescent students. The comparative characteristic examines the cognitive abilities of two equal groups of schoolchildren, who were divided according to weakly expressed (30 people) and strongly expressed (30 people) signs of Internet addiction. The aim of the study was to study the possible impact of active Internet use on the cognitive abilities of adolescents. The psychodiagnostic study took place using a conversation on Voiskunsky A.E., "A test for the identification of Internet addiction; methods for the study of cognitive abilities: "Memorizing 10 words"; "Complex analogies"; "Encryption". Quantitative and qualitative analysis of the data obtained and the method of mathematical statistics, the Mann-Whitney U-test, were used to interpret the data. In the course of the study, it turned out that all respondents are Internet addicts, but they are divided according to the degree of severity into schoolchildren with weak and strong signs of Internet addiction. The majority of schoolchildren with weak signs of Internet addiction manifests itself through social interaction in the virtual space, whereas the majority of schoolchildren with strong signs of Internet addiction manifests itself by compensating for a bad mood in a virtual pastime. As a result of the study of cognitive abilities, it was revealed that mnemonic cognitive abilities are equally highly formed both in schoolchildren with weak signs of Internet addiction and in schoolchildren with strong signs of Internet addiction. Cognitive thinking abilities are also well developed in all schoolchildren, regardless of the degree of Internet addiction, which allows them to understand complex logical relationships, identify encrypted communication in samples and isolate abstract connections. However, the formation of attentional cognitive abilities has statistically significant differences in schoolchildren with varying degrees of Internet addiction. The ability of children to concentrate on the task, the ability to move from one task to another and the speed of processing a certain amount of information is significantly better developed in schoolchildren with weak signs of Internet addiction. And schoolchildren with strong signs of Internet addiction have a weakness of concentration and a low degree of attention switching.

*Key words:* cognitive abilities, teenagers, internet addiction, influence, psychodiagnostics, virtual network.

**Введение.** Очевидно, откровенно и честно нужно признать, что пользование интернетом является необходимостью современного человека: можно быстро найти нужную информацию, совмещать несколько дел одновременно, листать ленту новостей, рассматривать фотографии друзей и знакомых, учиться зарабатывать деньги и т.п.

По целому ряду причин (востребованность, легкодоступность, высокий интерес и пр.) нахождение в интернет-пространстве стало значимой частью жизни современных подростков. В условиях интенсивной информатизации общества электронная почта, дневники, форумы, социальные сети стали реальностью, дали возможность самостоятельно находить неограниченную в размерах информацию в различных браузерах, быть творцом и вдохновителем людей и обстоятельств, стать тем, кем не получается в реальной жизни.

Виртуальный мир стал «всем» для детей, и они ежедневно массированно используют сеть и большое количество времени проводят в социальных сетях и мессенджерах, сетевых играх, просматривают и выкладывают видео в TikTok, Likee, ВКонтакте. Тем более, что наличие «компьютера в кармане» (смартфоны, планшеты и другие гаджеты) обеспечивают возможность доступа к сети практически в любом месте [2, С. 67].

Однако количество информации, с которой сталкивается пользователь интернета, избыточно кроме целенаправленной еще и побочной: на экране присутствует лишний информационный поток (контекстные сообщения, всплывающая реклама), часто превышающий возможности когнитивных способностей подростка в виде дефокусированного внимания, снижения подвижности анализа, переработки и интерпретации информации.

Между тем, реализация ФГОС нового поколения в современной школе обозначила актуальность такой проблемы, как развитие когнитивных способностей у обучающихся в процессе обучения. И это не случайно, так как развитие у обучающихся таких способностей, как генерирование новых идей, построение логических выводов, оперирование образами, адаптивность в новых условиях, позволит школьнику стать самоорганизующейся, саморазвивающейся личностью [1, С. 155].

**Изложение основного материала статьи.** Учитывая сказанное выше, перед нами стала задача изучить возможное влияние активного использования интернета на когнитивные способности обучающихся подросткового возраста. Для решения поставленной задачи было проведено психодиагностическое исследование 64 обучающихся с использованием: беседа по Войскунскому А.Е., «Тест на выявление интернет-зависимости (составители Шакурова А.Р., Дроздикова-Зарипова А.Р.); методик исследования когнитивных способностей: «Заучивание 10 слов» (А.Р. Лурия); «Сложные аналогии» (Э.А. Коробкова); «Шифровка» (Д. Векслер). Для интерпретации данных применялся количественный и качественный анализ полученных данных и метод математической статистики U-критерий Манна-Уитни.

В начале работы для выявления привязанности субъектов к активному времяпрепровождению за компьютером и пользования виртуальным пространством была проведена беседа по А.Е. Войскунскому.

В результате 100% школьников согласны с тем, что испытывают досаду и раздражение в случае невозможности использовать интернет, у них возникают навязчивые мысли о возобновлении его использования. Также 100% респондентов согласны с тем, что стремятся получать свежую информацию о новинках в интернете, а также используют ложь о количестве времени, проводимом в сети. Кроме того, большинство школьников (80-90%) затрачивают много времени в сети интернет, испытывая огромную радость узнавать последние новости, смотреть новые онлайн-сериалы, скачивать игры, общаться со сверстниками, разделяющих их интересы.

Результатом беседы со школьниками стало подведение итогов, когда на одном из занятия ребята сделали вывод, что современный мир все больше стремится к тому, чтобы связь в сети была вездесущей, что в скором будущем информация из интернета, будет вплетаться в повседневную жизнь с такой легкостью, что станет буквально невидимой, как электричество, и задачей пользователей станет научиться культуре работы в интернете. Школьники говорили о том, что в открытость сети интернет даёт им возможность самостоятельно выбирать с помощью имеющихся поисковых систем из всего многообразия практически неограниченных информационных ресурсов любую информацию, причём почти мгновенно, создавая новую форму дистанционного образования.

Таким образом, в процессе специально-организованной беседы, мы выявили серьёзную увлечённость и привычку школьников к проведению как можно большей части времени в интернете. Кроме того, в процессе беседы с большинством школьников были выявлены предвестники интернет-зависимости, являющиеся достаточно опасными сигналами. Среди них можно отметить: навязчивое стремление постоянно проверять электронную почту; предвкушение следующего онлайн-сеанса; увеличение времени, проводимого в сети.

Исходя из этого, для обнаружения интернет-зависимости обучающимся был предложен «Тест на выявление интернет-зависимости». В результате у 47% школьников обнаруживается средний уровень интернет-зависимости, когда признаки зависимого поведения выражены слабо. В данном случае подростки находятся в стадии увлечённости от интернета, систематически выходят в сеть, испытывая положительные эмоции. Однако, средний уровень интернет-зависимости может привести к постепенному замещению значимых сфер жизни личности кибер-пространством и большое количество времени, проводимого в сети интернет может спровоцировать проблемы в учебе, с успеваемостью, в общении с семьей и сверстниками. 47% школьников имеют высокий уровень признаков зависимого поведения и являются активными пользователями сети интернет. У них проявляются компульсивные симптомы, выражающиеся в волевом усилии для предотвращения выхода в интернет; симптомы отмены, проявляющиеся состоянием дискомфорта, беспокойства, расстройства и тревоги вне интернета; чувства утраты чего-то важного без посещения сети; симптомы толерантности, когда снижается способность к осознанию собственного состояния, и возникает неконтролируемая потребность войти в интернет; признание необходимости больше времени проводить в интернете для получения прежнего удовольствия. Низкий уровень признаков интернет-зависимости выявлен у 6% школьников, имеющих минимальный уровень активности в интернете и которых можно назвать абсолютными неаддиктами.

Проанализировав общие данные, мы видим, что образовались две равные группы школьников, которые разделились по слабовыраженным (30 человек) и сильновыраженным (30 человек) признакам интернет-зависимости. Именно эти группы респондентов приняли участие в дальнейшем исследовании.

Согласно методике «Тест на выявление интернет-зависимости» ответы участников были разделены на три компонента: компенсаторный, социальный, сверхценный. Это разделение дает возможность детализировать некоторые аспекты интернет-зависимого поведения. В группе школьников со слабовыраженными признаками интернет-зависимости большинство детей (80%) имеют социальный компонент, означающий что они с большим вниманием и интересом формируют коммуникативное взаимодействие в виртуальном пространстве. Они используют интернет для общения с виртуальными друзьями, отдыха, расслабления, развлечения, знакомства, эмоциональной поддержки. Основной причиной интернет-пользования у школьников со слабовыраженными признаками является преимущественно коммуникативный характер, которое вероятно, перекрывает недостаток социальных связей в реальной жизни.

В группе школьников с сильновыраженными признаками интернет-зависимости большинство (70%) имеют компенсаторный компонент. Такие подростки склонны искать гармонию, получают удовольствие в виртуальном

времяпровождении, ощущают эмоциональный контакт с киберпространством. Интернет в данном случае является способом компенсации неблагоприятности в виде получения приятных эмоций в противовес дисфорическому настроению, но в то же время все больше усугубляя разрыв связей с реальностью.

Расчёт выраженности показателей интернет-зависимости в двух исследуемых группах показал значимые различия (0,01) в компенсаторном и социальном компонентах. Следовательно, школьники со слабовыраженными признаками интернет-зависимости используют социальный компонент, а школьники с сильновыраженными признаками интернет-зависимости - компенсаторный компонент.

Результат по «Заучивание 10 слов» показал школьников примерно одинаковое распределение процентов по уровню сформированности кратковременной и долговременной памяти. Высокий уровень объема кратковременной памяти и отсроченного воспроизведения слов выявлен у 25 школьников со слабовыраженными признаками интернет-зависимости (85%) и у 26 школьников со сильновыраженными признаками интернет-зависимости (87%). Следовательно, скорость запоминания слов, не связанных друг с другом по смыслу, величина слухоречевого запоминания и объём воспроизведения у большинства респондентов высокая. Результат расчёта (0,0007) не обнаружил значимых различий, что свидетельствует об одинаково высокой эффективности запоминания, сохранения и воспроизведения слов в обеих группах школьников вне степени интернет-зависимости.

По методике «Сложные аналогии» на выраженность мыслительных когнитивных способностей в обеих группах обучающихся выявлено примерно одинаковое распределение процентов по уровню сформированности мыслительных способностей. Высокий уровень выявлен у 27 школьников со слабовыраженными признаками интернет-зависимости (90%) и у 26 школьников с сильновыраженными признаками интернет-зависимости (88%). Следовательно, большинство обучающихся с разными признаками интернет-зависимости одинаково хорошо могут делать логические умозаключения, хорошо определяют абстрактные связи между разными явлениями окружающего мира и успешно устанавливают сложные логические связи между различными понятиями. Результат расчёта (0,0005) не обнаружил значимых различий, что свидетельствует об одинаково высоких умениях понимать сложные логические отношения, определять зашифрованную связь в образцах и выделять абстрактные связи в обеих группах школьников вне степени интернет-зависимости.

Для исследования attentionных когнитивных способностей был выбран субтест «Шифровка». В группе школьников со слабовыраженными признаками интернет-зависимости 25 детей (84%) имеют средний уровень attentionных способностей, тогда как в группе школьников с сильновыраженными признаками интернет-зависимости 20 детей (66%) имеют низкий уровень. Это говорит о том, что способность детей концентрироваться на выполнении задания, умение переходить от одного задания к другому и скорость обработки определенного объема информации выше у школьников со слабовыраженными признаками интернет-зависимости. Школьники с сильновыраженными признаками интернет-зависимости чаще допускают большое количество ошибок, у них определяется слабость концентрации и низкая степень переключения внимания. Такие результаты могут быть при недостатке у детей побуждения к активной деятельности, низкой работоспособности и недостаточной целенаправленности деятельности. Результат расчёта обнаружил значимые различия в уровне attentionных способностей (0,01) у школьников. Следовательно, у школьников со слабовыраженными признаками интернет-зависимости достоверно сформированность произвольной регуляции; распределения и переключения внимания сформировано на более высоком уровне; работоспособность, темп и концентрация произвольного внимания.

**Выводы.** Беседа со школьниками показала, что 100% детей испытывают эмоции отрицательного спектра в случаях отключения их от сети или малого времяпровождения за различными гаджетами. Как правило, интернет они используют для общения, приятного времяпровождения, участия в сетевых компьютерных игр. Время, проводимое в сети, они оценивают как продуктивное, дающее им серьёзную увлеченность, новые возможности разбираться в поисковых запросах, получать дистанционное образование.

В процессе исследования выяснилось, что все респонденты являются интернет-зависимыми, но разделяются по степени выраженности на школьников со слабовыраженными и сильновыраженными признаками интернет-зависимости. Выяснилось, что у большинства школьников со слабовыраженными признаками интернет-зависимости проявляется через социальное взаимодействие в виртуальном пространстве, тогда как у большинства школьников с сильновыраженными признаками интернет-зависимости проявляется посредством компенсации плохого настроения в виртуальном времяпровождении.

Оказалось, что мнемические когнитивные способности одинаково высоко сформированы как у школьников со слабовыраженными признаками интернет-зависимости, так и у школьников со сильновыраженными признаками интернет-зависимости. Мыслительные когнитивные способности также хорошо развиты у всех школьников вне степени интернет-зависимости, что позволяет им понимать сложные логические отношения, определять зашифрованную связь в образцах и выделять абстрактные связи. Однако сформированность attentionных когнитивных способностей имеют статистически значимые различия у школьников с разной степенью интернет-зависимости. Способность детей концентрироваться на выполнении задания, умение переходить от одного задания к другому и скорость обработки определенного объема информации достоверно лучше развито у школьников со слабовыраженными признаками интернет-зависимости. А у школьников с сильновыраженными признаками интернет-зависимости определяется слабость концентрации и низкая степень переключения внимания.

Таким образом, низкая сформированность attentionных способностей может быть связана с тем, что школьники с сильновыраженными признаками интернет-зависимости много времени проводят в виртуальном пространстве. Известно, что интернет организован так, чтобы максимизировать количество кликов, переходов, просмотров страниц. Поэтому эта инфраструктура создает состояние, в котором пользователь имеет очень маленькое внимание и без конца переключается из одной вкладки в другую, вылавливая факты с разных страниц. Подобные перепрыгивания и переключения приводят к ослаблению нейронных связей, которые ответственны за глубокую концентрацию, поэтому внимание становится слабым и расщепленным. Это в свою очередь, приводит к неуспешности в обучении и позволяет резюмировать, что активное времяпровождение в сети и сильно выраженная зависимость от интернета приводит к слабой успеваемости и трудностям в освоении учебной программы.

#### **Литература:**

1. Каплунович, И.Я. Развитие когнитивных способностей учащихся посредством имплицитной помощи / И.Я. Каплунович, С.М. Каплунович // Гуманитарные науки (г. Ялта). – 2020. – № 3(51). – С. 153-158
2. Синенко, М.А. Цифровая среда и ее влияние на социальную ситуацию развития детей и подростков / М.А. Синенко, С.С. Игнатович // Педагогика: история, перспективы. – 2022. – Т. 5. – № 3. – С. 64-71

УДК 159.9

кандидат психологических наук, доцент **Калинкина Евгения Михайловна**  
 Федеральное казенное образовательное учреждение высшего образования «Вологодский институт права и экономики Федеральной службы исполнения наказаний» (г. Вологда);  
 кандидат психологических наук, доцент **Камракова Наталья Юрьевна**  
 Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Вологодский государственный университет» (г. Вологда)

### ФОРМИРОВАНИЕ СПОСОБНОСТИ К ЭМПАТИИ У ПОДРОСТКОВ

*Аннотация.* Статья посвящена проблеме эмпатии современных подростков. Первичная диагностика уровня эмпатии у испытуемых показала, что существует часть подростков, у которых способность к эмпатии выражена слабо. У подростков могут возникать трудности во взаимодействии с другими людьми, в построении близких отношений. Были сформированы экспериментальная и контрольная группы, в которые вошли обучающиеся с низким уровнем эмпатии по общему показателю. Формирование эмпатии младших подростков осуществлялось в ходе реализации специально разработанной программы развивающих занятий. Результаты статистических процедур обработки данных до и после проведения программы занятий показали, что существует значимая положительная динамика показателей эмпатии у подростков. Показано, что специально разработанная программа занятий, направленных на формирование составляющих эмпатии, способствует преодолению затруднений подростков в отражении и понимании чувств, установлении доверительных отношений в общении со сверстниками.

*Ключевые слова:* эмпатия, развитие эмпатии подростков, условия формирования эмпатии.

*Annotation.* The article is devoted to the problem of empathy of modern teenagers. Primary diagnostics of the level of empathy in the subjects showed that there is a part of adolescents in whom the ability to empathize is weakly expressed. Adolescents may have difficulty interacting with other people, in building close relationships. Experimental and control groups were formed, which included students with a low level of empathy in terms of the general indicator. The formation of empathy in younger adolescents was carried out in the course of the implementation of a specially designed program of developing activities. The results of statistical data processing procedures before and after the training program showed that there is a significant positive dynamics of empathy indicators in adolescents. It is shown that a specially designed program of classes aimed at the formation of empathy components helps to overcome the difficulties of adolescents in reflecting and understanding feelings, establishing trusting relationships in communication with peers.

*Key words:* empathy, development of empathy of adolescents, conditions for the formation of empathy.

**Введение.** Развитие цифровых технологий вносит существенные перемены в жизнь человека. Социальное взаимодействие становится все более формализованным и ориентированным на рациональную составляющую. Количество ситуаций, способствующих доверительному эмоциональному общению, уменьшается. Их недостаток влияет на уровень эмпатии современного человека, который начинает снижаться [2].

Эмпатия приобретает особое значение для младших подростков. В этом возрасте ведущей деятельностью становится интимно-личностное общение. Каждый подросток по-своему строит доверительные отношения. Один без особых усилий ведет диалог, эмоционально поддерживает своего собеседника, создает положительную и доброжелательную атмосферу в общении, заводит новые знакомства и, в целом, – вызывает симпатию у своего окружения. Другому это не дается, что тяжело переживается подростком. Причиной неудач может оказаться низкий уровень эмоциональной отзывчивости, способности к пониманию эмоционального состояния собеседника, к сопереживанию и сочувствию. В связи с этим встает вопрос о психолого-педагогических условиях, которые могут способствовать развитию эмпатии у младших подростков.

Целью проведенного исследования явилось уточнение эффективности специально организованных условий формирования эмпатии у младших подростков. Работа велась в 2021 году на базе МОУ «Средняя школа № 2» г. Каргополя Архангельской области. Испытуемыми стали обучающиеся 5-6 классов в количестве 143 человек.

В качестве диагностического инструмента была использована методика В.В. Бойко «Диагностика уровня эмпатии» [1]. Методика охватывает шесть составляющих эмпатии и позволяет уточнить показатели развития у испытуемых рационального, эмоционального и интуитивного канала эмпатии; установок, способствующих эмпатии; проникающей способности и идентификации в эмпатии.

**Изложение основного материала статьи.** В ходе обработки данных первичной диагностики были определены показатели выраженности признака по каждой из шести шкал опросника, а также уточнен общий уровень эмпатии младших подростков в сравнении с представленными в методике нормативными данными. Распределение испытуемых по группам в соответствии с показателем общего уровня эмпатии показало следующее:

1) по шкале «Общий уровень эмпатии» 26 (18,18%) подростков имеют высокий уровень эмпатии, 92 (64,34%) школьника – средний уровень, 25 (17,48%) – низкий уровень эмпатии. Это говорит о том, что в выборке есть подростки, чья способность к отражению и пониманию чувств выражена слабо. У таких подростков могут возникнуть затруднения во взаимодействии с другими людьми, в построении близких отношений;

2) по шкале «Рациональный канал эмпатии» 48 (33,57%) подростков имеют высокий уровень выраженности признака, 62 (43,36%) школьника – средний уровень, 33 (23,08%) – низкий уровень. Это может свидетельствовать о том, что у части подростков отсутствует спонтанный интерес к другому человеку, они не уделяют внимания анализу эмоционального состояния собеседника, его отношения к ситуации взаимодействия, его переживаниям;

3) по шкале «Эмоциональный канал эмпатии» 72 (50,35%) подростка имеют высокий уровень выраженности признака, 47 (32,87%) школьников – средний уровень, 24 (16,78%) – низкий уровень. То есть в выборке есть подростки, которые не умеют сопереживать, сочувствовать другому человеку, у них отсутствует эмоциональная отзывчивость;

4) по шкале «Интуитивный канал эмпатии» 69 (48,25%) подростков имеют высокий уровень выраженности признака, 50 (34,97%) школьников – средний уровень, 24 (16,78%) – низкий уровень. Это показывает, что часть школьников испытывает затруднения, когда требуется понять состояние партнера (в условиях нехватки информации о нем), опираясь на неосознаваемый опыт;

5) по шкале «Установки, способствующие эмпатии» 78 (54,55%) подростков имеют высокий уровень выраженности признака, 43 (30,07%) школьника – средний уровень, 22 (15,38%) – низкий уровень. То есть в выборке есть подростки с установками, препятствующими эмпатии. Данные установки снижают эффективность взаимодействия с другими людьми. Подростки стремятся избегать личных контактов, считают неуместным проявление любопытства к состоянию другого,

равнодушны к его переживаниям. Подобные умонастроения резко ограничивают диапазон эмоциональной отзывчивости и эмпатического восприятия школьников;

6) по шкале «Проникающая способность в эмпатии» 68 (47,55%) подростков имеют высокий уровень выраженности признака, 56 (39,16%) школьников – средний уровень, 19 (13,29%) – низкий уровень. Из полученных данных следует, что есть подростки, которые создают атмосферу напряженности, неестественности, подозрительности, что препятствует самораскрытию и эмпатическому постижению другого человека;

7) по шкале «Идентификация в эмпатии» 79 (55,24%) подростков имеют высокий уровень выраженности признака, 44 (30,77%) школьника – средний уровень, 20 (13,99%) – низкий уровень. То есть в выборке есть школьники, у которых возникают трудности в понимании другого человека на основе сопереживания, постановки себя на место партнера.

Таким образом, существует часть подростков, у которых способность к эмпатии выражена слабо, а именно: не развито умение понимать свои и чужие эмоции, переживать и осознавать эмоциональный отклик, подстраиваться под эмоциональное состояние другого человека и прогнозировать его изменение, создавать позитивные установки и благоприятную атмосферу в общении. У подростков могут возникать трудности во взаимодействии с другими людьми, в построении близких отношений.

В ходе достижения цели исследования по результатам первичной диагностики и анализа данных были сформированы экспериментальная и контрольная группы (N=12), в которые вошли обучающиеся с низким уровнем эмпатии по общему показателю. Проверка эквивалентности групп проводилась с помощью t-критерия Стьюдента. Показатель критерия Стьюдента (0,275,  $p = 0,786$ ) подтвердил отсутствие статистически значимых различий по общему уровню эмпатии подростков контрольной и экспериментальной групп и, таким образом, эквивалентность контрольной и экспериментальной групп.

Формирование эмпатии младших подростков осуществлялось в ходе реализации специально разработанной программы развивающих занятий. Задачами программы стали следующие:

1) познакомить подростков с компонентами структуры эмпатии (рациональный, эмоциональный и интуитивный каналы эмпатии; установки, способствующие эмпатии; проникающая способность и идентификация в эмпатии);

2) сформировать у младших подростков следующие умения: определять эмоциональное состояние по мимике и жестам; ощущать эмоциональный отклик; пользоваться интуицией во время общения; формировать установки, способствующие эмпатии; создавать атмосферу, в которой собеседник начинает доверять и открываться; идентифицировать себя с человеком для лучшего понимания его эмоционального состояния.

Объектом развивающей работы стала эмпатия младших подростков, предметом – способность к эмпатии, умение ее проявлять.

Учет особенностей данной возрастной категории участников обусловил выбор тех или иных форм работы: групповая работа обеспечивала удовлетворение потребности подростков в общении со сверстниками; индивидуальная работа позволяла проявить стремление к самостоятельности; беседа с участием ведущего способствовала удовлетворению потребности в общении со взрослыми «на равных»; рефлексия в конце каждого занятия позволяла реализовать потребность в самопознании; игры и упражнения способствовали стремлению проявить себя.

Были использованы следующие методы работы: словесные (рассказ, беседа), практические (упражнения: «Мимика эмоции», «Мой эмоциональный отклик», «Что он чувствует?», «Интуиция мой друг», «Поймать установку», «Меняем установки»).

Использовались следующие техники: актуализации знаний; контроля знаний, обратной связи; рефлексии.

Актуализация знаний предполагала уточнение представлений школьников в ходе их ответов на вопросы (Что такое эмпатия? Какие есть базовые эмоции отрицательные и положительные? Как вы считаете, отрицательные эмоции плохие или хорошие? О чем нам говорит каждая из эмоций? С помощью, каких признаков в мимике, в поведении мы можем определить ту или иную эмоцию? Что такое «Эмоциональный отклик»? К чему можно проявлять эмоциональный отклик? Что такое «интуиция»? Как услышать голос интуиции? Что такое «установки»? Какие существуют установки? Как опровергнуть установки? Какие действия способствуют созданию атмосферы доверия и открытости? Какова суть приемов: «Попугай», «А ты чувствовал...», «Я правильно тебя понимаю?», «Пауза»? Что такое идентификация? Как можно идентифицироваться с человеком?). Актуализация знаний осуществлялась также в ходе игр («Импульс», «Крокодил», «Поймай эмоцию», «Мне что-то мешает?», «Меняются местами», «Повторяй-ка», «Лимон и Сыр», «Один темп», «Кто ты?», «Всезнайка») и викторины («Эмпатия – часть меня»).

Контроль знаний, обратная связь предполагались в рамках выполнения упражнений и участия в играх («Они друзья», «Моя история», «Мимика эмоции», «Найди пару», «Мой эмоциональный отклик», «Что я чувствую?», «Угадай мое эмоциональное состояние», «Что он чувствует?», «Язык интуиции», «Интуиция мой друг», «Предчувствую успех или неудачу?», «Поймай установку», «Меняем установки», «Как мы слушаем?», «Человек как раскрытая книга», «Зеркало», «Перестановка ролей», «В моих руках способность к эмпатии»).

Рефлексия предполагала оценку своей работы на занятиях, выделение более значимой для себя информации, ответы на вопросы: Что мне понравилось на занятии? Чему я сейчас могу научить своего друга? Зачем ему это нужно?

Занятия проводились три раза в неделю (понедельник, среда, пятница). Продолжительность каждого из них составляла 40 минут. На занятиях требовались доска и мел.

Было выделено три этапа реализации программы: вводный, основной и заключительный.

Вводный этап включал установление эмоционального контакта со школьниками, их сплочение и знакомство с правилами работы, проведение игр («Ассоциации», «Дай пять», «Объятия») и рефлексии (ритуал «Солнце»).

Основной этап предполагал информирование школьников о компонентах эмпатии (рациональный, эмоциональный, интуитивный каналы эмпатии; установки, способствующие эмпатии; проникающая способность и идентификация в эмпатии). Также на данном этапе проводились игры и упражнения, направленные на формирование составляющих эмпатии.

На заключительном этапе были проведены: обобщающая игра «Всезнайка», упражнение «В моих руках способность к эмпатии», викторина «Эмпатия – часть меня», итоговая рефлексия (ритуал «Солнце»). Данный этап явился этапом подведения итогов занятий.

Ожидаемыми в результате реализации программы являлись следующие умения подростков:

- определять и вербализовать эмоции;
- ощущать и вербализовать эмоциональный отклик, который возник по отношению к человеку или его продуктам деятельности;
- использовать интуицию для более эффективного взаимодействия с другим человеком;
- осознавать и изменять установки, препятствующие эмпатии;
- создавать атмосферу, в которой собеседник начинает доверять и открываться.



Были определены показатели эффективности программы по каждому компоненту структуры эмпатии по В.В. Бойко (рациональный, эмоциональный и интуитивный каналы эмпатии; установки, способствующие эмпатии; проникающая способность и идентификация в эмпатии).

В частности, развитие рационального канала эмпатии подтверждалось следующим:

- самостоятельная разработка карточек эмоций (грусть, радость, злость, страх, интерес, отвращение);
- способность к вербализации эмоций на основе анализа мимики, поз, жестикюляции, голоса, темпа речи, дистанции человека.

Показателями развития эмоционального канала эмпатии стали:

- способность к эмоциональному отклику и его описанию (эмоция, которую испытывают) относительно творческих изделий (музыкальные произведения, картины, рассказы и др.) и человека, который себя в них проявляет.

Развитие интуитивного канала эмпатии отмечалось следующим:

- сформирован и отражен в рисунке образ интуиции;
- составлено метафорическое описание интуиции: Как ее зовут? Как она выглядит? Где обитает? Как взаимодействует с тобой? Как ты с ней взаимодействуешь?
- совершены действия с использованием интуиции (выбор карты с закрытыми глазами: представление образа нужной карты и ощущение полного спокойствия в теле);
- определены результаты развития ситуации (успеха или не успеха) в зависимости от выбранного поведения.

Показателями развития установок, способствующих эмпатии, стали следующие:

- записаны и озвучены установки, препятствующие эмпатии. Они опровергнуты (с помощью списка примеров из собственной жизни). Записаны установки, способствующие эмпатии.

Развитие проникающей способности в эмпатии отмечалось следующим:

- развитие умения поддерживать устойчивый визуальный контакт, передавать партнеру позитивное отношение с помощью выражения лица (улыбка);
- владение телом: небольшой наклон вперед в сторону собеседника; открытая поза (ноги не скрещены, свободно стоят на полу обеими ступнями; носки ступней направлены на собеседника; спина прямая, но не напряженная; руки свободно лежат на бедрах; кисти рук не сцеплены; ладони видны собеседнику);
- понимание дистанции, максимально комфортной для собеседника (интимная, личная, социальная и публичная зоны);
- знание позиции «сидит рядом», промежуточной позиции, позиции «сидит напротив»; умение занять такую же позицию, в которой находится собеседник: сидит или стоит;
- владение голосом: голос мягкий, не громкий, по темпу умеренный;
- использование приемов «Попугай» (повтор последних слов говорящего), «А ты чувствовал...» (предположение эмоции, которую чувствует собеседник), «Я правильно тебя понимаю?» (обобщение и пересказ истории человека) и «Пауза» (удержание паузы).

Развитие способности идентификации в эмпатии отмечалось:

- в точности копирования жестов, поз, голоса собеседника;
- вербализации его предполагаемых переживаний.

Результаты повторной диагностики позволили отметить рост показателей эмпатии у подростков, вошедших в экспериментальную группу. Данные первичной и повторной диагностики представлены в таблице 1.

Таблица 1

#### Динамика показателей эмпатии в экспериментальной группе

№	Показатели эмпатии	Начальные результаты диагностики	Итоговые результаты диагностики
1	Идентификация в эмпатии	2,67	3,25
2	Проникающая способность	2,75	3,50
3	Установки, способствующие эмпатии	2,67	3,08
4	Интуитивный канал	2,50	3,50
5	Эмоциональный канал	3,17	4,25
6	Рациональный канал	2,50	3,42

С целью уточнения эффективности программы развивающих занятий по формированию эмпатии в экспериментальной группе школьников была произведена оценка сдвига значений показателей выраженности признака по каждой из шкал опросника В.В. Бойко (использовались t-критерий Стьюдента для зависимых выборок и критерий Уилкоксона). Результаты статистических процедур представлены в таблице 2.

Таблица 2

#### Результаты обработки данных по экспериментальной группе с помощью t-критерия Стьюдента для зависимых выборок и критерия Уилкоксона

Шкалы	t-критерий Стьюдента	Критерий Уилкоксона
Рациональный канал		-2,495 (p = 0,013)
Эмоциональный канал		-2,598 (p = 0,009)
Интуитивный канал		-2,585 (p = 0,010)
Установки, способствующие эмпатии		-1,890 (p = 0,059)
Проникающая способность в эмпатии		-2,714 (p = 0,007)
Идентификация в эмпатии		-2,333 (p = 0,020)
Индекс эмпатии	-16,912 (p = 0,001)	

Уровень значимости при сравнении показателей выраженности признака по пяти шкалам опросника (рациональный, эмоциональный и интуитивный каналы эмпатии; проникающая способность и идентификация в эмпатии) до и после

реализации программы занятий менее 0,05. Это говорит о том, что есть статистически значимые изменения в показателях, сдвиг значений статистически значим.

По шкале «Установки, способствующие эмпатии» уровень значимости более 0,05, но менее 0,1. Это говорит о наличии статистической тенденции, подтверждающей значимость изменений показателя выраженности признака.

По шкале «Индекс эмпатии» есть различия на уровне значимости 0,001.

Полученные данные позволяют подтвердить значимость роста показателей эмпатии. Можно сказать, что школьники из экспериментальной группы стали проявлять больший интерес к другому человеку, уделять внимание анализу его эмоционального состояния, отношения к ситуации взаимодействия, его переживаний. Также в условиях нехватки объективной информации о людях, опираясь на бессознательный опыт, подростки стали чаще использовать интуицию, чтобы предвидеть эмоциональную реакцию и поведение других людей. У учеников сформировалось умение понять другого на основе сопереживания, постановки себя на место партнера. Развилось умение сопереживать, сочувствовать другим, быть эмоционально отзывчивым. Отмечается изменение установок подростков, появление тех, что способствуют эмпатии, увеличивают диапазон эмоциональной отзывчивости и эмпатического восприятия. Итоговый показатель общего уровня эмпатии подростков из экспериментальной группы свидетельствует о положительной динамике в развитии способности к отражению и пониманию эмоционального состояния другого человека, что влияет на эффективность взаимодействия с ним.

Для подтверждения эффективности специально организованных условий формирования эмпатии была произведена проверка эквивалентности экспериментальной и контрольной групп по общему уровню эмпатии подростков. Значение t-критерия Стьюдента для независимых выборок (4,234 при  $p = 0,001$ ) подтвердило статистически значимые различия, то есть отсутствие эквивалентности групп.

**Выводы.** Результаты статистических процедур позволяют говорить о том, что специально разработанная программа является эффективным условием формирования эмпатии у младших подростков. После реализации программы занятий отмечается значимая положительная динамика показателей эмпатии у подростков. Направленность занятий на формирование умений понимать свои и чужие эмоции, переживать и осознавать эмоциональный отклик, подстраиваться под эмоциональное состояние человека и прогнозировать его изменение, создавать позитивные установки и благоприятную атмосферу в общении, способствует развитию эмпатии в совокупности составляющих ее компонентов.

Результаты исследования могут быть приняты во внимание специалистами психологической службы школ при организации работы с обучающимися, имеющими затруднения в установлении доверительных отношений в общении со сверстниками.

#### **Литература:**

1. Бойко, В.В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других / В.В. Бойко. – Санкт-Петербург: Питер, 2008. – 416 с.
2. Камракова, Н.Ю. Особенности эмпатийного потенциала подростков, получающих дополнительное музыкальное образование / Н.Ю. Камракова // Музыкальная культура и образование: Инновационные пути развития. Материалы VI международной научно-практической конференции. – Ярославль: ЯрГПУ им. К.Д. Ушинского, 2021. – С. 134-137

**Психология**

**УДК 159.92**

**кандидат психологических наук Ковтун Юлия Юрьевна**

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Белгородский государственный национальный исследовательский университет» (г. Белгород);

**кандидат психологических наук, доцент Локтева Анна Владимировна**

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Белгородский государственный национальный исследовательский университет» (г. Белгород)

### **ОСОБЕННОСТИ ПСИХОКОРРЕКЦИИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ ОПОРНО-ДВИГАТЕЛЬНОГО АППАРАТА**

*Аннотация.* Статья направлена на исследование характеристик эмоциональной сферы, склонности к переживанию эмоционально-деструктивных состояний и определение направлений психокоррекционной работы детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата (в первую очередь, с детским церебральным параличом). Особое внимание уделено обоснованию актуальности изучения данной проблемы. Она связана с запросом практики на разработку научно обоснованных психокоррекционных технологий, которые могут стать частью реализации мультидисциплинарного подхода в организации лечения, реабилитации и абилитации детей с этим видом поражения нервной системы. Статистически значимые различия среди респондентов с нарушениями опорно-двигательной системы и без нарушений были получены по ряду показателей. Во-первых, дети в экспериментальной группе демонстрируют более высокий уровень тревожности во многих ситуациях, включая повседневные дела. В стрессогенных ситуациях у них происходит дезорганизующее усиление тревоги. Примером такой ситуации является обучение в школе. Дети с ДЦП испытывают трудности в установлении социальных контактов со сверстниками, неуверенность в себе, боятся публичных выступлений. Они также в большей степени склонны к агрессивному поведению. Им свойственно переживание характерных «медицинских» страхов, связанных с их физическими особенностями и возникающих в связи с этим «социально-опосредованных» страхов одиночества и отвержения. По результатам выявленных особенностей дисгармонии эмоциональной сферы у детей с ДЦП была разработана стратегия их психологической коррекции.

*Ключевые слова:* детский церебральный паралич, эмоциональная сфера, тревожность, страхи, психокоррекция, реабилитация, абилитация.

*Annotation.* The article is aimed at studying the characteristics of the emotional sphere, the propensity to experience emotionally destructive states and determining the directions of psychocorrective work of children with disorders of the musculoskeletal system (first of all, with cerebral palsy). Special attention is paid to substantiating the relevance of studying this problem. It is connected with the request of the practice for the development of scientifically based psychocorrection technologies that can become part of the implementation of a multidisciplinary approach in the organization of treatment, rehabilitation and habilitation of children with this type of damage to the nervous system. Statistically significant differences among respondents with disorders of the musculoskeletal system and without disorders were obtained for a number of indicators. Firstly, the children in the experimental group demonstrate a higher level of anxiety in many situations, including everyday affairs. In stressful situations, they have a disorganizing increase in anxiety. An example of such a situation is schooling. Children with cerebral palsy have difficulties in establishing social contacts with their peers, self-doubt, and are afraid of public speaking. They are also more prone to aggressive behavior. They tend to

experience characteristic "medical" fears associated with their physical characteristics and the resulting "socially mediated" fears of loneliness and rejection. According to the results of the revealed features of disharmony of the emotional sphere in children with cerebral palsy, a strategy for their psychological correction was developed.

*Key words:* cerebral palsy, emotional sphere, anxiety, fears, psychocorrection, rehabilitation, habilitation.

**Введение.** Исследование психологических характеристик детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата (ОДА) представляется актуальным направлением клинической психологии, поскольку вопрос интеграции и социализации детей с такими нарушениями определен запросом практики. Так, например, среди детей с нарушениями ОДА большую часть составляют дети с церебральным параличом.

Классик отечественной психологии аномального развития В.В. Лебединский выделил детский церебральный паралич (с соответствующим двигательным дефицитом) в качестве модели дефицитарного дизонтогенеза, при котором под влиянием двигательных нарушений, нередко сочетающихся с сенсорными, определяется весь ход психического развития, в том числе формирование эмоционально-волевой сферы [5].

Особенностью структуры дефекта в психическом развитии у детей с повреждениями ОДА является нарушение эмоциональной сферы, опосредующее формирование личностных особенностей (развитие личности идет по отличному от нормотипичного пути). В таком дисгармоничном варианте развитие эмоциональной сферы не может выступать фактором благополучной интеграции в социум и психологической адаптации в нем [11].

Таким образом, исследования, направленные на определение особенностей эмоционально-волевой сферы детей с целью выстраивания дальнейшей психокоррекционной работы, имеют значимое научное и практическое значение.

Отметим, что при детском церебральном параличе на фоне первичных органических нарушений закладываются особенности личности, которые предопределяют трудности в социально-психологической адаптации.

Один из ведущих факторов психогенеза патологического формирования личности ребенка с нарушением ОДА – это реакция ребенка на осознание им своего дефекта и, в связи с этим, соответствующие переживания, социальная изоляция, а также особое отношение окружающих, которые акцентируют внимание на физической ограниченности человека.

**Изложение основного материала статьи.** Согласно Федеральному закону «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» при оказании медико-психологической помощи детям с церебральной патологией организация реабилитации и абилитации предполагает не только медицинские аспекты, но также социально-средовую, социально-психологическую адаптацию, и др. Что делает важным исследование индивидуально-психологических особенностей детей с нарушениями ОДА, начиная с ранних этапов онтогенеза, с целью планомерной, целенаправленной и своевременной психологической коррекции нарушений.

Исследования эмоционально-волевых процессов лиц с церебральным параличом показывают, что во взрослом возрасте эти люди имеют повышенный риск развития депрессии и тревоги (по сравнению с контрольной группой лиц того же возраста, пола и вида деятельности) (J.S. Kimberley, D.P. Mark, E.O'Neil и др.). Проявления этих нарушений можно наблюдать и в детском возрасте. Так, согласно Н.М. Вьоргаас с коллегами, дети с хроническими заболеваниями, которые нарушают их двигательные способности и возможность свободного независимого передвижения, например, с церебральным параличом, подвергаются повышенному риску развития депрессии. В исследовании было отмечено, что дети с церебральным параличом, страдающие депрессией и тревогой, как правило, находились на том же уровне академической успеваемости, что и их сверстники. Проблемы с психическим здоровьем возникли скорее из-за болезненных социальных переживаний, чем из-за неспособности успевать в учебе [14].

В отечественной науке широко представлены исследования неврологических аспектов церебрального паралича (Л.О. Бадалян, К.А. Семёнова и др.). Изучение психологических особенностей лиц с патологией ОДА зачастую фокусировалось вокруг исследования нарушений когнитивных процессов (В.В. Лебединский, Е.М. Мастюкова, М.В. Ипполитова, И.Г. Ларионова и др.). В свою очередь, анализ эмоционально-волевой сферы личности представлен в немногочисленных работах (Е.А. Алексеева, Е.В. Устинова, Е.В. Фадеева и др.). Между тем, в основе современных представлений о проблеме детского церебрального паралича лежит мультидисциплинарность (Пак Л.А.). Являясь неотъемлемой составляющей реализации комплексного подхода в организации помощи детям с этим видом патологии, психологическая коррекция и абилитация должны опираться на научно обоснованные технологии. Полученные в результате исследований знания обо всех аспектах развития личности необходимо максимально внедрять в повседневную практическую деятельность психологов, участвующих в оказании помощи детям и подросткам с ОДА.

Исходя из актуальности, теоретической разработанности, а также потребности практики, цель исследования мы определили в изучении эмоциональной сферы детей с нарушениями ОДА и выявлении направлений психокоррекционного маршрута.

В исследовательской работе использовали комплекс психодиагностических методик: «тест тревожности» (Р. Тэмпл, М. Дорки, В. Амен), «тест школьной тревожности» (Б.Н. Филлипс), «hand-test» (Э. Вагнер), «тест эмоций» (тест А. Басса – А. Дарки в модификации Г.В. Резапкиной), «методика диагностики детских страхов» (А.И. Захаров).

Исследование проводилось на базе центра реабилитации для детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья села Весёлая Лопань (Белгородский район Белгородской области) и МАОУ «Гимназия № 1» города Белгорода. В нем принимали участие 70 детей в возрасте от 7 до 10 лет: 35 человек в экспериментальной (с нарушениями ОДА – разные формы детского церебрального паралича) и 35 человек в контрольной (без нарушений ОДА) группах.

Результаты исследования показателей тревожности позволили выявить повышенную тревожность, свойственную детям с нарушениями ОДА во многих ситуациях, в том числе и в ситуациях повседневной жизни, которые объективно не обладают характеристиками стрессовых, в привычных ситуациях (например, взаимодействие с друзьями, общение со старшими, выполнение повседневных дел, игра со сверстниками, и др.). Такие дети оценивают мир как враждебный, полный опасностей и поэтому они испытывают сложности в адаптации к окружающей среде, не могут полноценно включиться в деятельность, не достигают более высоких результатов.

В группе испытуемых без нарушений ОДА наблюдается преимущественно умеренный уровень тревожности ( $t=7,022$ ;  $p<0,05$ ). Для детей окружающий мир кажется дружелюбным, наполненным позитивными событиями. Они активны в деятельности, ориентированы на достижение успеха.

Полученные данные позволяют говорить о том, что в связи с имеющимися особенностями и психологической незрелостью дети с нарушениями ОДА при столкновении с проблемной ситуацией испытывают дезорганизующее усиление тревоги, выполняющее функцию защиты.

Исследование школьной тревожности тестом Б.Н. Филлипса показало, что дети с ДЦП затрудняются в установлении социальных контактов (главным образом, со сверстниками) ( $t=6,103$ ;  $p<0,05$ ). В большинстве случаев это обусловлено страхом отвержения со стороны сверстников. Поэтому такие дети, находясь в школе, зачастую испытывают стресс ( $t=4,153$ ;  $p<0,05$ ). Такое состояние, конечно, негативно отражается на учебной деятельности, снижает результаты, приводит к

неуверенности, повышает психоэмоциональное напряжение, фрустрирует потребность в достижении успеха ( $t=6,521$ ;  $p<0,05$ ). Дети из экспериментальной группы испытывают негативные чувства в ситуациях, требующих от них умения продемонстрировать свои способности, возможности, выполнить задания связанные с самопрезентацией, поскольку для них характерна неуверенность в себе ( $t=7,961$ ;  $p<0,05$ ). В связи с этим в ситуациях публичного выступления, в ситуациях оценивания характерно переживание эмоционального дискомфорта ( $t=4,322$ ;  $p<0,05$ ).

Респонденты экспериментальной группы обладают сниженной толерантностью к стрессовым ситуациям, они с высокой долей вероятности деструктивно и неадекватно реагируют на тревожные средовые факторы ( $t=5,054$ ;  $p<0,05$ ).

Изучение склонности к агрессивному поведению с помощью методики «hand-test» обнаружило повышенную склонность к открытому агрессивному поведению у детей из экспериментальной группы. Причем, диапазон жизненных ситуаций, которые провоцируют агрессивные проявления в поведении детей с нарушениями ОДА, значительно шире особо значимых событий ( $t=2,481$ ;  $p<0,05$ ).

Детям с церебральным параличом практически не свойственно стремление «считаться» с другими людьми. Они мало ориентируются на эмоции других, учитывают эмоциональные состояния окружающих, редко учитывают чувства и намерения близких ( $t=4,466$ ;  $p<0,05$ ). Многие стимулы повседневной жизни воспринимаются в гипертрофированной форме, наделяются личностным смыслом ( $t=3,237$ ;  $p<0,05$ ).

В данном случае агрессивное поведение имеет, в первую очередь, защитный характер. Оно является следствием неуверенности в себе и превосходящего поведения, поскольку ожидается агрессия от окружающих в свой адрес ( $t=3,001$ ;  $p<0,05$ ). У детей в экспериментальной группе выявляется преобладание тревожности и зависимости от директивного воздействия со стороны окружающих.

Дети с нарушениями ОДА склонны к переживанию эмоций негативного спектра, связанных с осознанием своего физического состояния ( $t=4,565$ ;  $p<0,05$ ). Поэтому они нуждаются в поддержке и помощи со стороны окружающих ( $t=1,781$ ;  $p<0,05$ ).

Выявленные дисгармоничные особенности эмоциональной сферы детей с церебральным параличом отражаются в проявлении умеренного уровня дезадаптации, свойственной им чаще, чем респондентам контрольной группы ( $t=3,492$ ;  $p<0,05$ ).

Респонденты контрольной группы характеризуются менее выраженной склонностью к открытому проявлению агрессивного поведения. Они более включены в активную социальную жизнь, стремятся к сотрудничеству с другими людьми, демонстрируют умение ориентироваться на эмоциональные состояния другого человека, это помогает устанавливать положительный контакт с окружающими и избегать агрессивного поведения, способствует повышению адаптационного потенциала личности. Дети контрольной группы характеризуются менее выраженной озабоченностью своим здоровьем.

Среди преобладающих форм агрессивного поведения, выявленных с помощью теста А. Басса – А. Дарки, наиболее часто у детей с церебральным параличом проявляется выраженная раздражительность ( $t=3,437$ ;  $p<0,05$ ), склонность к вербальной агрессии ( $t=4,892$ ;  $p<0,05$ ) и обидчивость ( $t=3,783$ ;  $p<0,05$ ). Негативные чувства в ситуациях фрустрации или при раздражении могут проявляться в агрессивных вокализациях, словесных угрозах, склонности к зависти и ненависти к окружающим.

У детей из контрольной группы агрессивное поведение проявляется в косвенной форме ( $t=1,984$ ;  $p<0,05$ ), когда агрессивное поведение проявляется опосредованным путем и направлено на другое лицо.

Исследование проявлений детских страхов с помощью методики А.И. Захарова демонстрирует отсутствие значимых различий в переживании нормативных возрастных страхов между детьми в контрольной и экспериментальной группах выборки (страх перед животными, страх смерти, физического ущерба, пространственные страхи). При этом, в экспериментальной группе чаще наблюдаются социально-опосредованные ( $t=4,199$ ;  $p<0,05$ ) и медицинские страхи ( $t=4,131$ ;  $p<0,05$ ).

Большой опыт пребывания в среде лечебного учреждения, взаимодействия с медиками, прохождения различных лечебных и реабилитационных мероприятий отражается на содержательном наполнении категории «медицинские страхи» у детей в экспериментальной группе. Респонденты в этой группе, кроме общих для двух групп страхов, обозначали страхи тактильных прикосновений медицинских работников, занятий на тренажерах, процедур массажа.

В категории «социально опосредованные страхи» дети с нарушениями ОДА, кроме страхов, выявленных у детей без нарушений, обозначали страх одиночества, боязнь того, что сверстники будут над ними смеяться или отвергнут, страх того, что родители могут их бросить. Все это указывает на сильные негативные переживания по поводу своих особенностей у детей экспериментальной группы.

Для респондентов из контрольной группы более характерны страх темноты и кошмарных снов ( $t=3,143$ ;  $p<0,05$ ), а также страх сказочных персонажей ( $t=3,579$ ;  $p<0,05$ ). Активное развитие воображения в младшем школьном возрасте определяет специфику появления воображаемых страхов у детей.

Значимых различий между контрольной и экспериментальной группами по количественным показателям страхов не обнаружено.

Таким образом, результатом исследования стало выявление следующих особенностей эмоционального состояния детей с нарушениями ОДА: выраженная тревожность и агрессивность, наличие специфических страхов в связи со своими физическими особенностями. Все это отражается на развитии личности детей и может иметь негативные последствия в будущем.

Следующим шагом стала разработка психокоррекционной программы для детей, имеющих нарушения ОДА, у которых наблюдается дисгармония в эмоциональной сфере. Целью программы стала гармонизация эмоционального состояния данной категории детей.

Таким образом, по результатам нашего исследования обозначим направления психокоррекционного маршрута с детьми с нарушениями ОДА:

1. Создание психологически комфортных условий, формирование положительной мотивации, гармонизация эмоционального состояния с целью активной включенности участников в работу.
2. Обучение навыкам эмоциональной саморегуляции, эмоционального самоконтроля, способам эффективного расслабления и переключения внимания со стрессора.
3. Психологическая коррекция переживания страхов, тревожного состояния, агрессивного поведения.
4. Формирование позитивного самоотношения, самооценности.
5. Развитие навыков межличностного взаимодействия, основанного на умении прогнозировать поведение участников коммуникации.
6. Развитие гибкости поведения и творческого потенциала.
7. Интеграция, полученного в ходе работы опыта.

**Выводы.** Основными формами работы в психокоррекционной программе являются: групповая дискуссия, ролевая игра, психогимнастические упражнения, элементы арттерапии. Последовательность упражнений предполагает чередование действий, меняющих психофизическое состояние ребенка: от интеллектуальной игры к приемам релаксации, от активности к покою.

Результатом работы стало выявление особенностей дисгармонии эмоциональной сферы у детей с церебральным параличом и разработка стратегии их психологической коррекции.

#### **Литература:**

1. Алексеева, Е.А. Психологическая диагностика и коррекция эмоционального развития детей дошкольного возраста с детским церебральным параличом средствами художественной деятельности.: диссертация ... канд. психол. наук: 19.00.10 / Алексеева Евгения Александровна. – М., 2010. – 203 с.
2. Бадалян, Л.О. Детские церебральные параличи / Л.О. Бадалян, Л.Т. Журба, О.В. Тимонина. – Киев: Здоровье, 1988. – 328 с.
3. Калижнюк, Э.С. Психические нарушения при детских церебральных параличах / Э.С. Калижнюк. – Киев, Высшая школа, 2013. – 272 с.
4. Ларионова, И.Г. Особенности познавательной сферы детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата: диссертация. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Ларионова Ирина Георгиевна. – Москва, 2001. – 155 с.
5. Лебединский, В.В. Нарушение психического развития детей / В.В. Лебединский. – М., Просвещение, 2009. – 104 с.
6. Мамайчук, И.И. Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии / И.И. Мамайчук. – СПб., Речь, 2006. – 400 с.
7. Мастюкова, Е.М. Нарушение речи у детей с церебральным параличом: Кн. для логопеда / Е.М. Мастюкова, М.В. Ипполитова. – М.: Просвещение, 1985. – 191 с.
8. Пак, Л.А. Мультидисциплинарное сопровождение детей с детским церебральным параличом: диссертация ... доктора мед. наук: 14.01.08 / Пак Лалэ Алиевна. – М., 2019. – 393 с.
9. Российская Федерация. Законы. О социальной защите инвалидов в Российской Федерации: Федеральный закон № 181-ФЗ: [принят Государственной Думой 20 июля 1995 г.: одобрен Советом Федерации 15 ноября 1995 г.]. – URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/8523/page/1> (дата обращения 14.12.2022)
10. Семенова, К.А. Клиника и реабилитационная терапия детских церебральных параличей / К.А. Семёнова, Е.М. Мастюкова, М.Я. Смутлин. – М., 1972. – 328 с.
11. Сухарева, Г.Е. Клинические лекции по психиатрии детского возраста Т. 2 / Г.Е. Сухарева. – М., Медгиз, 2001. – 406 с.
12. Устинова, Е.В. Психологические особенности страхов и тревожности у дошкольников с двигательными нарушениями и психокоррекционная система их преодоления.: диссертация ... канд. психол. наук: 19.00.10 / Устинова, Елена Владимировна. – Нижний Новгород, 2006. – 251 с.
13. Фадеева, Е.В. Влияние двигательной патологии на личностное развитие подростков с церебральным параличом: диссертация ... канд. психол. наук: 19.00.10 / Фадеева, Евгения Владимировна. – Нижний Новгород, 2010. – 143 с.
14. Mental health in children with cerebral palsy: Does screening capture the complexity? / Н.М. Bjorgaas, I. Elgen, T. Voe, M. Hysing // The Scientific World Journal. – 2013. – 3. – URL: <https://doi.org/10.1155/2013/468402> (дата обращения 14.12.2022)
15. Risk of depression and anxiety in adults with cerebral palsy J.S. Kimberley / Kimberley J.S., Mark D. P., Neil E. O’C. [and etc.] // JAMA Neurol. – 2019. – 76(3). – P. 294-300

**Психология**

#### **УДК 159.9**

**кандидат психологических наук, доцент Коданева Михалина Сергеевна**

Федеральное казенное образовательное учреждение высшего образования

«Вологодский институт права и экономики Федеральной службы исполнения наказаний» (г. Вологда);

**инспектор группы кадров и работы с личным составом Леонова Анна Андреевна**

Федеральное казенное учреждение «Следственный изолятор № 2 Управления

Федеральной службы исполнения наказаний по Вологодской области»(г. Вологда)

### **СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ АДАПТИРОВАННОСТЬ СОТРУДНИКОВ СЛЕДСТВЕННОГО ИЗОЛЯТОРА С РАЗЛИЧНЫМИ СТАТУСАМИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ**

*Аннотация.* В статье обсуждается проблема соотношения социально-психологической адаптации и становления профессиональной идентичности. Обосновывается актуальность этой проблемы для уголовно-исполнительной системы. Отмечается, что оба процесса являются непрерывными. У сотрудников следственного изолятора они протекают в специфических условиях служебной деятельности. Излагаются результаты эмпирического исследования, реализованного с применением психодиагностических методик. Группам сотрудников с разными статусами профессиональной идентичности сопоставлены определенные адаптационные характеристики. Делаются выводы о том, что наиболее адаптированными в следственном изоляторе являются сотрудники с преждевременной и диффузной идентичностью. Сотрудники с достигнутой позитивной идентичностью представляют наименее социально-адаптированную группу. Результаты исследования актуализируют проблему соотношения понятий «адаптированный» и «профессионально идентичный» применительно к сотрудникам пенитенциарных учреждений. Требуется дальнейшее изучение выявленных противоречий в целостном процессе профессионализации сотрудников.

*Ключевые слова:* социально-психологическая адаптация, профессиональное развитие, профессиональная идентичность, статусы идентичности, следственный изолятор, сотрудники пенитенциарного учреждения.

*Annotation.* The article discusses the problem of the correlation of socio-psychological adaptation and the formation of professional identity. The relevance of this problem for the penal system is substantiated. It is noted that both processes are continuous. For the employees of the pre-trial detention center, they occur in specific conditions of official activity. The results of an empirical study implemented using psychodiagnostic techniques are presented. Certain adaptive characteristics were compared to groups of employees with different professional identity statuses. Conclusions are drawn that the most adapted in the pre-trial detention center are employees with premature and diffuse identity. Employees with a positive identity achieved represent the least socially adapted group. The results of the study actualize the problem of the correlation between the concepts of "adapted" and "professionally identical" in relation to employees of penitentiary institutions. In the future, further study of contradictions in the holistic process of professional development of employees is required.

*Key words:* socio-psychological adaptation, professional development, professional identity, identity statuses, pre-trial detention center, penitentiary staff.

**Введение.** Исследование адаптации сотрудников к условиям профессиональной деятельности в пенитенциарных учреждениях становится все более актуальным в современных условиях. На адаптацию и развитие персонала направляется значительное количество усилий и средств. Особого внимания заслуживают сотрудники, вновь принятые на службу в уголовно-исполнительную систему (УИС), поскольку их осведомленность о специфике служебной деятельности низка.

Социально-психологическая адаптация представляет собой процесс вхождения сотрудников в социальную среду исправительного учреждения с одновременным приобретением ими профессионального статуса, требующего овладения определенными социально-психологическими функциями в рамках достижения общих целей, стоящих перед УИС и ее персоналом.

Вновь принятые на службу сотрудники, будучи неосведомленными в вопросах функционирования данного учреждения, испытывают значительные трудности в профессиональной адаптации. В отсутствие своевременной помощи со стороны служебного коллектива, психологов учреждения сотрудники с малой вероятностью смогут приспособить собственные потребности и ценности к выдвигаемым требованиям, а значит, утрачивают возможность профессионально развиваться. Затрудненная адаптация к специфическим условиям деятельности в пенитенциарном учреждении зачастую порождает неспособность развивать профессиональную идентичность [1, С. 152].

По мнению Ю.П. Поваренкова, достижение профессиональной идентичности предполагает принятие себя как профессионала, профессиональной деятельности – как средства самореализации и удовлетворения потребностей, а также системы ценностей и норм, характерных для данной профессиональной общности [3, С. 12]. Л.Б. Шнейдер отмечает, что профессиональная идентичность – это также осознание своей тождественности с профессиональной группой и оценка значимости членства в ней [6, С. 120].

Очевидная, казалось бы, связь между социально-психологическими процессами и становлением профессиональной идентичности тем не менее нуждается в научном подтверждении. Так, в исследовании Е.А. Петраш обосновывается роль социально-психологической адаптации как своеобразного механизма формирования профессиональной идентичности, так как она способна создавать и видоизменять идентификационные структуры [2]. На наш взгляд, не может исключаться и обратное влияние становящейся идентичности на адаптацию.

Важно также учесть, что оба процесса являются постоянными, непрекращающимися или же возобновляемыми в связи с изменением условий профессиональной деятельности. Не только молодые специалисты, но и сотрудники со значительным опытом могут столкнуться с предъявлением новых профессиональных требований и задач, новыми условиями труда, особой системой взаимоотношений в служебном коллективе, обнаружив при этом несоответствие между имеющимися теоретическими знаниями и профессиональными навыками, с одной стороны, и реальной практической деятельностью – с другой. На уровне личности это несоответствие может выразиться в кризисе профессиональной идентичности и даже ее утрате.

Изучение соотношения социально-психологической адаптации и становления профессиональной идентичности у сотрудников следственного изолятора (СИЗО) мотивировано, прежде всего, практическими соображениями. Учреждения УИС занимают особое место в системе общественных правоотношений. Уголовно-исполнительная система России – это совокупность учреждений и органов, призванных исполнять наказания в соответствии с судебным приговором. В свою очередь, СИЗО в данной системе выступает пенитенциарным учреждением, обеспечивающим изоляцию подозреваемых, обвиняемых, и осужденных. Взаимодействие сотрудников СИЗО с особой категорией граждан, преступивших закон, деятельность в напряженных, конфликтных ситуациях, опасных для жизни обстоятельствах, оказывает существенное влияние на их психологическое состояние и возможности профессионального развития.

Специфический характер имеют социальные отношения между самими сотрудниками СИЗО. Исполнение сотрудниками своих должностных обязанностей всегда включено в контекст совместной деятельности широкого круга специалистов – сотрудников разных отделов и служб учреждения, взаимодействие которых должно быть упорядоченным и согласованным для достижения общих стратегических целей.

Таким образом, и адаптация, и становление профессиональной идентичности сотрудников СИЗО протекают в достаточно специфических условиях служебной деятельности, характеризующихся как повышенным уровнем сложности реализуемых задач, так и особенностями социально-психологических взаимодействий.

**Изложение основного материала статьи.** В проведенном нами эмпирическом исследовании приняли участие сотрудники СИЗО – мужчины в возрасте от 20 до 40 лет со стажем службы в данном учреждении от 1 года до 5 лет.

Для анализа профессиональной идентичности сотрудников применялась так называемая «статусная» модель, предложенная в свое время Дж. Марсиа и переосмысленная многими исследователями, в частности, Л.Б. Шнейдер [5, С. 65-68]. Показатели социально-психологической адаптированности оценивались посредством соответствующей методики К. Роджерса, Р. Даймонда [4, С. 136-139].

Математический анализ данных производился с использованием U-критерия Манна-Уитни, критерия  $\chi^2$  – углового преобразования Фишера.

Результаты исследования следует обсудить поэтапно.

Прежде всего, представляет интерес распределение статусов профессиональной идентичности в выборке (таблица 1).

Таблица 1

**Распределение статусов профессиональной идентичности в выборке сотрудников СИЗО (n=60)**

Статусы профессиональной идентичности	Частота встречаемости (в %)
Преждевременная идентичность	20
Диффузная идентичность	15
Мораторий	10
Достигнутая позитивная идентичность	40
Псевдоидентичность	15

Приведенные в таблице данные свидетельствуют о том, что большая часть респондентов (40%) достигли уровня позитивной идентичности. Этот статус формируется на основе совокупности личностно значимых целей, ценностей и убеждений, переживаемых как личностно значимые и обеспечивающих осмысленность жизни.

В группу со статусом достигнутой позитивной идентичности вошли сотрудники СИЗО в возрасте от 26 до 40 лет, средний возраст 32 года, со сроком службы от 2 до 5 лет, средний срок 4 года. Большинство респондентов в этой группе – люди в возрасте от 35 до 40 лет (70,8%). Статистически подтверждено, что группу с достигнутой позитивной идентичностью составляют сотрудники относительно старшего возраста и длительного срока службы на уровне исследуемой выборки. Кроме того, эта группа статистически достоверно (при  $p \leq 0,01$  по критерию  $\phi$  Фишера) представлена преимущественно сотрудниками отдела охраны.

Вторым по частоте встречаемости в исследуемой выборке является статус преждевременной идентичности – он выявлен у 20% сотрудников СИЗО. Основу подобной идентичности составляет некоторый набор целей, ценностей и убеждений, не сформированных сотрудниками самостоятельно, в результате личного поиска, а пассивно воспринятых извне (например, от своих коллег).

Соответствующую группу составляют респонденты в возрасте от 20 до 35 лет, средний возраст 28 лет, со сроком службы от 1 до 5 лет, средний срок 3 года. В сравнении с сотрудниками, достигшими идентичности, это люди более молодые и обладающие несколько меньшим опытом служебной деятельности. Сотрудники из разных отделов учреждения распределены в этой группе равномерно.

Группа со статусом «диффузная идентичность» (15% выборки) представлена респондентами в возрасте от 20 до 36 лет, средний возраст 26 лет, со сроком службы от 1 до 5 лет, средний срок 2 года. Поскольку почти половина (44,5%) респондентов с соответствующим статусом профессиональной идентичности – это люди в возрасте от 20 до 26 лет, можно заключить, что диффузная идентичность свойственна самым молодым и наименее опытным сотрудникам СИЗО, не имеющим устойчивых целей, ценностей и убеждений в профессиональной сфере и, что важно, не стремящихся к их формированию. Большая часть респондентов в этой группе – сотрудники отдела режима и надзора (подтверждено статистически при  $p \leq 0,01$  по критерию  $\phi$  Фишера).

Статус псевдоидентичности имеет ту же частоту встречаемости в исследуемой выборке, что и статус диффузной идентичности (15% выборки). Псевдопозитивная идентичность характеризуется отсутствием самостоятельных жизненных выборов и, как следствие, отсутствием осознания идентичности.

В группу со статусом псевдоидентичности вошли сотрудники СИЗО в возрасте от 28 до 32 лет, средний возраст 30 лет, со сроком службы от 2 до 5 лет, средний срок 3 года. Большинство респондентов в этой группе – люди в возрасте от 30 лет (55,5%), преимущественно сотрудники отдела режима и надзора (подтверждено статистически при  $p \leq 0,01$  по критерию  $\phi$  Фишера). По социально-демографическим характеристикам группа псевдоидентичности сходна с группой достигнутой идентичности. В контексте становления профессиональной идентичности этот статус можно рассматривать как этап, предшествующий достижению идентичности в исследуемой выборке.

«Мораторий» – наименее встречающийся в выборке статус (10%), которым обладают сотрудники в возрасте от 28 до 35 лет, средний возраст 32 года, со сроком службы от 3 до 4 лет, средний срок 3 года (таблица 9). Большинство респондентов в этой группе – люди в возрасте от 32 до 35 лет (66,7%), сотрудники отдела охраны (подтверждено при  $p \leq 0,01$  по критерию  $\phi$  Фишера). Исходя из характеристик моратория как этапа в становлении идентичности, можно предположить, что кризис профессиональной идентичности у сотрудников СИЗО приходится на 3-4 год службы в учреждении.

Расчет критерия Манна-Уитни для установления статистически значимых различий между группами сотрудников с разными статусами профессиональной идентичности по критериям возраста и срока службы продемонстрировал тенденцию к последовательному увеличению показателей возраста от группы со статусом диффузной идентичности к группе со статусом моратория и затем – к группе со статусом достигнутой позитивной идентичности. Различия по сроку службы статистически подтверждены между группами со статусами «преждевременная идентичность» и «мораторий» (при  $p=0,010$ ), со статусами «диффузная» и «достигнутая позитивная идентичность» (при  $p=0,002$ ). Полученные результаты дают основание заключить, что становление профессиональной идентичности и достижение ее высшего уровня происходит у сотрудников СИЗО по мере взросления и увеличения срока службы (возраст и срок службы в выборке исследования коррелируют на уровне  $p=0,01$ ).

Далее обсудим результаты сравнения интегральных показателей социально-психологической адаптации у групп респондентов с различными статусами профессиональной идентичности.

Средние значения по шкалам методики К. Роджерса, Р. Даймонда, рассчитанные для групп сотрудников с разными статусами профессиональной идентичности, представлены в таблице 2.

Таблица 2

**Средние значения по шкалам методики СПА в группах с разными статусами профессиональной идентичности**

Шкалы	Группы				
	1	2	3	4	5
Адаптивность/дезадаптивность	285	279,2	240,5	234,4	217,2
Лживость (+,-)	24,7	24,9	25,8	24,4	24,8
Приятие себя / Неприятие себя	71,8	72,9	75,8	72,0	66,8
Приятие других / Неприятие других	54,8	51,6	41,5	41,4	39,0
Эмоциональный комфорт/ Эмоциональный дискомфорт	58,3	58,6	47,0	45,0	40,0
Внутренний контроль/Внешний контроль	76,8	78,8	89,3	80,8	77,5
Доминирование/Ведомость	41,5	40,7	24,8	22,6	22,1

Примечание: – Группы: 1 – преждевременная идентичность, 2 – диффузная идентичность, 3 – мораторий, 4 – псевдоидентичность, 5 – достигнутая позитивная идентичность

Согласно данным, наибольшее среднее значение по шкале адаптивности/дезадаптивности получено для группы со статусом «преждевременная идентичность», наименьшее (в пределах нормы) – для группы «достигнутая позитивная идентичность». В целом прослеживается отрицательная динамика этого показателя от преждевременной идентичности к достигнутой идентичности. Эта тенденция подтверждается на статистическом уровне при попарном сравнении групп (таблица 3).

**Точная значимость критерия U Манна-Уитни при попарном сравнении групп по показателям социально-психологической адаптированности**

Группы	1	2	3	4	5
2	,023 (ПД)	–			
3	,000 (А)	,002 (А)			
	,005 (ПС)	,026 (ПС)			
	,000 (ПД)	,000 (ПД)	–		
	,000 (ЭК)	,003 (ЭК)			
	,018 (ВК)	,018 (ВК)			
4	,000 (Д)	,002 (Д)			
	,000 (А)	,000 (А)	,018 (Л)		
	,000 (ПД)	,000 (ПД)	,036 (ПС)	–	
	,000 (ЭК)	,000 (ЭК)	,018 (ВК)		
5	,000 (Д)	,000 (Д)			
	,000 (А)	,000 (А)	,004 (А)	,014 (А)	
	,005 (ПС)	,002 (ПС)	,044 (Л)	,040 (ПС)	
	,000 (ПД)	,000 (ПД)	,000 (ПС)	,002 (ЭК)	–
	,000 (ЭК)	,000 (ЭК)	,000 (ЭК)		
	,000 (Д)	,000 (Д)	,013 (ВК)		

*Примечание:* – Группы: 1 – преждевременная идентичность, 2 – диффузная идентичность, 3 – мораторий, 4 – псевдоидентичность, 5 – достигнутая позитивная идентичность; показатели социально-психологической адаптированности: А – адаптивность/дезадаптивность, Л – лживость, ПС – принятие себя/непринятие себя, ПД – принятие других/непринятие других, ЭК – эмоциональный комфорт/эмоциональный дискомфорт, ВК – внутренний контроль/внешний контроль, Д – доминирование/ведомость

Показатель принятия себя максимален в группе со статусом «мораторий», наименьший – в группе со статусом «достигнутая позитивная идентичность». Выраженность такой характеристики, как принятие других, меняется в сторону уменьшения от группы со статусом преждевременной идентичности к группе с достигнутой идентичностью. Снижение показателя эмоционального комфорта наблюдается по линии преждевременная идентичность – «мораторий» – «достигнутая идентичность». Самый высокий показатель внутреннего контроля обнаруживается в группе со статусом «мораторий». Показатели по шкале «Доминирование/ведомость» преобладают в группах со статусами «преждевременная» и «диффузная идентичность» по сравнению с остальными тремя группами.

**Выводы.** Результаты проведенного эмпирического исследования в целом подтверждают исходное предположение об определенной связи социально-психологической адаптации и профессиональной идентичности у сотрудников СИЗО и, кроме того, позволяют описать конкретные адаптационные характеристики для групп сотрудников с разными статусами идентичности.

По данным исследования наиболее адаптированными являются сотрудники с преждевременной и диффузной идентичностью. Это сравнительно молодые и малоопытные сотрудники, при этом демонстрирующие относительно высокий уровень принятия себя и других, эмоциональный комфорт и меньшую ведомость, нежели представители групп с иными статусами профессиональной идентичности. Иными словами, это самые внутренне свободные сотрудники СИЗО, пока не отождествившиеся со своим профессиональным сообществом.

Достигнутой позитивной идентичностью характеризуются сотрудники более старшего возраста, как правило, с достаточным сроком службы в пенитенциарном учреждении. Это в целом наименее адаптированная группа сотрудников, имеющая невысокие показатели удовлетворенности собой, как и потребности в общении, взаимодействии, совместной деятельности. Их эмоциональное отношение к окружающей социальной действительности неопределенно и сопровождается неуверенностью, возможно, подавленностью. Сотрудники СИЗО со статусом достигнутой профессиональной идентичности проявляют тенденцию к экстернальному локусу контроля, ориентацию на профессиональные цели и ценности, задаваемые извне, склонность подчиняться и выполнять служебные задачи по приказу вышестоящих или авторитетных лиц. Заметим, однако, что наибольшая частота встречаемости достигнутой позитивной профессиональной идентичности обнаруживается у респондентов, проходящих службу в отделе охраны. Возможно, выявленные черты социально-психологической адаптированности обуславливаются характером выполняемой сотрудниками работы: отдел охраны не контактирует непосредственно с контингентом учреждения. С другой стороны, именно этот фактор может сказываться на становлении профессиональной идентичности сотрудников разных отделов в СИЗО.

Сотрудники со статусом «мораторий» отличаются показателями внутреннего контроля и принятия себя, что вполне согласуется со спецификой данного этапа становления идентичности. Это период кризиса профессиональной идентичности, приходящийся на 3-4 годы службы в учреждении и сопровождающийся апробированием и окончательным выбором профессионально-социальной роли, соответствующей личным целям и ценностям.

Таким образом, наибольшие показатели социально-психологической адаптированности выявлены у сотрудников СИЗО со статусами профессиональной идентичности, соответствующими начальным этапам ее становления (преждевременная и диффузная идентичность). Наименее адаптированными в социально-психологическом отношении являются сотрудники с достигнутой позитивной идентичностью.

Полученные в ходе исследования результаты актуализируют проблему соотношения понятий «адаптированный» и «профессионально идентичный» применительно к сотрудникам пенитенциарных учреждений. Противоречия между адаптацией и становлением профессиональной идентичности в целостном процессе профессионализации сотрудников заслуживают внимания, дальнейшего изучения и поиска способов их разрешения.

#### **Литература:**

1. Дежурова, Е.В. К вопросу об особенностях формирования профессиональной идентичности сотрудников уголовно-исполнительной системы / Е.В. Дежурова // Человек: преступление и наказание. – 2017. – Том 25. – № 1. – С. 151-155



2. Петраш, Е.А. Социально-психологическая адаптация личности в структуре профессиональной идентичности на разных этапах профессионализации: автореферат дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05 / Петраш Екатерина Анатольевна. – Курск, 2009. – 28 с.
3. Поваренков, Ю.П. Психологическая характеристика профессиональной идентичности субъекта труда / Ю.П. Поваренков // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2014. – Том 20. – № 3. – С. 9-16
4. Фетискин, Н.П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп: Учеб. пособие для студентов вузов / Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов. – Москва: Изд-во Ин-та Психотерапии, 2002. – 488 с.
5. Шнейдер, Л.Б. Личностная, гендерная и профессиональная идентичность: теория и методы диагностики / Л.Б. Шнейдер. – Москва: Московский психолого-социальный институт, 2007. – 128 с.
6. Шнейдер, Л.Б. Профессиональная идентичность: теория, эксперимент, тренинг: Учеб. пособие / Л.Б. Шнейдер. – Москва: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2004. – 600 с.

Психология

УДК 159.9

**кандидат психологических наук Крыжевская Наталья Николаевна**

Федеральное государственное казенное образовательное учреждение высшего образования «Краснодарский университет МВД России Российской Федерации» (г. Ставрополь);

**кандидат психологических наук, доцент Кусакина Елена Аркадьевна**

Федеральное казенное образовательное учреждение высшего образования «Пермский институт федеральной службы исполнения наказаний» (г. Пермь)

### ВОЗМОЖНОСТИ ПОЗИТИВНОЙ ПСИХОЛОГИИ В РАЗВИТИИ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ УСТОЙЧИВОСТИ СТУДЕНТОВ

*Аннотация.* В статье представлен анализ зарубежных и отечественных психотехнологий развития эмоциональной устойчивости студентов в образовательном пространстве вуза. Подчеркивается актуальность и значимость эмоционального благополучия обучающихся в достижении учебно-профессиональных целей на этапе овладения профессией. Изменения, происходящие в стране, внесли существенные коррективы в систему высшего образования. Автор подчеркивает значимость психологического сопровождения развития личности студента, обладающего способностью оценивать степень влияния стрессогенных факторов на внутреннее эмоциональное состояние, а также адекватно реагировать на них. Используемые отечественные и зарубежные программы психологического воздействия на эмоциональную сферу обучающихся формируют позитивный эмоциональный настрой, укрепляют социальные отношения, повышают чувство собственной значимости. Создание специальных психолого-педагогических условий в высшей школе позволит использовать позитивную психологию в развитии эмоциональной устойчивости студентов.

*Ключевые слова:* позитивная психология, эмоциональная устойчивость, социально-психологический тренинг, психологические интервенции, психологическое благополучие, студент.

*Annotation.* The article presents an analysis of foreign and domestic psychotechnologies for the development of students' emotional stability in the educational space of the university. The relevance and importance of the emotional well-being of students in achieving educational and professional goals at the stage of mastering a profession is emphasized. The changes taking place in the country have made significant adjustments to the system of higher education. The author emphasizes the importance of psychological support for the development of the student's personality, who has the ability to assess the degree of influence of stress factors on the internal emotional state, as well as adequately respond to them. The used domestic and foreign programs of psychological impact on the emotional sphere of students form a positive emotional mood, strengthen social relations, increase the sense of self-worth. The creation of special psychological and pedagogical conditions in higher education will allow the use of positive psychology in the development of students' emotional stability.

*Key words:* positive psychology, emotional stability, socio-psychological training, psychological interventions, psychological well-being, student.

**Введение.** Подготовка будущих специалистов в системе высшего профессионального образования, обладающих необходимым уровнем психологического благополучия, является одной из ведущих задач вуза. Позитивная психология в России за последнее десятилетие приобрела статус научной психологии, имеющей ряд положений, которые позволяют говорить о ее актуальности и практической значимости. Позитивная психология, в отличие от традиционной, изучает особенности личности, которые являются базовыми для индивида и построения субъективно счастливой жизненной стратегии. Ситуация в стране существенным образом изменила привычную жизнь студентов. Несмотря на то, что сфера высшего образования пострадала менее всего от пандемии COVID-19, вузы столкнулись с существенными проблемами. Система образования строится на тесной связи, непосредственном общении и установлении взаимодействия между всеми участниками образовательного процесса. Дистанционный формат обучения лишает студентов возможности получить ответы на все возникающие вопросы при освоении образовательной программы. В свою очередь профессорско-преподавательский состав не имеет возможности осуществлять индивидуально-воспитательную работу, кроме этого ряд прикладных дисциплин, естественно-научного и технического профиля не возможны для освоения в онлайн-формате. Коренным образом на некоторые направления образовательного процесса повлияли Западные санкции, которые были введены в результате военной специальной операции. Так, сегодня Российские студенты не имеют возможности опубликовывать результаты своих научных достижений в изданиях международного уровня. Прекратилась практика обмена студентами в рамках международного сотрудничества, в связи с этим прекратился приток иностранных студентов. Российские студенты, проходившие обучение на международных онлайн-площадках, исключены из списков, обучающихся без права последующего восстановления. Закрываются международные проекты, научные мероприятия и денонсируются соглашения о сотрудничестве.

Процесс вузовского обучения в связи с серьезными экономическими и политическими изменениями в стране сопровождается повышенным уровнем психоэмоциональной напряженности, стрессогенности и тревожности. Вполне закономерным становится появление у студентов неуверенности в завтрашнем дне, чувства неопределенности и раздражительности. Возникающие кризисы в студенческом возрасте предъявляют серьезные требования к внутренним психологическим ресурсам личности, в том числе и к эмоционально-волевой сфере. Как известно, студенческий возраст

является наиболее чувствительным к развитию эмоциональной устойчивости, как важнейшего показателя психического здоровья студента и соответственного, определяющего результативность академической успеваемости. В связи с этим возникает необходимость внедрения в деятельность психологической службы вуза современных эффективных психотехнологий по развитию эмоциональной устойчивости студентов. Программы, методы и тренинги используемые в рамках позитивной психологии направлены на актуализацию сильных сторон личности, конструирование позитивных мыслей, развитие способности анализировать свой опыт, осуществлять поиск решений в сложных жизненных ситуациях и создавать условия для реализации положительных эмоций. В зарубежной практике широко используются групповые и индивидуальные активности – психологические интервенции, направленные на активизацию положительных эмоций, формирование социально-одобряемого поведения, а также стимулирование психологического благополучия.

Эмоциональная устойчивость является ведущим интегративным свойством эмоциональной сферы личности студента, которое позволит достигать поставленных учебно-профессиональных задач гибко реагируя на сложные стрессовые ситуации.

**Изложение основного материала статьи.** М.Ю. Буслаева разработала спецкурс «Формирование эмоциональной устойчивости студентов педагогического колледжа», который представляет собой взаимосвязь трех блоков. В первом осуществляется диагностика по определению уровня сформированности личностных качеств, в том числе эмоциональной устойчивости. В рамках второго блока студентам была предложена серия лекционных и семинарских занятий, дискуссии. В третий блок были включены тренинги повышающие уровень компонентов эмоциональной устойчивости: эмоциональный, мотивационный, волевой и когнитивный [1. С. 115]. Аналогичная программа предложена в монографическом исследовании В.И. Долговой и Г.Ю. Гольевой, где в практическом блоке, кроме социально-психологического тренинга, авторами используется тренинг прогрессивной мышечной релаксации, аутогенная тренировка, индивидуальные и групповые консультации. С учетом, того что программа предназначена для специалистов-психологов, которые в будущем будут осуществлять профилактику психического неблагополучия и психологической безопасности личности, программа рассчитана на 78 академических часов [2. С. 145].

В работе С.М. Хапачевой для формирования эмоциональной устойчивости рекомендованы аутогенные и релаксационные упражнения, коммуникативный тренинг и тренинг психорегуляции. Приоритетной психотехнологией в работе исследователя является тренинговый метод, в рамках которого у студентов формируются образцы профессионального поведения, адекватные своим возможностям и способностям, в том числе в выборе тактики конструктивного поведения в конфликтных и эмоционально-напряженных ситуациях. Система упражнений, включенных в тренинг психорегуляции способствовала снижению возбуждения и восстановлению внутренних психологических ресурсов, овладению физиологическим потенциалом [8. С. 4858].

В диссертационном исследовании Ю.А. Рокичкой «Развитие адаптационного потенциала эмоциональной устойчивости в профессиональном самоопределении студентов» автором необходимость коррекционно-развивающей деятельности как психолого-педагогического условия адаптационного потенциала эмоциональной устойчивости студентов, где ведущая роль отводится использованию психогимнастики, психотерапевтическим и консультативным техникам, психодиагностическим процедурам и техникам саморегуляции [6. С. 175].

Интересны результаты исследования Третьякова А.А. на тему «Технология повышения устойчивости студентов к нервно-эмоциональному напряжению в процессе образовательной деятельности с использованием средств физической культуры», в котором выдвигается положение, что одним из эффективных средств снижения эмоционального напряжения является двигательная активность и физическая нагрузка. Автором предлагается в качестве технологии психофизические тренинги, которые содержат сложно-координированные упражнения, упражнения статической направленности и гимнастику для глаз, что позволит улучшить функциональное и психологическое состояние [7. С. 221].

Предложенная модель воспитания эмоциональной устойчивости юных спортсменов в области пулевой стрельбы Завирохина Д.С. включает в себя развивающую диагностику, диагностику индивидуальных особенностей на уровне психофизиологических задатков способностей и на уровне различных компонентов готовности к их развитию, а также техники по развитию психических процессов и свойств личности [3. С. 18].

Несмотря на длительный и сложный путь своего становления в научном мире на сегодняшний день методы позитивной психологии достаточно широко используются в психологической практике. Особенно широко в зарубежной научной литературе представлены практические методики и упражнений в виде позитивных психологических интервенций, которые выступают элементом педагогического воздействия на личность в образовательном пространстве. Программы, методы психологического воздействия и тренинги направлены на в первую очередь на эмоциональную сферу личности обучающихся. Возникающие положительные эмоции связаны с социально-одобряемым позитивным поведением и оптимистичным восприятием действительности. Как отмечает А.А. Реан, «используемые в образовательном пространстве вуза позитивные психологические интервенции положительно стимулируют психологическое благополучие через воздействие на личностные характеристики индивидов, формируя такие аспекты жизнедеятельности, как позитивные эмоции, вовлеченность и занятость делом, приносящим удовольствие, социальные взаимоотношения, самооценка, чувство собственной значимости, смысл жизни и достижения» [5. С. 40].

Рассмотрим позитивные психологические программы, используемые в зарубежной практике. Методика «Визит благодарности» (Froh, Yurkewicz, Kashdan, 2009) является универсальной позитивной психологической интервенцией. Участникам предлагается написать письмо в форме обращения, в котором необходимо выразить благодарность человеку, к которому обращается автор. Смысл метода заключается в формировании позитивного эмоционального настроения, укрепления социальных отношений, которые напрямую связаны с психологическим благополучием. Позитивная психологическая интервенция «Прийти в норму» способствует повышению психологического благополучия и устойчивости всех участников образовательного процесса. Программа направлена на овладение социальными и эмоциональными навыками и умениями выявлять и контролировать положительные эмоции, выстраивая при этом позитивные отношения со всеми субъектами. Р. Стернберг разработал «Курс обучения мудрости», который направлен на формирование правильной системы ценностей, необходимых качеств личности для достижения поставленной цели. Реализация программы предполагает развитие критического и позитивного мышления. В программе «Уроки индивидуального благополучия» (Boniwell, Osin, Martinez, 2016) акцент сделан на социальных проблемах без концентрации внимания на психологическом благополучии. На протяжении 36 академических часов обучающиеся получали представление о таких понятиях как «счастье», «позитивные взаимоотношения», «положительные эмоции». Позитивная психологическая интервенция – Программа устойчивости Пенна (The Penn Resiliency Program, PRP), получившая широкое распространение во многих европейских странах и США, включает в себя техники когнитивного рефрейминга. В процессе занятий происходит перестройка механизмов восприятия и мышления, которые способствуют психологической адаптации. Использование позитивных психологических интервенций в системе Российского образования достаточно новая практика. В большинстве своем методики ориентированы на модернизацию процесса социализации школьников. Однако необходимо отметить, что в высшей школе возникает

необходимость в формировании и развитии специалиста, обладающего не только необходимыми компетенциями, но и личностью способной противостоять трудностям и сохранять психологическое благополучие. Как отмечает М. Селигман «Я теперь считаю, что предметом позитивной психологии служит благополучие, что золотой стандарт для измерения благополучия – процветание, и цель позитивной психологии – увеличить процветание» [4. С. 44]. В отечественной психологической науке и практике позитивной психологии рассматривается два подхода. В первом случае – индивидуальное восприятие счастья (позитивное мышление, позитивное восприятие себя, уверенность в своих силах, удовольствие от достигнутых результатах, наслаждение и оптимизм). Во втором случае – психологические качества личности (духовность, любовь, смысл жизни). Методы позитивной психологии позволяют сформировать необходимые качества, позволяющие почувствовать внутреннюю гармонию и внешнюю адаптивность к окружающей действительности.

**Выводы.** Резюмируя вышеизложенное необходимо констатировать, что имеющиеся в современной психологической практике психотехнологии позитивной психологии позволяют сформировать личность, обладающей важным интегративным свойством – эмоциональная устойчивость. В условиях современного общества востребованы специалисты, обладающие высоким уровнем физического, морального, духовного развития и способные противостоять трудностям, сохраняя при этом уверенность в себе и эмоциональную стабильность. Основой задачей высшей, как социального, является создание условий для формирования психологически-устойчивого студента. Несомненно, для развития эмоциональной устойчивости в вузе должны быть созданы психолого-педагогические условия, позволяющие воздействовать на личность студента. Во-первых, это ориентация профессорско-преподавательского состава и иных субъектов учебно-воспитательного процесса на реализацию принципов позитивной педагогики, использование личностно-ориентированного подхода, формирование целевой установки на сохранение и приумножение психологического здоровья всех участников образовательного процесса, применение интерактивных методов обучения с учетом специфики будущей деятельности. Во-вторых – учет индивидуально-психологических особенностей студентов в различных видах образовательной деятельности. В-третьих – реализация психологической службой вуза специально разработанной программы с использованием специальных психологических технологий позитивной психологии.

#### **Литература:**

1. Буслаева, М.Ю. Психолого-педагогические условия формирования эмоциональной устойчивости студентов педагогического колледжа: диссертация ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Буслаева Марина Юрьевна. – Екатеринбург, 2009. – 210 с.
2. Долгова, В.И. Эмоциональная устойчивость личности / В.И. Долгова, Г.Ю. Гольева. – М.: Изд-во «Перо», 2014. – 173 с.
3. Завирохин, Д.С. Воспитание эмоциональной устойчивости юных спортсменов в области пулевой стрельбы: автореферат. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Завирохин Дмитрий Сергеевич. – Челябинск, 2012. – 23 с.
4. Леонтьев, Д.А. Позитивная психология – повестка для нового столетия / Д.А. Леонтьев // Психология. – 2012. – №4. – С. 36-58
5. Реан, А.А. Позитивные психологические интервенции как профилактика школьного неблагополучия, агрессии и буллинга / А.А. Реан, А.А. Ставцев, А.В. Егорова // Вопросы образования. – 2020. – №3. – С. 37-59
6. Рокицкая, Ю.А. Развитие адаптационного потенциала эмоциональной устойчивости в профессиональном самоопределении студентов: диссертация ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Рокицкая Юлия Александровна. – Екатеринбург, 2010. – 215 с.
7. Третьяков, А.А. Технология повышения устойчивости студентов к нервно-эмоциональному напряжению в процессе образовательной деятельности с использованием средств физической культуры: диссертация ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Третьяков Андрей Александрович. – Белгород, 2011. – 264 с.
8. Хапачева, С.М. Психолого-педагогические условия формирования эмоциональной устойчивости будущего психолога / С.М. Хапачева // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2014. – URL: <http://e-koncept.ru/2014/55236.htm> (дата обращения: 07.01.2023)

**Психология**

#### **УДК 159.9.07**

**доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры  
практической психологии Лебедева Оксана Валерьевна**

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

**кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры языкознания  
и иностранных языков Коларькова Оксана Геннадьевна**

Приволжский филиал Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения  
высшего образования «Российский государственный университет правосудия» (г. Нижний Новгород);

**магистрант факультета психологии и педагогики Тагирова Лилия Хамзиевна**

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

#### **ФАКТОРЫ, ВЛИЯЮЩИЕ НА ФОРМИРОВАНИЕ ЭТИЧЕСКИХ НОРМ У МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ**

*Аннотация.* Статья посвящена сложной и чрезвычайно актуальной проблеме формирования этических норм взаимодействия с социумом в период подросткового возраста. Анализ отечественной и зарубежной психологической литературы по проблеме развития морали, нравственности, этики позволил выделить различные подходы к пониманию сущности данного явления; выделить и описать наиболее значимые факторы, влияющие на формирование этических норм у младших подростков как наиболее сензитивной к различного рода воздействиям со стороны социума возрастной группы. Особое внимание в статье уделяется воздействию интернета и социальных сетей, так как в определенном смысле этот агент социализации не просто конкурирует с социальным институтом семьи и школы в плане формирования, осознания и следования в собственной жизни этическим нормам общественной и личной жизни, но оказывает на подростка большее влияние в силу своей привлекательности и доступности.

*Ключевые слова:* этика, мораль, нравственность, этические нормы, младший подросток, факторный анализ, социальные институты, агенты социализации.

*Annotation.* The article is devoted to the complex and extremely urgent problem of the formation of ethical norms of interaction with society during adolescence. The analysis of domestic and foreign psychological literature on the problem of the development of

morality, morality, ethics allowed us to identify various approaches to understanding the essence of this phenomenon; to identify and describe the most significant factors affecting the formation of ethical norms in younger adolescents as the most sensitive to various kinds of influences from the society of the age group. The article pays special attention to the impact of the Internet and social networks, since in a certain sense this agent of socialization does not just compete with the social institution of the family and school in terms of formation, awareness and following in one's own life ethical norms of public and private life, but has a greater influence on the teenager due to its attractiveness and accessibility.

*Key words:* ethics, morality, moral, ethical norms, younger teenager, factor analysis, social institutions, agents of socialization.

**Введение.** Острота и актуальность проблемы формирования личности младшего подростка с позиции этики, нравственности, морали обусловлена серьезными политическими, экономическими, социальными изменениями в жизни общества в целом, и отдельной личности, в частности. Неустойчивость, размытость принципов, норм морали и этики в «обществе потребления», отсутствие должного внимания со стороны общества, государства, семьи и школы к нравственному воспитанию детей и подростков приводит к тому, что современные подростки плохо ориентируются в категориях добра и зла, достоинства, чести, совести, порядочности, справедливости, идеала, свободы, выбора, ответственности. Отсутствие или искаженное восприятие нравственности в сознании подростка приводит к транслированию этих понятий в сферу отношения ребенка с окружающими людьми, предметным миром, самим собой. И эта проблема требует пристального внимания родителей, педагогов, общества в целом.

**Изложение основного материала статьи.** Еще древние философы исследовали вопросы формирования этических норм. Так, Сократ (от. 470-359 до н.э.) считал, что добродетель – единственная дорога к счастью, а все пороки человека происходят от лжи. Платон, являясь учеником и последователем Сократа, видел в добродетели проявление мудрости, умеренности, мужества, справедливости и набожности [18, С. 108-109]. Конфуций в своих трудах много внимания уделял этическому воспитанию китайского правителя, подчеркивая, что «малый» человек ищет выгоду, благородный человек стремится к справедливости: «Когда ведешь себя правильно, то за тобой пойдут и без приказа; когда же ведешь себя неправильно, то не послушают, хоть и прикажешь» [14, С. 83]. Несмотря на многовековую эволюцию человеческого общества, определение рассматриваемого феномена, данное древними философами, по-прежнему остается актуальным.

В.С. Бялт, разграничивая понятия «этика», «мораль» и «нравственность», указывает, что ряд авторов, например, А.В. Щеглов, считают, что данные понятия в обыденной жизни часто отождествляются. Однако Гегель в «Философии права» (1821) определил нравственность как «завершающий этап развития объективного духа», а предметом этики определил мораль.

В толковом словаре С.И. Ожегова понятие «этика» трактуется по-разному: как философское учение о морали, ее развитии, принципах, нормах и роли в обществе; как совокупность норм поведения относительно к какой-либо общественной группе [16]. В.В. Лихолетов говорит о морали как о «способе нормативного регулирования поведения человека, особой форме общественного сознания и вида общественных отношений» [4]. Признавая близость смыслового содержания, заложенного в понятиях «этика», «мораль» и «нравственность», нам представляется возможным опираться на понятие «этические нормы», вбирающее в себя следующие определения («этика», «мораль», «нравственность»).

Целью данной статьи является изучение в рамках факторного анализа проблемы формирования этических норм поведения подростка. Подростковый возраст (от лат. «adolescere») означает «расти» либо «становиться зрелым» – это период между детством и взрослостью, именно поэтому развитие личности подростка в аспекте формирования у него системы этических, моральных, нравственных норм и принципов взаимодействия с окружающей его социальной средой представляется чрезвычайно актуальным. Не случайно И.С. Кон подчеркивает, что «возраст индивида представляет собой количество лет в совокупности с духовным развитием личности [12, С. 103-104].

Ряд исследований в отечественной психологии направлен на изучение социально-психологических особенностей современных подростков (А.Н. Буреломова, М.И. Гореликов, Н.А. Журавлева, О.В. Лебедева, Ф.В. Повshedная, Е.А. Калашникова, Л.И. Копырина, Д.О. Королева, Т.Г. Пташко, Н.А. Соколова, Е.Г. Черникова, Д.И. Фельдштейн и др.), однако исследований по-прежнему недостаточно из-за «сложности изучаемой проблематики и постоянно меняющихся условий социальной жизни современного школьника» [15]. Как справедливо подчеркивает С.Д. Поляков, «значимых работ о соотношении психологических особенностей современных подростков и педагогических систем, практик, подходов немного» [17].

Необходимо обратиться к возрастной периодизации, в рамках которой существуют различные подходы к определению возрастных границ младшего подростничества. Д.Б. Эльконин, используя критерий смены ведущей деятельности, называет подростковым возрастом период 11-17 лет; при этом интимно-личностное общение характерно для среднего школьного возраста 11-15 лет и учебно-профессиональная деятельность – для старшего школьного возраста 15-17 лет. Согласно Л.С. Выготскому, кризисы 13 и 17 лет ограничивают данный возрастной этап, при этом возрастом кризиса, разделяющим подростков и юношей, Д.Б. Эльконин считал 15 лет, а отделяющим юность от взрослости – кризис 17 лет.

И, несмотря на то, что личность начинает формироваться с первых лет жизни ребёнка на протяжении всей жизни человека, именно подростковый период имеет критический, переходный характер, когда «ломаются» и перестраиваются прежние отношения ребенка к самому себе, к окружающим и к миру в целом» [20]. Именно в этот период у подростков формируется система ценностных ориентаций, происходит понимание своего места в жизни, и поэтому мы говорим о важности формирования этических норм как основы становления зрелой личности. И.Н. Бердникова, анализируя теоретико-экспериментальные исследования в рамках данной проблематики, подчеркивает, что развитию этических норм у подростков младшего возраста способствует, прежде всего, система семейных ценностей, которые подросток впитывает на протяжении всех периодов взросления, начиная с младенчества [2].

С.В. Бутина-Гречаная подчеркивает принципиальную разницу в подходах представителей отечественной и зарубежной психологии к изучению различных аспектов детско-родительских отношений и роли семьи в процессе формирования мировоззрения ребенка. Представителями психоаналитической и гуманистической психологии (Дж. Боулби, М. Эйнсворт, З. Фрейд, А. Фрейд, Э. Эриксон, К. Хорни, Э. Фромм, К. Роджерс и др.) «ребенок рассматривается как уже сложившаяся и самостоятельная личность со своими переживаниями, потребностями и неисчерпаемым внутренним потенциалом» [3, С. 245]. Родители при этом являются носителями культурно-закрепленных общественных норм поведения и деятельности, помогая ребенку актуализировать потребности и реализовывать потенциальные возможности, не подавляя его личность.

В отечественной психологии (Л.С. Выготский, А.Н. Запорожец, М.И. Лисина, ИВ. Дубровина, Л.И. Божович, Д.Б. Эльконин А.Я. Варга, В.В. Столин, Э.Г. Эйдемиллер, О.А. Карабанова и др.) подчеркивается ведущая роль взрослого в формировании детско-родительских отношений. Л.С. Выготский, указывая, что для ребёнка родитель является носителем

правил, а его поведение – образцом. При взаимодействии со взрослыми у ребёнка формируется модель собственного поведения [6].

Влияние и значимость семьи на становление личности является неоспоримым фактом. Вместе с тем, ряд современных авторов (А.Н. Васильева, Н.М. Ноговицына, К.Н. Сивцева) указывают на то, что семейное воспитание находится в кризисе, и связывают это с низким уровнем психологической культуры родителей. Современные родители не имеют достаточного минимума знаний в области психологии и физиологии подросткового возраста, и, в связи с этим, не понимают закономерности развития психики ребенка, не учитывают его индивидуально-психологические особенности в процессе воспитания [5]. Поэтому необходимо не только осознавать значимость детско-родительских отношений в становлении личности растущего человека, но и предпринимать меры для просвещения родителей и повышения статуса семьи как социального института.

Духовно-нравственное воспитание ребенка в семье идет, в том числе, за счет приобщения к культуре религиозной. Л.А. Громова и А.Я. Данилюк подчеркивают роль семейных традиций в присвоении ребенком нравственных норм, заложенных в религиозной культуре [9]. Именно семья является тем определяющим фактором, который может противостоять расширению подростковой аудитории, подверженной риску вовлечения в деструктивные сообщества. Не случайно, Г.М. Гогберидзе подчеркивает: «В настоящее время, несмотря на некоторый откат в общих показателях религиозности, сохраняется и даже усиливается живой интерес подростков к религии, причем как к традиционным конфессиям, так и к деструктивным культам» [7].

Школа как социальный институт, осуществляющий образовательные и воспитательные функции в современном обществе, также является немаловажным фактором формирования этических норм у обучающихся. Сегодня школа как общественно-государственная система призвана удовлетворять социальные запросы общества, государства, личности не только в возможности получения качественного и доступного образования, но, а первую очередь, в подготовке ребенка к жизни в обществе, к осознанному выбору профессии, к успешной самореализации и творческому саморазвитию.

В то же время, в исследовании о факторах суицидального риска Л.С. Акопян и С.С. Мишина приводят данные об эмоциональных состояниях разных возрастных групп школьников, согласно которым негативные эмоции, переживаемые детьми в образовательных учреждениях, увеличиваются к подростковому возрасту до 16,6% – этот показатель в сравнении с аналогичным показателем у младших школьников в 2,7%, не может не настораживать [1]. Когнитивные перегрузки, тревоги и страхи, связанные со сдачей единого государственного экзамена, установки на высокие достижения, проблемы буллинга, конфликты с педагогами и одноклассниками – со всеми этими проблемами сталкивается в той или иной мере каждый обучающийся. Младший подросток в связи с физиологическими, психоэмоциональными изменениями его психики, представляется наиболее подверженным указанным факторам риска. Поэтому, рассматривая школу как один из факторов, оказывающих влияние на формирование этических норм у младших подростков, следует принимать во внимание сложности, с которыми сталкиваются обучающиеся, и осознавать, каким образом эти сложности могут повлиять на формирование системы духовно-нравственных ценностей у детей.

Учреждения дополнительного образования, к которым относятся детские и юношеские спортивные школы и секции, музыкальные и художественные школы, наряду с образовательной школой, также оказывают влияние на становление личности ребенка. При том, что исходя из индивидуальных особенностей подростка, учитывая его интересы, потребности, способности, склонности, учреждения дополнительного образования могут внести свой вклад в развитие и укрепление необходимых личностных качеств подрастающего человека. Так, проблемы, связанные с формированием воли, смелости, целеустремленности, настойчивости и социальной ответственности подростков могут быть решены в спортивных секциях [10]. Художественные и музыкальные школы, являясь творческим и просветительским центром, призваны решать вопросы духовного и интеллектуального развития подрастающего поколения путем приобщения к искусству.

С недавнего времени серьезным фактором, влияющим на формирование личности подростка, является интернет и социальные сети. Более того, как справедливо подчеркивают А.А. Скорынин и А.А. Вихман, «сегодня они выступают одним из важнейших агентов социализации, который уже начинает конкурировать с семьей и школой» [19]. Вопросами формирования этики общения подростков в интернете занимаются В.С. Зеленецкий, О.О. Колесник, О.А. Колесник и др. исследователи, которые подчеркивают, что в настоящее время можно наблюдать множество примеров неформального общения, транслирующего употребление нецензурной лексики, проявление агрессии как с средств массовой информации, так и в социальных сетях, и подростки их воспринимают как образцы поведения. Аффiliationная потребность принадлежности к группе сверстников, стремление определить свой социальный статус, противоречивая мотивация индивидуализации, и, одновременно, стремления «быть как все», потребность в эмансипации и присвоение внешних атрибутов взрослости, – все это толкает подростков к копированию образцов поведения, даже если они выходят за рамки этики. О.Г. Коларькова и Т.А. Серебрякова, анализируя подходы к процессу социализации индивида, подчеркивают, что с позиции создателей теории «социального научения» (Н. Миллер и Дж. Доллард), данная ситуация может быть спровоцирована такими механизмами как идентификация, подражание и конформность [11]. Безнаказанность общения в интернете побуждает подростка к использованию различных стилей общения, далёких от нравственности [13]. К сожалению, на еще несформированный стержень личности младшего подростка интернет может оказывать негативное влияние, поэтому и родители, и педагоги должны доносить до ребенка правила приемлемого общения, а также говорить про риски, связанные с бесконтрольным использованием возможностей Всемирной сети.

**Выводы.** Итак, мы рассмотрели факторы, влияющие на формирование этических норм поведения у младших подростков. Каждый из них является системообразующим фактором развития личности ребенка, формируются его духовно-нравственные и морально-волевые качества и, как следствие, образ мыслей и модели поведения. Поставив отношения в семье на первое место в перечне факторов, влияющих на формирование этических норм у младшего подростка, авторы определяют этому фактору главенствующую роль в исследуемой проблеме. Именно в семье закладываются фундаментальные нравственные качества личности подростка и формируется его отношение к религии. Такие агенты социализации как школа, учреждения дополнительного образования, интернет и социальные сети тоже находятся в тесной взаимосвязи с семьей, поскольку наличие хороших отношений со сверстниками в школе, развитие интересов и склонностей ребенка в системе дополнительного образования, формирование культуры и этики общения в социальных сетях – все это чрезвычайно важно для формирования личности современного подростка и для его успешной самореализации в будущем.

#### Литература:

1. Акопян, Л.С. Эмоциональные состояния подростков в школе как фактор суицидального риска / Л.С. Акопян, С.С. Мишина // Мир психологии. – 2020. – № 3(103). – С. 156-164
2. Бердникова, И.Н. Теоретический взгляд на отношения подростка с родителями как фактор тревожности у подростков / И.Н. Бердникова // Российская наука и образование сегодня: проблемы и перспективы. – 2021. – № 4(41). – С. 49-52

3. Бутина-Гречаная, С.В. Теоретические подходы к анализу детско-родительских отношений / С.В. Бутина-Гречаная // Ученые записки ЗабГГПУ. Психология. – 2012. – № 5. – С. 244-247
4. Бялт, В.С. К вопросу о соотношении понятий "этика", "мораль" и "нравственность" / В.С. Бялт // Инновации. Наука. Образование. – 2021. – № 47. – С. 2694-2697
5. Васильева, А.Н. Современная этика взаимоотношений между родителями и подростками / А.Н. Васильева, Н.М. Ноговицына, К.Н. Сивцева // Философия образования. – 2012. – № 2(41). – С. 77-83
6. Выготский, Л.С. Вопросы детской психологии / Л.С. Выготский. – Издательство Юрайт, 2019. – 160 с. – (Антология мысли)
7. Гогиберидзе, Г.М. Профилактика вовлечения подростков в деструктивные секты / Г.М. Гогиберидзе // Герценовские чтения: психологические исследования в образовании. – 2019. – № 2. – С. 240-247. – DOI 10.33910/herzenpsyconf-2019-2-29
8. Громова, Л.А. Преемственность проектной деятельности младших школьников и подростков в курсе "Основы религиозных культур и светской этики" / Л.А. Громова // Конференциум АСОУ: сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций. – 2016. – № 4. – С. 57-60
9. Данилюк, А.Я. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности и гражданина России / А.Я. Данилюк, А.М. Кондаков, В.А. Тишков. – М., 2010.
10. Логинов, Л.В. Влияние занятий спортом в детско-юношеских спортивных школах на нравственно-волевое развитие подростков / Л.В. Логинов, Н.М. Магомедов // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – 2009. – № 6. – С. 34-36
11. Коларькова, О.Г. Проблема социализации личности с позиций ретроспективного подхода / О.Г. Коларькова, Т.А. Серебрякова // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. – 2015. – №3. – URL: <https://online-science.ru/userfiles/file/5mg3locmemldwbaz6pbzt5jq2ubao35e.pdf> (дата обращения: 09.12.2022)
12. Кон, И.С. Социология личности / И.С. Кон. – М.: Политиздат, 1967. – 383 с.
13. Колесник, О.А. Формирования этики общения подростков в Интернете / О.А. Колесник, О.О. Колесник // Международный научно-исследовательский журнал. – 2015. – № 7-6(38). – С. 30-31
14. Конфуций. Беседы и суждения (Лунь юй) / Конфуций; пер. А.Е. Лукьянович, В.П. Абраменко; ред. Н. Ширяева. – М.: Издательство «Шанс», 2019 г. URL: <https://www.labyrinth.ru/books/674140/> (дата обращения: 09.12.2022)
15. Лебедева, О.В. Социально-психологический портрет современного школьника / О.В. Лебедева, Ф.В. Повshedная // Вестник Мининского университета. – 2022. – Т. 10. – № 3. – С. 15. – URL: <https://www.minin-vestnik.ru/jour/article/view/1375/907> (дата обращения: 09.12.2022)
16. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка / С.И. Ожегов. – URL: <https://slovarozhegova.ru/word.php?wordid=36381> (дата обращения: 09.12.2022)
17. Поляков, С.Д. Современный подросток в культурно-образовательном контексте: опыт экспозиции // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2019. – Т. 2. – № 1 (58). – С. 25-33. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennyu-podrostok-v-kulturno-obrazovatelnom-kontekste-opyt-ekspozitsii/pdf> (дата обращения: 09.12.2022)
18. Радлов, Э.Л. Очерк истории греческой этики до Аристотеля / Э.Л. Радлов // Аристотель. Этика. Политика. Риторика. Поэтика. Категории. – СПб.: Наука, 2002. – 319 с.
19. Скорынин, А.А. Интеллектуальные предикторы кибербуллинга и компьютерной зависимости в подростковом возрасте / А.А. Скорынин, А.А. Вихман // Вестник Мининского университета. – 2022. – Т. 10. – № 3. – С. 9. – URL: <https://www.minin-vestnik.ru/jour/article/view/1314/901> (дата обращения: 09.12.2022)
20. Тарабаева, В.Б. Психологические причины конфликтов подростков с родителями: дис ... канд. психол. наук: 19.00.13 / Тарабаева Виктория Борисовна. – Москва, 1996. – 156 с.

**Психология**

**УДК 159.9.07**

**доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры практической психологии Лебедева Оксана Валерьевна**

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

**старший преподаватель кафедры практической психологии Сидорина Елена Валерьевна**

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

**магистрант факультета психологии и педагогики Шильникова Елена Николаевна**

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

### **КОРРЕКЦИЯ НЕГАТИВНЫХ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ СОСТОЯНИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

*Аннотация.* Статья посвящена исследованию проблемы коррекции негативных эмоциональных состояний в период дошкольного детства. В статье раскрываются понятия «эмоции», «эмоциональная сфера», «негативные эмоциональные состояния»; описаны особенности проявления негативных эмоциональных состояний на поведенческом уровне в детском возрасте; выявлены причины эмоционального неблагополучия в детском возрасте. На основе выделенных психолого-педагогических характеристик проявления эмоциональных состояний у дошкольников обосновывается возможность использования различных психотерапевтических методов (игротерапия, арт-терапия, психогимнастика, музыкотерапия, сказкотерапия) по преодолению нарушений эмоционально-поведенческого спектра у детей-дошкольников.

*Ключевые слова:* эмоции, эмоциональная сфера, негативные эмоциональные состояния, психокоррекция, арт-терапия, игротерапия, психогимнастика, музыкотерапия, сказкотерапия, дошкольники.

*Annotation.* The article is devoted to the study of the problem of correction of negative emotional states during preschool childhood. The article reveals the concepts of "emotions", "emotional sphere", "negative emotional states"; describes the features of the manifestation of negative emotional states at the behavioral level in childhood; identifies the causes of emotional distress in childhood. Based on the identified psychological and pedagogical characteristics of the manifestation of emotional states in preschoolers, the possibility of using various psychotherapeutic methods (game therapy, art therapy, psychogymnastics, music therapy, fairy tale therapy) to overcome violations of the emotional and behavioral spectrum in preschool children is substantiated.

*Key words:* emotions, emotional sphere, negative emotional states, psychocorrection, art therapy, game therapy, psychohyhnastics, music therapy, fairy tale therapy, preschoolers.

**Введение.** В связи с нестабильной социальной ситуацией во всем мире, а также в связи с ускорением темпа жизни, большими эмоциональными перегрузками как взрослого, так и подрастающего поколения, постоянным нахождением в хаотичном потоке информации сети Интернет и экранов телевизоров, проблема эмоционального благополучия в настоящее время приобретает большую значимость. Большинство родителей заиклены на своих проблемах и не уделяют должного внимания непосредственному общению со своими детьми. Многие родители нацелены на интеллектуальное развитие ребенка, забывая про важность развития эмоциональной сферы. Многие дошкольники не умеют осознавать и контролировать своё эмоциональное состояние, что приводит к импульсивности поведения, вследствие чего возникают межличностные конфликты внутри группы детского сада.

Проблема эмоционального развития является особенно актуальной в период дошкольного детства, как подчеркивают многие исследователи (Л.И. Божович, Г.М. Бреслав, Л.А. Венгер, Н.С. Вострцова, Л.С. Выготский, З.В. Денисова, А.В. Запорожец, Н.В. Имедадзе, Л.М. Костина, А.Д. Кошелева, С.В. Крюкова, Е.И. Кульчицкая, О.В. Лебедева, А.Н. Леонтьев, М.И. Лисина, А.И. Модина, В.С. Мухина, Я.З. Неверович, Н.Н. Рябенеделя, Н.П. Слободяник, Е.В. Субботский, У.В. Ульенкова, Г.А. Урунтаева, Т.П. Хризман, Д.Б. Эльконин и др.), «чувства придают поведению дошкольника особую окраску и выразительность, ярко проявляясь в искренности, отзывчивости и непосредственности ребенка» [13, С. 6].

Ребенок уже к 5-7 годам имеет опыт общения не только со своей семьей, но и другими взрослыми, и, конечно, со сверстниками. Эмоции выполняют в жизни любого человека не только отражательную функцию, но и функцию оценивания ситуации с точки зрения ее полезности, благоприятности, помогают регулировать свое поведение и деятельность. К. Изард отмечает: «эмоция переживается как чувство, которое мотивирует, организует и направляет восприятие, мышление и деятельность» [9, С. 27]. В оценке ориентирующей и регулирующей роли эмоций в жизни ребенка нельзя не упомянуть об идее Л.С. Выготского об аффекте, о «встрече аффекта и интеллекта» на стыке дошкольного детства и школы, которая характеризуется переходом «от непосредственных отношений ребенка с действительностью к опосредованным социально выработанным нормам и способам действий» [18, С. 42].

Негативные эмоциональные переживания могут проявляться в поведении ребенка, если он практически не получает положительного подкрепления своим действиям со стороны взрослого, требования к ребенку со стороны взрослых несогласованны, не учитывают его интересы, склонности, способности, потребности и желания; разочарование, обида, гнев, тревожность проявляются как следствие не сложившихся взаимоотношений со сверстниками; во время семейных конфликтов. Не случайно, Е.Е. Алексеева, В.Н. Белкина, Г.М. Бреслав, Г.В. Бурменская, Н.С. Вострцова, И.В. Дубровина, И.О. Карелина, В.В. Ковалев, А.А. Осипова, Г.Е. Сухарева, Д.И. Фельдштейн и другие исследователи отмечают, что «развитие эмоциональной сферы ребенка способствует процессу социализации человека, становлению отношений во взрослом и детском сообществах» [10].

Дети с нарушениями эмоционально-волевой сферы демонстрируют трудности в поведении, и, в дальнейшем, являются в этом отношении группой риска. Отечественный психолог И.В. Дубровина связывает негативные эмоциональные состояния с различными трудностями в поведении детей дошкольного возраста и выделяет наиболее часто встречающиеся трудности в поведении и развитии дошкольников такие как: агрессивность, вспыльчивость, возбудимость, гиперактивность [16]. Согласно исследованиям Е.Е. Алексеевой, В.Н. Белкиной, Г.М. Бреслава, Н.С. Вострцовой, В.И. Гарбузова, А.И. Захарова, Л.М. Костиной, Е.Б. Ковалевой, наиболее распространенными у детей являются такие негативные эмоциональные проявления как тревожность и страхи. Причиной повышенной тревожности и пугливости детей может быть как особая чувствительность нервной системы, так и конфликтная семейная атмосфера, когда «дети переживают очень сильные, беспредметные, неопределенные для них самих страхи и тревогу» [2].

Позитивный эмоциональный настрой относится к числу важнейших условий развития психики ребенка, однако в большинстве образовательных программ системы дошкольного образования эти вопросы рассматриваются фрагментарно, в образовательном процессе они решаются не в полном объеме. Несмотря на возросшие возможности дошкольника в проявлении эмоциональной децентрации, его поведение во многом зависит от конкретно-чувственного опыта взаимодействия с окружающей предметной и социальной средой. Именно поэтому так остро стоит проблема научной разработки и поиска новых форм, способов решения задач профилактики и коррекции негативных эмоциональных состояний дошкольников, и направление поиска заключается в использовании игровой терапии, различных направлений арт-терапии, психогимнастики в рамках воспитательно-образовательного процесса ДОО.

**Изложение основного материала статьи.** Проблема профилактики и коррекции негативных поведенческих эмоциональных состояний у дошкольников, как подчеркивают исследователи (Е.Е. Алексеева, М.А. Ануфриева, В.Н. Белкина, Г.В. Бурменская, И.В. Дубровина, Е.М. Елисеева, А.И. Захаров, Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева, О.А. Карабанова, Л.М. Костина, Е.Е. Кравцова, Е.М. Краснопева, С.В. Крюкова, А.Г. Лидерс, Е.В. Маркман, В.С. Мухина, А.А. Нурагунова, А.А. Осипова, А.А. Романов, Т.О. Смолева, Н.М. Сорокина, А.С. Спиваковская, М.И. Чистякова и др.), может быть решена с позиции субъектно-деятельностного подхода посредством игровой деятельности, психогимнастики, сказкотерапии и т.п., актуальных именно для периода дошкольного детства. Исследователи предлагают следующие методы практической психологии: игротерапию, психогимнастику, методы поведенческой терапии, психодраму, арт-терапию и ее подвиды: музыкотерапию, библиотерапию, танцевальную терапию, сказкотерапию, куклотерапию, фототерапию, маскотерапию, изотерапию, аниматерапию, песочную терапию, глинотерапию.

Игровая терапия – метод воздействия, в котором используются возможности игровой деятельности, позволяющие разрядить обстановку за счет снятия напряжения, создать ощущение защищенности и комфорта от взаимодействия с окружающими, выработать навыки межличностного взаимодействия в сложных ситуациях общения. А.И. Захаров предложил рассматривать игру и как отдельный метод, и как составную часть рациональной и суггестивной психотерапии неврозов у детей и подростков [8]. Использование групповой формы игротерапии предполагает наличие социальной потребности в общении и позволяет повысить уверенность ребенка в своих силах, помочь ребенку осознать свои страхи и внутренние конфликты, убрать напряжение и освободиться от чувства вины. Многие исследователи (Л.М. Костина, С.В. Крюкова, В.М. Минаева, Н.И. Монакова, А.А. Романов, Н.П. Слободяник и др.) подчеркивают значимость разработки программ коррекционно-развивающей направленности, основанных на использовании элементов игротерапии. В частности, метод директивной игровой терапии в программе коррекции тревожности «Само-чувствие», разработанной Л.М. Костиной, позволяет стимулировать положительные эмоции и проявление гуманных чувств у ребенка через жесты и мимику, а также снизить уровень тревожности посредством экспрессивного выражения эмоций и переключения ребенка с негативных на позитивные эмоции [11].

Арт-терапия – психологическое воздействие искусством через занятия художественным творчеством, которые дают возможность самовыражения и самопознания, снятия тревожности, агрессивности, недоверия, недоброжелательности, приобретения опыта положительных эмоций и чувств через переживания ситуации успеха. Кроме того, эмоционально позитивный опыт совместной деятельности, развитие общительности, актуализация ролей «зритель – художник», осознание ценности детских переживаний, – все это составляющие психотерапевтического воздействия, как отмечают исследователи (А.И. Аржанова, И.П. Воропаева, В.Г. Нечаева, Р.В. Овчарова и др.). Как подчеркивают Г.В. Бурменская, О.А. Карабанова, А.И. Копытин, Е.Н. Краснопева, А.Г. Лидерс, Е.В. Маркман, Е.Г. Макарова, А.И. Тургунова и др., арт-терапия может стать «мягкой гуманной поддержкой» для ребенка. Такие материалы как мел, клей, краски, глина в сочетании с техникой активного воображения направлены на столкновение сознательного и бессознательного в психике человека с целью снятия тревожности и напряжения посредством нейтрализации конфликта на эмоциональном уровне. Групповая арт-терапия способствует не только развитию художественных способностей, но и осознанию своих эмоций и чувств, помогает в процессе рефлексии и интерпретации вытесненных переживаний [19].

Б.В. Асафьев писал о «широких возможностях музыкального искусства передавать тончайшие нюансы человеческих чувств, их смену, взаимопереходы и определяют специфику музыкального содержания» [1, С. 15]. Исследователи (А.И. Буренина, Н.Г. Куприна, Т.Б. Нечаева, Т.Э. Тютюникова и др.) подчеркивают творческий характер игры детей «в музыку»: «они могут импровизировать, активно проявлять и выражать свои эмоциональные переживания» [12, С. 5]. Музыкотерапия эффективна в профилактике и снятии агрессии, коррекции эмоциональных нарушений, работе со страхами, фобиями, при затруднениях в общении с целью: успокоить/активизировать, настроить, заинтересовать; установить контакт между ребёнком, психологом, другими людьми; развить коммуникативность и творческую; повысить самооценку; осознать чувства, развить навыки экспрессии, эмпатийные тенденции.

Система «сказкотерапевтической психокоррекции» (Т.Д. Зинкевич-Евстигнеевой) предполагает сотрудничество ребенка и взрослого в совместной работе со сказкой в поиске нестандартных поведенческих решений для выхода из различных ситуаций. Как справедливо подчеркивают М.И. Дедюкина, Т.Д. Соколова, для снижения агрессивных проявлений в детском возрасте целесообразно использовать «все возможности художественной литературы, в том числе художественное исполнение, сопровождающееся беседой, анализ и др.» [7, С. 127-128]. Исследователи (М.А. Ануфриева, Н.В. Воронкова, Е.М. Елисева, О.В. Пустовойтова, Т.И. Силина, В.А. Чернобровкин, Э.В. Шелиспанская, Н.А. Шепилова и др.) отмечают, что сюжет сказки содержит возможности позитивной поддержки ребенка: «сказка понятна и доступна, предлагает различные выходы из сложных ситуаций, пути решения конфликтов, можно легко вжиться в роль того или иного героя, объяснить причины его поведения» [4, С. 33]. Согласно теоретико-экспериментальному исследованию В.А. Грошениковой, эффективность коррекции агрессивного поведения у старших дошкольников с нарушением слуха во многом зависит от использования методов и приемов сказкотерапии на основе принципов системности, комплексности, индивидуального подхода, с учетом «структуры дефекта и психологических особенностей детей» [6].

Психогимнастика – метод реконструктивной психокоррекции, при котором участники общаются посредством жестов, мимики, пантомимики, не используя слова. Упражнения направленные на развитие внимания (например, «Зеркало»), снятие напряжения («Я иду по горячему песку»), развитие сотрудничества и взаимопомощи («Разойтись на узком мостике»), способности выражать свои чувства и мысли с помощью невербального поведения («Изобрази радость, страх, гнев, презрение и т.д.»), в итоге приводят к «повышению сплоченности группы, росту доверия и уверенности, снятию напряжения» [20].

**Выводы.** Специалистами, работающими с детьми, было замечено, что ребенку-дошкольнику легче выражать свои эмоции, чувства, переживания, потребности, в игровой форме. Это определяет цель и задачи коррекционно-развивающей работы с дошкольниками через разные виды деятельности с элементами психотерапевтических практик: можно познакомить детей с фундаментальными эмоциями, помочь ребенку осознать мир своих переживаний, вербализовать их, отработать навыки эмоционально-волевой регуляции поведения, получить опыт проявления эмпатии, сочувствия, сопереживания. Безусловно, учитывая потенциал игровой деятельности в период дошкольного детства, можно говорить об игротерапии как наиболее эффективном методе коррекции негативных эмоциональных состояний у дошкольников. Однако, снятие напряжения, снижение уровня агрессивности и тревожности, работа с различными видами страхов, столь распространенными в дошкольном возрасте, достаточно эффективно может проходить с помощью различных техник арт-терапии, так как позволяет посредством работы с различным материалом (краски, карандаши, мелки, ткани, художественное слово, сказочные образы, движения тела) вывести в сферу сознания и помочь избавиться от негативных эмоциональных переживаний, внутреннего напряжения, тревоги и обрести внутреннюю гармонию тела и духа.

#### Литература:

1. Асафьев, Б.В. Речевая интонация / Б.В. Асафьев. – Москва: Музыка, 1965. – 314 с.
2. Белкина, В.Н. Психология раннего и дошкольного детства / В.Н. Белкина. – Москва: Феникс, 2014. – 272 с.
3. Бреслав, Г.М. Эмоциональные особенности формирования личности в детстве: Норма и отклонения / Г.М. Бреслав. – Москва: Педагогика, 1990. – 144 с.
4. Воронкова, Н.В. Роль сказкотерапии в формировании эмоциональной сферы дошкольников / Н.В. Воронкова, Т.И. Силина // Вопросы дошкольной педагогики. – 2020. – №9(36). – С. 33-35
5. Вострцова, Н.С. Факторы эмоционального неблагополучия как особенности развития личности дошкольника в условиях ДОУ / Н.С. Вострцова // Мир педагогики и психологии. – №4(9). – 2017. – URL: <https://scipress.ru/pedagogy/articles/factory-emotsionalnogo-neblagopoluchiya-kak-osobennosti-razvitiya-lichnosti-doshkolnika-v-usloviyakh-dou.html> (дата обращения: 04.12.2022)
6. Грошеникова, В.А. Коррекция агрессивного поведения у детей дошкольного возраста с нарушением слуха / В.А. Грошеникова // Вестник Мининского университета. – 2022. – Т. 10. – №3. – С. 11. – URL: <https://www.minin-vestnik.ru/jour/article/view/1341> (дата обращения: 04.12.2022)
7. Дедюкина, М.И. Влияние художественной литературы на агрессию детей среднего дошкольного возраста / М.И. Дедюкина, Т.Д. Соколова // Проблемы современного образования. – 2021. – №70-4. – С. 127-130
8. Захаров, А.И. Неврозы у детей / А.И. Захаров. – Санкт-Петербург: Дельта, 1996. – 480 с.
9. Изард, К.Э. Психология эмоций: пер. с англ. / К.Э. Изард. – Санкт-Петербург: Питер, 2007. – 464 с.
10. Карелина, И.О. Развитие эмоциональной сферы детей в дошкольной образовательной организации: Избранные научные статьи. – Прага: Vědeckovýdavateľské centrum «Sociosféra-CZ», 2017. – 122 с.
11. Костина, Л.М. Игровая терапия с тревожными детьми / Л.М. Костина. – Санкт-Петербург: Речь, 2003. – 160 с.
12. Куприна, Н.Г. Диагностика и развитие личностных качеств ребенка дошкольного возраста в музыкально-игровой деятельности / Н.Г. Куприна. – Екатеринбург: УрГПУ, 2011. – 120 с.



13. Лебедева, О.В. Специфика восприятия и отражения дошкольниками эмоциональных состояний / О.В. Лебедева // Психологические исследования развития личности: возрастной, гендерный и профессиональный аспект: коллективная монография; под ред. Т.Н. Князевой. – Нижний Новгород: НГПУ им. К. Минина, 2014. – С. 6-18.
14. Маркман, Е.В. Использование метода арт-терапии в коррекции эмоциональных нарушений дошкольников / Е.В. Маркман // Психология человека в образовании. – 2020. – Т. 2. – №3. – С. 277-286
15. Музыкальная деятельность в речевом развитии младших дошкольников / З.И. Тюмасева, И.Л. Орехова, Е.Б. Быстрай [и др.] // Вестник Мининского университета. – 2020. – Т. 8. – №2. – С. 9. – URL: <https://www.minin-vestnik.ru/jour/article/view/1091> (дата обращения: 04.12.2022)
16. Практическая психология образования / Под ред. И.В. Дубровиной. – Москва: ТЦ «Сфера», 2000. – 528 с.
17. Романов, А.А. Коррекция расстройств поведения и эмоций у детей: Альбом игровых коррекционных задач / А.А. Романов. – Москва: «Плэйт», 2004. – 112 с.
18. Ульenkova, У.В. Организация и содержание специальной психологической помощи детям с проблемами в развитии: 3-е изд., стереотип. / У.В. Ульenkova, О.В. Лебедева. – Москва: Издательский центр «Академия», 2007. – 176 с.
19. Хрестоматия по детской психологии: от младенца до подростка / Глав. ред. Д.И. Фельдштейн; ред.-сост. Г.В. Бурменская. – Москва: МПСИ, 2005. – 656 с.
20. Чистякова, М.И. Психогимнастика / М.И. Чистякова. – Москва: Просвещение, 1990. – 103 с.

#### УДК 159.9

**кандидат психологических наук наук, доцент Мамонова Елена Борисовна**

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

**старший преподаватель Сидорина Елена Валерьевна**

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

**магистрант Ершов Вадим Юрьевич**

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

### К ПРОБЛЕМЕ ИЗУЧЕНИЯ ВЗАИМОСВЯЗИ РОДИТЕЛЬСКОГО ОТНОШЕНИЯ И СПЕЦИФИКИ СТРАХОВ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

*Аннотация.* Статья посвящена актуальной для учащихся младших классов проблеме страхов, возникающих в процессе обучения в школе. Многочисленные исследования подтверждают, что именно в младшем школьном возрасте в страхах находят свое отражение и негативные переживания, и индивидуальный опыт взаимодействия ребенка с окружающим миром, и возрастные особенности познания, особенно в период начала обучения в школе. Будущее детей зависит от их эмоциональной устойчивости, желания жить свободно, и быть открытыми к новым переменам. Проведенное исследование показало, что у детей младшего школьного возраста имеются множество страхов, самые актуальные для испытуемых – это страх смерти родителей, страх собственной смерти, страх перед врачами, страх одиночества. Проведенное исследование особенностей материнского отношения выявило у большинства испытуемых ярко выражен неблагоприятный для развития детей стиль родительских отношений, часть семей имеют характеристики, мешающие ребенку развиваться актуально ему возрастному периоду. Так же в статье представлены показатели сравнительного анализа общего количества страхов у детей, воспитывающихся в семьях с благоприятным для развития ребенка стилем материнского отношения, и их сверстников из семей с неблагоприятным для развития стилем материнского отношения. Полученные результаты анализа показали, что в группе младших школьников из семей с преобладанием неблагоприятных для развития ребенка стилей материнского отношения общее количество страхов превышает количество страхов в группе детей из семей с преобладанием благоприятных для развития ребенка стилей материнского отношения. Для уточнения и конкретизации полученных данных в исследовании так же использовалась проективная методика «Рисунок семьи» (В.К. Лосева). В результате анализа детских рисунков было выявлено, что восприятие детьми своей семьи только частично отображает стили родительских (материнских) отношений. Выявленные отличия помогают увидеть, что некоторые дети воспринимают родительские отношения, как благоприятные, а материнский контроль способствует развитию близости, возможно не всегда безопасной.

*Ключевые слова:* младший школьный возраст, возрастные страхи, детско-родительские отношения, стиль материнского отношения, гиперсоциализация, инфантилизация.

*Annotation.* The article is devoted to the problem of fears that arise in the process of studying at school, which is relevant for primary school students. Numerous studies confirm that it is precisely at primary school age that negative experiences, the individual experience of the child's interaction with the outside world, and age-related features of cognition are reflected in fears, especially during the beginning of schooling. The future of children depends on their emotional stability, desire to live freely, and be open to new changes. The study showed that children of primary school age have many fears, the most relevant for the subjects are the fear of the death of their parents, the fear of their own death, the fear of doctors, the fear of loneliness. The study of the characteristics of the maternal relationship revealed in the majority of the subjects a style of parental relations that is unfavorable for the development of children, some families have characteristics that prevent the child from developing according to his age period. The article also presents indicators of a comparative analysis of the total number of fears in children brought up in families with a maternal attitude favorable for the development of the child, and their peers from families with an unfavorable maternal attitude for development. The results of the analysis showed that in the group of younger schoolchildren from families with a predominance of maternal attitude styles that are unfavorable for the development of the child, the total number of fears exceeds the number of fears in the group of children from families with a predominance of maternal attitude styles favorable for the development of the child. To clarify and concretize the data obtained in the study, the projective technique "Family Drawing" (V.K. Loseva) was also used. As a result of the analysis of children's drawings, it was revealed that the children's perception of their family only partially reflects the styles of parental (maternal) relationships. The revealed differences help to see that some children perceive parental relationships as favorable, and maternal control contributes to the development of intimacy, which may not always be safe.

*Key words:* primary school age, age-related fears, child-parent relationship, style of maternal attitude, hypersocialization, infantilization

**Введение.** Проблема детских страхов является одной из самых распространенных среди вопросов, с которыми обращаются родители к психологам и педагогам. Изучением особенностей эмоциональной сферы детей и подростков, а так же различного рода проявлений их психоземotionalного неблагополучия многие отечественные и зарубежные ученые, такие как А.И. Захаров, О.А. Карабанова, А.И. Подольский, О.А. Идобаева, П.Хейманс, А.М. Прихожан, А.Ф. Ремеева, Ю.З. Колотоваи др., причем наиболее уязвимым в этом плане признается младший школьный возраста ввиду этого производится достаточно широкое научное изучение. На сегодняшний день в психологических исследованиях уже накоплены некоторые данные относительно особенности страхов детей, причин их появления, разнообразия и степени выраженности [1, 2, 4, 7], а так же о роли родителей в появлении тех или иных вариантов страхов [3, 6, 8]. Вместе с тем, исследование данных состояний представляется затруднительным, в связи с влиянием на психологическое состояние субъекта и разнообразие предметов, ситуаций страха.

Однако, работа со страхами представляется одновременно с 2-х сторон: с одной стороны, необходимо понимать, что формирование страха связано с избеганием нежелательных последствий, с другой же стороны – важно не допускать чрезмерных проявлений страха, мешающих взаимодействию с миром, и уж тем более не усиливать его.

Также остается открытым вопрос методологии и эффективности технологий работы со страхом, параллельно аспекту приспособления детского мышления к текущей среде и ее особенностям. Будущее детей зависит от их эмоциональной устойчивости, желанию жить свободно, и быть открытыми к новым переменам. Страх, это нормальная реакция на новые изменения в организме, но дисбаланс в принятии и понимании фундамента страха, особенно влияет на психическое здоровье личности. В связи с перечисленными аспектами, работа представляется актуальной как в практическом, так и в теоретическом плане.

Мы полагаем, что количество, степень выраженности и виды страхов у младших школьников будут иметь взаимосвязь с преобладающим стилем родительского (материнского) отношения.

**Изложение основного материала статьи.** Целью нашего исследования было изучение специфики проявления страхов учащихся младших классов с учетом преобладающего в их семье стилем родительского (материнского) отношения.

В исследовании приняли участие учащиеся первых классов лет средней общеобразовательной школы города Нижнего Новгорода общей численностью 52 человека. В исследовании были использованы следующие методики: опросник родительского отношения (ДРО), методика «Страхи в домиках» (А.И. Захаров, М.А. Панфилова), «Рисунок семьи» проективная методика (Лосева В.К.).

Полученные результаты исследования материнского отношения в семьях испытуемых с помощью опросника ДРО, показали, что более половины испытуемых – 65% придерживается неблагоприятных для развития ребенка стилей родительского отношения, а именно: инфантилизация («маленький неудачник») – 27% (7 матерей), эмоциональное отвержение – 15% (4 матери) и авторитарная гиперсоциализация – 15% (4 матери). В то же время 9 (35%) опрошенных нами матерей демонстрируют преобладание благоприятных для развития ребенка стилей родительского отношения, среди которых кооперация (19%) и эмоциональное принятие (15%).

ак, у матерей доминирующим стилем является инфантилизация («маленький неудачник») – 27% (7 матерей), то есть родитель приписывает школьнику личную несостоятельность, видит своего ребенка несоответствующим реальному возрасту. Поведение, увлечения и чувства ребенка воспринимаются родителем, как несерьезные. Мы можем предположить, что у таких матерей присутствует страх за то, что их ребенок будет неуспешен в школе, будет получать плохие оценки.

Равные результаты мы видим по шкалам эмоциональное отвержение – 15% (4 матери) и авторитарная гиперсоциализация – 15% (4 матери). В семьях где выявлено эмоциональное отвержение в детско-родительских отношениях, мать воспринимает ребенка неудачливым, ей кажется, что он не может быть успешным из-за низких способностей.

Стиль «Авторитарная гиперсоциализация» характеризует наличие постоянного контроля за поведением ребенка. Взрослый требует послушания, навязывает свою волю, контролирует поведение, мысли, и чувства ребенка. Можно предположить, что у таких матерей существует тревожность за будущее ребенка. Это проявляется в социальной ситуации развития, где младший школьник переходит на новый этап взросления и у него происходит перестройка всей системы отношений с действительностью. Так же ведущая деятельность дошкольного возраста – игра, не исчезает в младшем школьном возрасте, а приобретает новые формы, где существуют правила. Таким образом ребенку необходимо давать свободу, для безопасной адаптации к первому классу. Взрослый хочет видеть в школьнике уже осознанного человека, который легко приспосабливается к любым обстоятельствам, но он не получает должного послушания, так как необходимо учитывать реальные особенности данного возраста.

Шкала «симбиоз» имеет самый низкий показатель – 8% (2 матери), это свидетельствует о том, что большая часть матерей наладили психологическую дистанцию с ребенком. Проявления симбиоза показывает, что родитель находится в симбиотических отношениях с ребенком, т.е. ощущает себя единым целым с ним, стремясь удовлетворить все его потребности и защитить его от жизненных трудностей.

Таким образом, у большинства матерей выявлен неблагоприятный для развития детей стиль детско-родительских отношений, в 17 семьях выявлены характеристики, мешающие ребенку развиваться актуально ему возрастному периоду. По результатам проведенной диагностики мы разделили всех детей – участников нашего исследования на две группы: в первую вошли те, кто воспитывается матерями, демонстрирующими благоприятные для развития ребенка стили родительского отношения, во вторую – те, кто воспитывается матерями с неблагоприятными для развития ребенка стилями родительского отношения.

В ходе исследования специфики страхов у младших школьников с помощью методики «Страхи в домиках», было выявлено, что у испытуемых наиболее преобладающими были страхи: перед уколами (92%), боли (85%), перед врачами (81%), одиночества (81%), смерти родителей (81%), страх смерти (81%), темноты (81%), чудовищ (73%). Выявленные страхи являются типичными в этом возрасте по интерпретации авторов методики.

Так, главным страхом младшего школьника, является страх своей смерти и родителей. Он возникает, когда ребенок начинает осознавать, что в мире все не вечно. Он понимает, что в какой – то момент он перестанет быть ребенком, он вырастет, постареет и умрет. Это вызывает беспокойство у школьника. С подобным состоянием ребенок может справиться сам, спустя время, но только при условии того, что в семье будет царить атмосфера любви и радости. В случае, если родители постоянно говорят про болезни, про смерти в мире или близких друзей – это усилит страхи ребенка в несколько раз.

Нетипичным страхом по интерпретации А.И. Захарова, является одиночество – 81% (21 испытуемый). Ребенок боится, что он будет пустым местом, что с его мнением никто не будет считаться. Он боится, что никогда не заведет друзей, что его никто не поддержит и он останется наедине со своими страхами, что снижает чувство уверенности в себе и собственной значимости. Этому страху часто подвержены дети с проблемными отношениями в семье. Большое количество запретов, обесценивание интересов и мыслей ребенка, обесценивание его стараний может проявляться, как страх не соответствия

«быть не тем, кем хотят его видеть родители». К примеру, он решит задачу и совершит ошибку, а его друг решит правильно. Это зарождает в ребенка страх ошибок, поражений, падений. Он боится делать не так, как положено в обществе, потому что его не примут. И после, это так же перерастает в страх одиночества, непринятия себя. Страхи также зависят от веры ребенка во что – либо. Высокие показатели заметны в страхе темноты – 81% (21 испытуемый) и чудовищ – 73% (19 испытуемых). К примеру, ребенок верит не сказочных персонажей, а в несчастливцы цифры или переходящую дорогу черную кошку. Также вера в сверхъестественное, которая за счет фантазии ребенка, может провоцировать чувство страха от простого мигания света. Подобные страхи – главный признак зарождения тревожности у ребенка.

Страх может выражаться в невротической форме. Он может проявляться в страхе заражения, в условиях, когда родители постоянно говорят про страшные виды болезней, от которых человек может умереть. Это можно увидеть по высоким показателям страха уколов – 92% (24 испытуемых), врачей – 81% (21 испытуемый), боли – 85% (22 испытуемых). Такие разговоры подогревают страх смерти и со временем ребенок становится невротиком. Такому страху подвержены дети, у которых слабая психологическая защита, уже есть повышенный уровень тревожности и родители, которые беспрестанно опекают ребенка. Так же, мы можем предположить, что в условиях пандемии дети часто испытывали тревогу, некоторые из них находились в изоляции с родителями, что усилило чувство страха.

В ходе исследования мы выяснили, что у первоклассников имеются множество страхов, самые актуальные для испытуемых - это страх смерти, страх перед врачами, страх одиночества.

Далее мы рассмотрим показатели сравнительного анализа общего количества страхов испытуемых, воспитывающихся в семьях с благоприятным для развития ребенка стилем материнского отношения, и их сверстников из семей с неблагоприятным для развития стилем материнского отношения.

Для анализа мы использовали U – критерий Манна – Уитни. Полученное эмпирическое значение  $U_{эмп} = 3$  при  $p \leq 0,01$  находится в зоне значимости.

Полученные данные подтверждают, что в группе младших школьников из семей с преобладанием неблагоприятных для ребенка стилей материнского отношения общее количество страхов примерно в три раза превышает количество страхов в группе детей из семей с преобладанием благоприятных для развития ребенка стилей материнского отношения. При этом по U – критерию Манна – Уитни нами зафиксированы статистически значимые различия на уровне  $p \leq 0,01$ , что позволяет сделать вывод о наличии существенной разницы в количественных показателях страхов в семьях с разными стилями родительского отношения, и тем самым подтвердить нашу гипотезу о наличии связи между спецификой преобладающего стиля материнского отношения и общей численностью переживаемых детьми страхов.

Для уточнения и конкретизации полученных нами данных в исследовании так же использовалась методика «Рисунок семьи» (В. К. Лосевой), по результатам проведения которой были проанализированы рисунки детей. Симптомкомплексы, разработанные автором (благоприятная семейная ситуация, тревожность у ребенка, конфликтность в семье, чувство неполноценности, враждебность в семейной ситуации) позволяют детально изучить рисунки каждого ребенка и выявить важные аспекты, которые раскрывают внутрисемейную ситуацию.

Для конкретизации полученных нами данных, мы сопоставили рисунки детей с доминирующими стилями материнских отношений по результатам теста – опросника родительского отношения (А.Я. Варга, В.В. Столин).

Таким образом, анализ детских рисунков семьи у 48 школьников подтвердил стиль родительского отношения демонстрируемый их матерями, и только 4 детских рисунка показали различия между восприятием типа семейных отношений у детей и их матерей.

**Выводы.** Полученные результаты по методике В.К. Лосевой «Рисунок семьи» позволяют сделать вывод, что восприятие детьми своей семьи частично отображает стили родительских (материнских) отношений. В 85% случаях детские рисунки семьи полностью подтверждают стиль материнских отношений в семье. В 15% семей есть существенные различия. Возможно некоторые матери рассматривают отношения с ребенком как идеальные, это говорит об отсутствии эмоционального контакта и не желании слышать и понимать ребенка. Так же отличия помогают рассмотреть, что некоторые дети видят родительские отношения, как благоприятные и материнский контроль способствует развитию близости, возможно не всегда безопасной.

Таким образом, гипотеза нашего исследования статистически подтверждена, но по результатам рисунков, мы не можем однозначно утверждать, что благоприятный и неблагоприятный для развития стиль материнских отношений влияет на количество, степень выраженности и содержание страхов у детей младшего школьного возраста. Полагаем, что основными причинами, повлекшими к возникновению у младших школьников значительного числа самых разнообразных страхов, является несоответствующий потребностям и возможностям ребенка стиль материнского отношения и соответственно неудовлетворенность детей этим отношением и своим положением в семье (отсутствие понимания, поддержки, чрезмерная опека и т.п.).

#### **Литература:**

1. Абрамова, Г.С. Возрастная психология: Учебное пособие для студентов вузов / Г.С. Абрамова. – Екатеринбург: Деловая книга, 2000. – 624 с.
2. Венгер, А.Л. Психологическое обследование младших школьников / А.Л. Венгер, Г.А. Цукерман. – Москва: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2007. – 159 с.
3. Захаров, А.И. Как помочь нашим детям избавиться от страха / А.И. Захаров. – СПб.: Гиппократ, 1995. – 128 с.
4. Захаров, А.И. Ночные и дневные страхи у детей / А.И. Захаров. – СПб.: «Издательство СОЮЗ», 2000. – 448 с.
5. Ильин, Е.П. Психология страха / Е.П. Ильин. – Санкт-Петербург: Питер, 2015. – 384 с.
6. Лебедева, О.В. Социально-психологический портрет современного школьника / О.В. Лебедева, Ф.В. Повшедная // Вестник мининского университета. – 2022. – Том 10. – № 3. – URL: <https://www.minin-vestnik.ru/jour/article/view/1375/907> html (дата обращения: 19.11.2022)
7. Прихожан, А.М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика / А.М. Прихожан. – Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2000. – 304 с.
8. Семенова, Л.Э. Детский взгляд на пандемию COVID-19: гендерная специфика представлений старших дошкольников и младших школьников / Л.Э. Семенова, В.Э. Семенова, И.А. Конева, Н.В. Карпушкина // Вестник Мининского университета. – 2021. – Т. 9. – №4. – URL: <https://www.minin-vestnik.ru/jour/article/view/1297> html (дата обращения: 19.11.2022)
9. Столин, В.В. Психология развития ребёнка и взаимоотношений родителей и детей как теоретическая основа консультационной практики / В.В. Столин, Е.Т. Соколова, А.Я. Варга // Семья в психологической консультации: Опыт и проблемы психологического консультирования. – 2015. – №3. – С. 16-37

УДК 159.9

**кандидат психологических наук, доцент Мамонова Елена Борисовна**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);

**старший преподаватель Сидорина Елена Валерьевна**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);

**магистрант Ершов Вадим Юрьевич**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

**ВЛИЯНИЕ СИТУАЦИИ ПАНДЕМИИ НА ЛИЧНОСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ**

*Аннотация.* Статья посвящена изучению влияния ситуации пандемии на личностные особенности младших подростков. Исследовался социальный статус, самооценка, школьная мотивация и тревожность младших подростков до и после ситуации самоизоляции. Проведенное исследование однозначного влияния фактора пандемии на личностные особенности младших подростков не выявило. После возвращения к очному режиму обучения изолированных или отверженных детей стало меньше, чем до ситуации пандемии. Гипотеза о том, что ситуация пандемии оказала негативное влияние на самооценку подростков не подтвердилась. У большинства детей самооценка в контрольном эксперименте соответствует нормальным показателям. Мотивация детей к обучению существенно снизилась. Такую тенденцию мы прослеживаем по всем трем социальным группам. Поэтому мы можем сказать, что ситуация пандемии повлияла на мотивацию подростков к обучению. Общий уровень тревожности подростков повысился на фоне ситуации пандемии. Во всех трех группах показатели общей тревожности стали выше, по сравнению с ситуацией до пандемии.

*Ключевые слова:* подростковый возраст, личностные особенности, самооценка, тревожность, ситуация пандемии.

*Annotation.* The article is devoted to the study of the impact of the pandemic situation on the personal characteristics of younger adolescents. The social status, self-esteem, school motivation and anxiety of younger adolescents before and after the self-isolation situation were investigated. The study did not reveal an unambiguous impact of the pandemic factor on the personal characteristics of younger adolescents. After returning to full-time education, there are fewer isolated or rejected children than before the pandemic. The hypothesis that the situation of the pandemic had a negative impact on the self-esteem of adolescents was not confirmed. In most children, self-esteem in the control experiment corresponds to normal indicators. The motivation of children to learn has significantly decreased. We can trace this trend in all three social groups. Therefore, we can say that the pandemic situation has affected the motivation of teenagers to learn. The overall level of anxiety of adolescents has increased against the backdrop of the pandemic situation. In all three groups, the rates of general anxiety have become higher, compared to the situation before the pandemic.

*Key words:* adolescence, personality traits, self-esteem, anxiety, pandemic situation.

**Введение.** Актуальность проблемы общения в период пандемии подтверждает большое количество запросов и статей в интернете, тогда как количество научных исследований на эту тему очень мало [13]. Опора на мнение людей, не подтвержденное эмпирическими исследованиями, не является объективной позицией по данному вопросу, поэтому необходимость исследования не подвергается сомнению.

К подростковому периоду принято относить возраст с 11 до 15 лет. Указанные границы условны, и могут варьироваться индивидуально для каждого подростка. Главное содержание подросткового возраста – переход от детства к взрослости. Качественной перестройке подвергаются все сферы жизни подростка, в том числе его личностные особенности. Под личностными особенностями мы будем понимать внутренние и глубинные особенности людей. Они бывают двух типов – неизменные (свойства нервной системы, конституция тела, темперамент и т.д.) и изменяемые (самооценка, тревожность, мотивация и т.д.). Мы будем рассматривать те личностные особенности, которые могут измениться в связи с окружающей человека ситуацией, то есть изменяемые под влиянием внешних факторов. Наиболее важными личностными особенностями являются самооценка и тревожность, которые неразрывно связаны между собой [7].

Для начала определим, что обозначает термин «самооценка» в психологии. О.А. Кондратьева обозначала понятие самооценки, как «оценивание личностью самого себя, своих ценностей, способностей, интересов и занимаемого в обществе места» [5, С. 54].

И.С. Кон, в свою очередь, выделял преимущественно когнитивную роль самооценки, а точнее она представляется автором, как «своеобразные когнитивные схемы, обобщающие прошлый опыт личности и организующие новую информацию относительно данного аспекта «Я»» [4, С. 86].

Симбиоз двух компонентов, когнитивного и эмоционального, одним из первых видел в самооценке А.Н. Леонтьев, которое затем подробно раскрыла в своих работах А.В. Захарова. Она пишет, что «Самооценка является обобщением результатов самопознания и эмоционально ценностного отношения к самому себе» [3, С. 46].

Таким образом, опираясь на мнение ученых, мы можем сделать вывод, что самооценка - это важнейшее личностное качество, которая включает себя эмоциональный и когнитивный компоненты.

Опираясь на исследования Л.И. Божович, О.Н. Молчановой, А.А. Реан [2, 9, 11] можно сказать, что уровень самооценки подростка напрямую влияет на его жизнь. В случае адекватной самооценки подросток удовлетворяет свои потребности в полной мере, тогда как неадекватная самооценка характеризуется личностной неустойчивостью и ситуативной изменчивостью. На наш взгляд, на самооценку оказывает существенное влияние другая личностная особенность – тревожность.

Из определений Н.Д. Левитова, А.М. Прихожан, В.В. Суворовой мы видим, что тревожность относится к негативному ряду эмоций и выполняет очень важную функцию – защитную [8, 10, 14].

Таким образом, мы можем сказать, что личностная тревожность является важным личностным качеством, а её уровень оказывает существенное влияние на жизнь подростка. Эта личностная характеристика оказывает влияние на самооценку и зависит от различных факторов, в частности, от окружения подростка.

**Изложение основного материала статьи.** Цель исследования: теоретически и эмпирически исследовать влияние пандемии на личностные особенности младших подростков.

Общая гипотеза: Замена очного обучения дистанционным, а также отсутствие живого общения со сверстниками в период пандемии (самоизоляции) оказало существенное влияние на личностные особенности подростков.

Частные гипотезы:

1. В результате вынужденного введения режима дистанционного обучения в социальных группах (классах) появятся

отверженные подростки.

2. Ситуация пандемии оказала негативное влияние на самооценку подростков.
3. Ситуация пандемии снизила мотивацию подростков к обучению.
4. В результате ситуации пандемии повысился общий уровень тревожности подростков.

Методики исследования:

1) Изучение межличностных отношений в группе методом социометрии (Коломинский Я.Л., Березовик Н.А. Некоторые педагогические проблемы социальной психологии. – М., 1977).

2) Методика диагностика самооценки Дембо-Рубинштейн в модификации А.М. Прихожан.

3) «Анкета для оценки уровня школьной мотивации». Н.Г. Лусканова.

Шкала личностной тревожности (А.М. Прихожан).

В исследовании принимали участие ученики трех 6-х классов в возрасте 12-13 лет в количестве 72 человек.

1) Изучение межличностных отношений в группе методом социометрии. На данном графике показано как изменилось положение ребенка за данный период времени. Улучшение или ухудшение статуса может быть незначительным: показатели немного изменились, но социометрический статус остается прежним. В то же время шкалы «значительно улучшились» и «значительно ухудшились» показывают, у какого процента детей данный статус изменился. По результатам исследования социометрического статуса мы можем сделать следующие выводы:

У большинства детей (71,6%) социометрический статус не изменился. Ухудшился он лишь у 14,1% подростков.

По результатам контрольного эксперимента не выявлено изолированных детей, хотя по результатам констатирующего эксперимента их было несколько.

До ситуации пандемии в классах были явные лидеры (показатель социометрического положения выше 3,4). Контрольный эксперимент показывает нам, что количество детей с таким статусом существенно снизилось.

Таким образом мы можем сказать, что ситуация пандемии не оказала существенного влияния на социальное положение подростков в классе. Учитывая динамику развития человека в подростковом возрасте, мы не можем сказать, что ситуация пандемии напрямую повлияла на результаты данного эксперимента. Мы можем предположить, что на такие результаты очень сильно повлиял режим самоизоляции – у подростков не было возможности видеться лично.

Наша гипотеза о появлении отверженных детей (изолированный социометрический статус) не подтвердилась. Во всех трех классах до ситуации пандемии такие дети были, тогда как после отмены самоизоляции их статус изменился. В связи с этим мы можем сделать предположение, что ситуация пандемии оказала положительное влияние на социальную ситуацию в классе. Возможно это произошло потому, что подростки не встречались продолжительное время с «отверженными» детьми, а после отмены режима самоизоляции по-другому взглянули на них.

2) Исследование самооценки (Методика диагностика самооценки Дембо-Рубинштейн в модификации А.М. Прихожан).

Данная методика позволяет исследовать самооценку и ориентирована на младший подростковый возраст. Поскольку в констатирующем эксперименте была использована другая методика для определения уровня самооценки (низкая, средняя, высокая или очень высокая) - мы можем сравнить лишь динамику.

По результатам данной методики мы можем сделать вывод, что никакого негативного влияния ситуации пандемии на самооценку подростков не было выявлено. Гипотеза о том, что ситуация пандемии оказала негативное влияние на самооценку подростков не подтвердилась. Напротив, мы видим что у многих детей самооценка после дистанционного обучения – средняя (в норме). Мы можем предположить, что влияние родителей и семьи, с которой подросток проводил большее количество времени в период изоляции, оказало положительное влияние на самооценку большинства детей.

3) Исследование мотивации к обучению (Анкета для оценки уровня школьной мотивации Н.Г. Лусканова).

Данная анкета предназначена для определения уровня мотивации младших подростков. Благодаря ней мы можем определить уровень мотивации подростка к обучению. Он может быть низким, средний, выше среднего или высокий.

По результатам данной анкеты мы можем сделать следующие выводы:

Количество подростков, у которых мотивация к обучению на низком уровне существенно возросло. В одном из классов этот показатель изменился с 0 до 20,8%. Похожая тенденция наблюдается и в двух других классах (с 18,2% до 36,4% и с 8,3% до 25,4% соответственно).

У 33,3% подростков мотивация к обучению снизилась. У 54,2% подростков показатели не изменились, а у 22,3% – повысилась.

Такие результаты не были для нас неожиданными. Ведущий вид деятельности в подростковом возрасте – это общение. Соответственно если эта потребность не удовлетворяется – снижается мотивация к деятельности.

Одна из гипотез нашего исследования подтвердилась: Ситуация пандемии снизила мотивацию подростков к учебе. Это подтверждает статистика как в целом, так и по каждому отдельно взятому классу.

3) Исследование уровня тревожности (Шкала личностной тревожности (А.М. Прихожан)).

По данной методике определяется уровень тревожности подростков.

Во всех трех классах наблюдается повышение уровня тревожности. Наиболее ярко уровень тревожности изменился среди учеников 6б класса.

Показатели общей тревожности после отмены режима самоизоляции у половины учеников (50%) находятся на среднем уровне и почти у четверти (23,6%) на высоком. Детей с низким уровнем тревожности стало значительно меньше (26,4%).

Подростков, у которых уровень тревожности превышает нормальные показатели стало почти в 2 раза больше (23,6%, до пандемии было 13,9%).

Мы можем предположить, что на уровень тревожности существенно повлияла ситуация в семье и уровень тревожности родителей данных подростков в период изоляции.

Таким образом мы можем сказать, что ситуация пандемии значительно повлияла на общую тревожность подростков. Несмотря на то, что у подавляющего большинства детей показатель тревожности находится в норме, его значение повысилось, пусть и не значительно.

**Выводы.** Несмотря на то, что у большинства детей показатели основных личностных особенностей находятся в норме, ситуация самоизоляции, несомненно, повлияла на них. В этом случае мы можем сказать, что при повторении ситуации, подросткам в этот период необходима поддержка.

С момента введения режима самоизоляции данная проблематика освещается на сайте Минобрнауки, на котором опубликованы «Рекомендации по организации обучения на дому с использованием дистанционных технологий» [12]. На данном интернет-ресурсе размещены рекомендации как для учеников школ, так и для педагогов.

Для того, чтобы ситуация самоизоляции прошла для детей без негативных последствий для психоэмоционального состояния необходима совместная работа образовательной системы и родителей ребенка. Формат дистанционного обучения сильно отличается от очного обучения – для того, чтобы обучаться дистанционно, необходимо обладать высоким уровнем

саморегуляции, чего, вероятнее всего, нет у большинства подростков. Поэтому родителям необходимо больше внимания уделять подросткам и следить, чтобы их потребности удовлетворялись [1].

Нами обработаны результаты констатирующего эксперимента, проведенного до пандемии в 2019 году. Затем мы провели контрольный эксперимент после возврата школьников к очному обучению, проанализировали полученные данные и сравнили их. Получены следующие результаты:

Мы не обнаружили в 3 социальных группах ни одного изолированного ребенка. Напротив, после возвращения к очному режиму обучения изолированных или отверженных детей стало меньше, чем до ситуации пандемии.

Гипотеза о том, что ситуация пандемии оказала негативное влияние на самооценку подростков не подтвердилась. У большинства детей самооценка в контрольном эксперименте соответствует нормальным показателям.

Мотивация детей к обучению существенно снизилась. Такую тенденцию мы прослеживаем по всем трем социальным группам. Поэтому мы можем сказать, что ситуация пандемии повлияла на мотивацию подростков к обучению.

Несмотря на то, что показатели общей тревожности у большинства подростков не превышают нормальные значения – мы видим, что ситуация пандемии повлияла на подростков. Во всех трех группах показатели общей тревожности стали выше, по сравнению с ситуацией до пандемии. Поэтому мы можем сделать вывод, что общий уровень тревожности подростков повысился на фоне ситуации пандемии.

#### **Литература:**

1. Арчакова, Т.О. «Вместе с детьми»: диалог взрослых и детей в период пандемии / Т.О. Арчакова // Комплексные исследования детства. – 2020. – №3. Том 2. – С. 216-229
2. Божович, Л.И. Личность и её формирование в детском возрасте / Л.И. Божович. – СПб.: Питер Пресс, 2009. – 400 с.
3. Захарова, А.В. Психология формирования самооценки / А.В. Захарова. – Минск, 2011. – 99 с.
4. Кон, И.С. Ребёнок и общество / И.С. Кон. – М.: Академия, 2003. – 336 с.
5. Кондратьева, О.А. Изучение взаимосвязи ситуативной тревожности и самооценки подростков / О.А. Кондратьева, Е.С. Нижегородцева // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – Т. 44. – С. 57-64
6. Кравченко, А.И. Родителям о подростках (и подростком о родителях) / А.И. Кравченко. – М., 2002. – 178 с.
7. Лебедева, О.В. Социально-психологический портрет современного школьника / О.В. Лебедева, Ф.В. Повshedная // Вестник мининского университета – 2022. – Том 10. – № 3. – URL:<https://www.minin-vestnik.ru/jour/article/view/1375/907> (дата обращения: 19.11.2022)
8. Левитов, Н.Д. О психических состояниях человека / Н.Д. Левитов. – М.: Просвещение, 2004. – 343 с.
9. Молчанова, О.Н. Самооценка. Теоретические проблемы и эмпирические исследования / О.Н. Молчанова. – Москва: Флинта, 2010. – 255 с.
10. Прихожан, А.М. Причины и профилактика и преодоление тревожности / А.М. Прихожан // Психологическая наука и образования. – 1998. – №2. – С. 18-26
11. Реан, А.А. Психология подростка / А.А. Реан. – СПб.: «ПраймЕвроник», 2003. – 480 с.
12. Рекомендации Минпросвещения России по организации обучения на дому с использованием дистанционных технологий [Электронный ресурс]. – URL: <https://edu.gov.ru/distance> (дата обращения: 19.11.2022)
13. Семенова, Л.Э. Детский взгляд на пандемию COVID-19: гендерная специфика представлений старших дошкольников и младших школьников / Л.Э. Семенова, В.Э. Семенова, И.А. Конева, Н.В. Карпушкина // Вестник Мининского университета. – 2021. – Т. 9. – № 4. – URL:<https://www.minin-vestnik.ru/jour/article/view/1297> (дата обращения: 19.11.2022)
14. Собкин, В.С. Подросток в социальных сетях: к вопросу о социально-психологическом самочувствии / В.С. Собкин, А.В. Федотова // Национальный психологический журнал. – 2018. – Том 31. – № 3. – С. 23-36

## СОДЕРЖАНИЕ

### ПЕДАГОГИКА

Абдуллина Марина Александровна Зими́на Евге́ния Константи́новна Гришина Ирина Ивановна	РОЛЬ НАРОДНЫХ ПРОМЫСЛОВ В СОВРЕМЕННОЙ СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ	4
Абрамова Наталья Анатольевна Николашкина Виолета Евгеньевна	ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНТЕРАКТИВНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПЛАТФОРМ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-КОММУНИКАЦИОННЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ЮРИСТА	6
Агаева Индира Бабаевна	ФОРМИРОВАНИЕ ФРАЗОВОЙ РЕЧИ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ II УРОВНЯ	9
Акимова Елена Анатольевна Акимов Владислав Олегович	ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ИСТОРИИ К РЕАЛИЗАЦИИ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ОБУЧЕНИЯ	14
Аксёнов Сергей Иванович Катушенко Ольга Александровна	РАЗВИТИЕ СТУДЕНЧЕСКОГО ОЛИМПИАДНОГО ДВИЖЕНИЯ КАК УСЛОВИЕ ОБЕСПЕЧЕНИЯ ЭРГОНОМИКИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА	17
Алексееенко Наталья Валериевна	МУЗЫКАЛЬНО-ЭСТЕТИЧЕСКИЙ ВКУС МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ: ОПРЕДЕЛЕНИЕ, ПОНЯТИЕ, ПУТИ РАЗВИТИЯ	21
Анкваб Марина Фёдоровна Башхаджиев Тамерлан Данельбекович Керимов Махмуд Магомедович	ОРГАНИЗАЦИЯ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ В НАРОДНОЙ ПЕДАГОГИКЕ	24
Антохина Валентина Александровна Афонасова Ольга Сергеевна	ОСОБЕННОСТИ КОРРЕКЦИИ ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧЕСКИХ НАРУШЕНИЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОНР III УРОВНЯ	27
Антохина Валентина Александровна Майстрова Елена Александровна	РАЗВИТИЕ ОРФОГРАФИЧЕСКОЙ ЗОРКОСТИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ДИЗОРФОГРАФИЕЙ	30
Архипова Светлана Владимировна Гришечкина Наталья Юрьевна	РАЗВИТИЕ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ СРЕДСТВАМИ ПАССИВНОЙ МУЛЬТТЕРАПИИ	33
Аскарова Наиля Ильгизовна Пугачева Наталья Борисовна Лунев Александр Николаевич	НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ПО РЕАЛИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ ДОКАЗАТЕЛЬНОГО УПРАВЛЕНИЯ НАУЧНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ЭКОСИСТЕМОЙ ВУЗА	36
Аскарова Наиля Ильгизовна Пугачева Наталья Борисовна Лунев Александр Николаевич	НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ДОКАЗАТЕЛЬНОГО УПРАВЛЕНИЯ РАЗВИТИЕМ НАУЧНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ЭКОСИСТЕМЫ ВУЗА	40
Аскарова Наиля Ильгизовна Пугачева Наталья Борисовна Лунев Александр Николаевич	НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ПО ОРГАНИЗАЦИИ ДОКАЗАТЕЛЬНОГО УПРАВЛЕНИЯ НАУЧНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ЭКОСИСТЕМЫ ВУЗА	43
Базаева Фатима Умаровна	ПОТЕНЦИАЛ МЕТОДИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГОВ В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ	46
Белинова Наталья Владимировна Ханова Татьяна Геннадьевна	ПРОЕКТИРОВАНИЕ ЭЛЕКТРОННОГО СЕРВИСА ОЦЕНКИ ЭФФЕКТИВНОСТИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ АССОЦИАЦИЙ	49
Бердникова Элина Николаевна	БОЛЬШИЕ ДАННЫЕ КАК ОСНОВА ЦИФРОВОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ ПРОФЕССИИ СПЕЦИАЛИСТА ПО РЕКЛАМЕ И СВЯЗЯМ С ОБЩЕСТВЕННОСТЬЮ	52
Боденова Ольга Викторовна	ПРЕДПОСЫЛКИ ЗАРОЖДЕНИЯ И РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОБЩНОСТИ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ В КАРЕЛИИ В 20-Х ГГ. XX В.	55

Ботвинева Наталья Юрьевна Чебоксаров Александр Борисович Иванов Павел Викторович	КОНЦЕПЦИЯ ФОРМИРОВАНИЯ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ В СФЕРЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У СТУДЕНТОВ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ ПОСРЕДСТВОМ ИНТЕГРАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА	58
Брык Антонина Владимировна	СОЦИОКУЛЬТУРНОЕ ПРОСТРАНСТВО НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ В КОНТЕКСТЕ ЗАДАЧ ВОСПИТАНИЯ СОВРЕМЕННОГО ШКОЛЬНИКА	61
Букина Ирина Адольфовна Гудина Татьяна Викторовна Кокосова Ирина Владимировна	ОРГАНИЗАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ЭЛЕКТРОННОГО ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ (НА ПРИМЕРЕ МАОУ «ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ШКОЛА ДЛЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОВЗ №35» Г. ЧЕРЕПОВЕЦ)	65
Буковский Станислав Леонидович	КРЕАТИВНО-ОРИЕНТИРОВАННАЯ САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА В ОБУЧЕНИИ ИНОЯЗЫЧНОМУ ОБЩЕНИЮ В АГРАРНОМ ВУЗЕ	68
Булаева Марина Николаевна Ершов Вадим Юрьевич Багдасарян Роберт Валерьевич	ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ СТУДЕНТОВ	72
Быстрова Наталья Васильевна Зиновьева Светлана Анатольевна Коняева Елена Александровна	ОРГАНИЗАЦИЯ ПРАВОВОГО ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ В СИСТЕМЕ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	75
Быстрова Наталья Васильевна Зиновьева Светлана Анатольевна	ФОРМИРОВАНИЕ ПРАВОВОГО СОЗНАНИЯ СТУДЕНТОВ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ	78
Быстрова Наталья Васильевна Уракова Екатерина Андреевна Глазова Виктория Олеговна	ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ ПЕДАГОГА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ	81
Быстрова Наталья Васильевна Уракова Екатерина Андреевна	ТЕХНОЛОГИЯ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК ВЕДУЩАЯ ФОРМА ОБУЧЕНИЯ	83
Винникова Ирина Сергеевна Кузнецова Екатерина Андреевна Видайкина Полина Михайловна	ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ И ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ ФИНАНСОВОЙ ГРАМОТНОСТИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ	85
Винникова Ирина Сергеевна Кузнецова Екатерина Андреевна Винников Кирилл Дмитриевич	ФОРМИРОВАНИЕ ПРОГРАММЫ «ОСНОВЫ ФИНАНСОВОЙ ГРАМОТНОСТИ» У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ	90
Винокурова Наталья Федоровна Гущина Юлия Сергеевна	МЕТОДОЛОГИЯ И МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ ПРИРОДОПОЛЬЗОВАНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	93
Винокурова Наталья Фёдоровна Коршунов Михаил Юрьевич	ГЕОЭКОЛОГИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ШКОЛЬНИКОВ: ОСОБЕННОСТИ, ОСНОВНЫЕ СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ ЛИНИИ РЕАЛИЗАЦИИ	96
Габдрахманова Айгуль Нурулловна Галимзянова Ильхамия Исхаковна	РЕЧЕВЫЕ УПРАЖНЕНИЯ КАК ИНСТРУМЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В МУЗЫКАЛЬНОМ ВУЗЕ	100
Газизова Фарида Самигулловна Нуриева Алеся Радиевна Баязитова Анжелика Витальевна	ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ С ДОШКОЛЬНИКАМИ ЛОГОПЕДИЧЕСКИХ ГРУПП ДОО	104
Грахова Светлана Ивановна	ЦИФРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРАКТИКЕ ИНТЕРПРЕТАЦИИ ТЕКСТА В ШКОЛЕ	107
Гусев Иван Евгеньевич	ИСТОРИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ГЕЙМИФИКАЦИИ: ИГРА, ИГРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ	110
Демидова Анна Петровна Филимонова Наталья Андреевна	ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ЛЕКСИКИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ	113



Демидова Анна Петровна Зиновьева Валентина Николаевна Копорова Ульяна Дмитриевна	ПАЛЬЧИКОВЫЙ ТЕАТР ДЛЯ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА	115
Демин Григорий Сергеевич Грaб Маргарита Викторовна	ФОМИРОВАНИЕ ЦВЕТОВОСПРИЯТИЯ У СТУДЕНТОВ ПЕДВУЗА В ПРОЦЕССЕ ВЫПОЛНЕНИЯ ЖИВОПИСНОГО ПЕЙЗАЖА	119
Джиоева Айна Руфиновна Бесаева Аза Герсановна Наскидаева Елена Хазбиевна	МЕСТО РЕГИОНАЛЬНОГО КОМПОНЕНТА СОДЕРЖАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ В РЕАЛИЗАЦИИ УЧЕБНО- ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ШКОЛЫ (НА МАТЕРИАЛЕ ДИСЦИПЛИН «РУССКИЙ ЯЗЫК», «ЛИТЕРАТУРА», «ИСТОРИЯ», «ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА»)	121
Желтухина Марина Ростиславовна Бусыгина Марьяна Владимировна	ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К СЕТЕВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ	124
Жулина Елена Викторовна Архипова Мария Владимировна Коновалова Юлия Алексеевна	КОМПЛЕКСНАЯ КОРРЕКЦИЯ ФОНЕМАТИЧЕСКОГО ВОСПРИЯТИЯ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ	127
Жулина Елена Викторовна Лебедева Ирина Владимировна Еремина Дарья Александровна	ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ НАРУШЕНИЙ ГОЛОСА У ПЕДАГОГОВ	130
Жулина Елена Викторовна Лебедева Ирина Владимировна Шитикова Валерия Александровна	ПРИМЕНЕНИЕ ПИКТОГРАММ В КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЙ ГЛАГОЛЬНОЙ ЛЕКСИКИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ	133
Жулина Елена Викторовна Лебедева Ирина Владимировна Брюзгина Дарья Сергеевна	ВАРИАТИВНЫЕ СТРАТЕГИИ ЛОГОПЕДИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ И ИХ СЕМЕЙ	136
Зданович Полина Юрьевна Казаева Евгения Анатольевна Ахмеров Александр Валерьевич	ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ СТАНОВЛЕНИЕ МОЛОДОГО УЧИТЕЛЯ В КОНТЕКСТЕ ПЕРСОНАЛИЗИРОВАННОГО ПОДХОДА	139
Зиновьева Валентина Николаевна Демидова Анна Петровна Шачнева Анна Сергеевна	СПЕЦИФИКА ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ДЦП В ПРОЦЕССЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНТЕРАКТИВНЫХ ПРЕЗЕНТАЦИЙ	141
Зонова Ольга Евгеньевна Филипова Наталья Алексеевна	ВОЗМОЖНОСТИ ОНЛАЙН-СРЕДЫ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ НАПИСАНИЮ АННОТАЦИЙ	144
Зуев Владимир Михайлович Никишина Юлия Владимировна Клейменова Марина Николаевна	МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ОРГАНИЗАЦИИ СТУДЕНЧЕСКОГО САМОУПРАВЛЕНИЯ В ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ	148
Зулхарнаева Анастасия Васильевна Апраксимова Светлана Николаевна	МЕТОДИКА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СРЕДСТВ ИНФОГРАФИКИ В ШКОЛЬНОМ ГЕОЭКОЛОГИЧЕСКОМ КРАЕВЕДЕНИИ	151
Казаковцева Екатерина Юрьевна Овсянникова Оксана Александровна	РАЗРАБОТКА ДИАГНОСТИЧЕСКОГО ИНСТРУМЕНТАРИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ УРОВНЯ РАЗВИТИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ВОСПРИЯТИЯ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ЖИВОПИСИ	154
Камакина Ольга Юрьевна	МОНИТОРИНГ УДОВЛЕТВОРЕННОСТИ СТУДЕНТОВ УЧАСТИЕМ В КОМПЛЕКСНЫХ ЭКЗАМЕНАХ	157
Караханова Галина Алиевна Дибиров Ризван Муратович	ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ОРГАНИЗАЦИИ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ УЧАЩИХСЯ В СОВРЕМЕННЫХ СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ УСЛОВИЯХ	160
Кислун Александр Игоревич	МЕТОДЫ НАБЛЮДЕНИЯ И ОПРОСА ПРИ ИССЛЕДОВАНИИ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ	163
Коршунов Михаил Юрьевич	РЕГИОНАЛЬНЫЙ УЧЕБНИК КАК НЕОБХОДИМОЕ УСЛОВИЕ РЕАЛИЗАЦИИ СИСТЕМНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА ПРИ ИЗУЧЕНИИ ГЕОГРАФИЧЕСКОГО КРАЕВЕДЕНИЯ В 6 КЛАССЕ	165
Крайнова Екатерина Анатольевна Тихонов Юрий Алексеевич Снадченко Светлана Валерьевна	КОМПЛЕКСНОЕ ПРИМЕНЕНИЕ ЭЛЕКТРОННЫХ СРЕДСТВ ПРИ ИНФОРМАЦИОННОЙ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ	169

Кузнецова Екатерина Андреевна Винникова Ирина Сергеевна Винников Кирилл Дмитриевич	РЕАЛИЗАЦИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ДИСЦИПЛИН ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО БЛОКА БАКАЛАВРАМИ ПРОФИЛЯ «ФИНАНСЫ И СТРАХОВАНИЕ»	171
Курдюкова Ольга Николаевна Коршунов Михаил Юрьевич	ЭКОЛОГИЧЕСКАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ КРАЕВЕДЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА ПРИ ИЗУЧЕНИИ ШКОЛЬНЫХ КУРСОВ БИОЛОГИИ И ГЕОГРАФИИ	174
Лапчик Елена Сергеевна	МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРИМЕНЕНИЯ ТЕХНОЛОГИИ ГЕЙМИФИКАЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНФОРМАТИКЕ В ОСНОВНОЙ ШКОЛЕ	176
Лапшова Анна Владимировна Воронина Ирина Романовна	ПРОЕКТИРОВАНИЕ РЕСУРСНОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ЭЛЕКТРОННОГО КУРСА ДЛЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ	180
Лапшова Анна Владимировна Воронина Ирина Романовна	НАУЧНЫЕ ОСНОВЫ РАЗРАБОТКИ ИНТЕРАКТИВНОЙ ИГРЫ ДЛЯ ВНЕДРЕНИЯ В УЧЕБНЫЙ ПРОЦЕСС ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ	183
Лапшова Анна Владимировна Уракова Екатерина Андреевна Зайцева Ольга Юрьевна	ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В ВУЗЕ	186
Лигостаева Юлия Валерьевна Качкин Константин Вячеславович	ВЛИЯНИЕ СТРУКТУРИРОВАНИЯ УЧЕБНЫХ ЗАДАЧ НА ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У БУДУЩИХ ПРОВИЗОРОВ ПО ДИСЦИПЛИНЕ «ФАРМАКОГНОЗИЯ»	188
Лобашев Валерий Данилович	ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ УЧЕБНОГО МОДУЛЯ	191
Лобашев Валерий Данилович	НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ МЕТОДОЛОГИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	194
Лобашев Валерий Данилович	ФУНКЦИОНАЛЫ ОБРАЗОВ ДИДАКТИЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА	197
Лобашев Валерий Данилович	ОТПРАВНЫЕ УСЛОВИЯ ПРОЕКТИРОВАНИЯ УЧЕБНОГО МОДУЛЯ	200
Лобашев Валерий Данилович	АНАЛИЗ УСЛОВИЙ И ПРОЦЕССОВ РЕШЕНИЯ ПРОБЛЕМНЫХ ЗАДАЧ	203
Лобашев Валерий Данилович	НЕКОТОРЫЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ	207
Лобашев Валерий Данилович	РОЛЕВОЕ НАПОЛНЕНИЕ РЕШЕНИЙ ПРОБЛЕМНЫХ ЗАДАЧ	210
Лобашев Валерий Данилович	ОБРАЗ ДИДАКТИЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА	212
Лобашев Валерий Данилович	УЧЕБНЫЙ МОДУЛЬ В ИНТЕГРАТИВНЫХ МЕТОДАХ ОБУЧЕНИЯ	215
Лобашев Валерий Данилович	УСЛОВИЯ КОНСТРУИРОВАНИЯ ОПТИМАЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ОБУЧЕНИЯ	219
Лобашев Валерий Данилович	ЧАСТНЫЕ ПРОБЛЕМЫ МОДЕЛИРОВАНИЯ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА	222
Лобашев Валерий Данилович	ЭЛЕМЕНТЫ СИСТЕМЫ МАССОВОГО ОБСЛУЖИВАНИЯ В УПРАВЛЕНИИ УЧЕБНЫМ ПРОЦЕССОМ	226
Лобашев Валерий Данилович	ФУНКЦИОНАЛЬНО-ЦЕННОСТНЫЕ АСПЕКТЫ В МЕТОДИКАХ ОБУЧЕНИЯ	229
Лощилова Анна Александровна Семикина Антонина Вадимовна	РАЗВИТИЕ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ КУЛЬТУРНЫХ ЛАНДШАФТОВ РОДНОГО КРАЯ	232
Люй Цзялинь	ОСОБЕННОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ ОБУЧЕНИЯ МУЗЫКЕ В ДИСТАНЦИОННОМ ФОРМАТЕ	235

Магомедова Аида Насрутдиновна	ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ПРОЦЕССУ ФОРМИРОВАНИЯ БИОЭТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ У СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА	238
Малетин Станислав Вячеславович Вебер Дмитрий Александрович	ФОРМИРОВАНИЕ У ОБУЧАЮЩИХСЯ НАВЫКОВ БЕЗОПАСНОГО ПОВЕДЕНИЯ НА ОСНОВЕ КЕЙС- ТЕХНОЛОГИЙ	240
Мамаев Руслан Гусейнович	РОЛЬ ПРАВОВЫХ ЗНАНИЙ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОГО КОЛЛЕДЖА	244
Милинский Алексей Юрьевич Саприна Анна Сергеевна	АДАПТАЦИЯ ВУЗОВСКОГО ЛАБОРАТОРНОГО ПРАКТИКУМА ПО ФИЗИКЕ ДЛЯ ШКОЛЬНИКОВ	246
Минаева Наталья Геннадьевна Ледакова Анна Владимировна	ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ И КОРРЕКЦИИ ЗВУКОПРОИЗНОСИТЕЛЬНЫХ НАВЫКОВ У ДОШКОЛЬНИКОВ С АРТИКУЛЯЦИОННОЙ ДИСПРАКСИЕЙ	249
Миннуллина Розалия Фаизовна Нуриева Алеся Радиевна Сунгатуллина Айсылу Фаритовна	ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ДЕТСКОГО САДА	252
Миронова Ольга Вадимовна Зайнуллина Гульшат Ильфатовна Калинкина Татьяна Евгеньевна	ИНТЕГРАЦИЯ КОРПУСНОЙ ЛИНГВИСТИКИ В ПЕДАГОГИКУ КРИТИЧЕСКОЙ ГРАМОТНОСТИ	255
Мурашова Елена Анатольевна Прокофьева Ольга Николаевна	ВОЗМОЖНОСТИ ТЕХНОЛОГИИ ПРОЕКТНОГО ОБУЧЕНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ	257
Мусин Шагит Ришатович Куваева Марина Михайловна Валеева Гузель Хусаиновна	ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ ТЕХНИЧЕСКИХ НАПРАВЛЕНИЙ В ПРОЦЕССЕ ТВОРЧЕСКО- ТЕХНИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	259
Назметдинова Ирина Сайрановна Беленкова Лариса Юрьевна	РЕЧЕВАЯ АКТИВНОСТЬ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОВЗ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНЫХ УЧЕБНЫХ ГРУПП	262
Насибуллина Анися Дамировна	ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ИНФОРМАЦИОННО- КОММУНИКАТИВНОГО КОМПОНЕНТА КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ	265
Нуриева Алеся Радиевна Галич Татьяна Николаевна Анисимова Алена Анатольевна	РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У ПЕДАГОГОВ ДОО В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ	270
Нуриева Алеся Радиевна Миннуллина Розалия Фаизовна Газизова Фарида Самигулловна	ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПОЛИЭТНИЧЕСКОЙ И ПОЛИКОНФЕССИОНАЛЬНОЙ СРЕДЕ С ДЕТЬМИ МЛАДШЕГО ВОЗРАСТА	273
Осадчая Ирина Викторовна	ЦЕННОСТНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ СТУДЕНТОВ УНИВЕРСИТЕТА В СОВРЕМЕННОМ МЕДИАПРОСТРАНСТВЕ	276
Рудакова Ольга Александровна	РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛИЗМА ПЕДАГОГА НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК АКМЕОЛОГИЧЕСКАЯ КАТЕГОРИЯ	279
Сорокопуд Юнна Валерьевна Трунов Николай Николаевич Анкваб Марина Фёдоровна	КАЧЕСТВО ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ПО ПОКАЗАТЕЛЮ ВОЗДЕЙСТВИЯ НА КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТЬ ОБУЧАЮЩИХСЯ	282
Филимонюк Людмила Андреевна Каржаубаева Александра Валентиновна Сигедова Светлана Владимировна	ПРОЕКТИРОВАНИЕ ПРОГРАММ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ В ОРГАНИЗАЦИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ	285
<b>ПСИХОЛОГИЯ</b>		
Алонцева Александра Ивановна Коржавина Софья Юрьевна	ЗАВИСИМОСТЬ ХАРАКТЕРИСТИК ВОЛЕВОЙ СФЕРЫ ЛИЧНОСТИ ОТ ПРАВОВОГО И ГРАЖДАНСКОГО СОЗНАНИЯ У СОТРУДНИКОВ МВД	289

Алонцева Александра Ивановна Шомшина Юлия Олеговна	ВЗАИМОСВЯЗЬ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА С ФОРМАМИ РЕАГИРОВАНИЯ В НАПРЯЖЕННЫХ СИТУАЦИЯХ (НА ПРИМЕРЕ ОХРАННИКОВ ООО ЧОО «АМУЛЕТ»)	292
Алонцева Александра Ивановна Максимцова Ирина Александровна	СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ИНДИВИДУАЛЬНО- ТИПОЛОГИЧЕСКИХ ХАРАКТЕРИСТИК ВООРУЖЕННЫХ И НЕВООРУЖЕННЫХ СОТРУДНИКОВ СЛУЖБЫ ОХРАНЫ	294
Барышева Анна Викторовна	ОСОБЕННОСТИ ЗАВИСТИ У ОСУЖДЕННЫХ ЖЕНЩИН, БЫВШИХ РАБОТНИКОВ СУДОВ И ПРАВООХРАНИТЕЛЬНЫХ ОРГАНОВ	297
Барышева Анна Викторовна	ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ ОСУЖДЕННЫХ, ЯВЛЯЮЩИХСЯ НЕФОРМАЛЬНЫМИ ЛИДЕРАМИ	299
Бура Людмила Викторовна	КОМПЛЕКС ВОСПИТАТЕЛЬНО-ПРОФИЛАКТИЧЕСКИХ МЕРОПРИЯТИЙ ПРЕДУПРЕЖДЕНИЯ АСОЦИАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ СТАРШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	303
Воронова Римма Борисовна Мельникова Юлия Анатольевна	ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ МОТИВАЦИОННЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ УЧАСТИЯ СТУДЕНТОВ В СТУДЕНЧЕСКОЙ ВОЛОНТЕРСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	306
Дворцова Елена Валерьевна Родькина Ольга Сергеевна	ВЗАИМОСВЯЗЬ МЫСЛИТЕЛЬНЫХ ПРОФЕССИОНАЛЬНО- ВАЖНЫХ КАЧЕСТВ С ВОЛЕВОЙ САМОРЕГУЛЯЦИЕЙ У СОТРУДНИКОВ МВД	309
Дроздова Наталья Владимировна Асманкина Екатерина Евгеньевна	ОСОБЕННОСТИ ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ	312
Исмаилова Наиля Иркиновна Гайфуллина Наталья Геннадиевна	КОГНИТИВНЫЕ СПОСОБНОСТИ НЕУСПЕШНЫХ В ОБУЧЕНИИ ПОДРОСТКОВ, ЯВЛЯЮЩИХСЯ ЗАВИСИМЫМИ ОТ ИНТЕРНЕТА	316
Калинкина Евгения Михайловна Камракова Наталья Юрьевна	ФОРМИРОВАНИЕ СПОСОБНОСТИ К ЭМПАТИИ У ПОДРОСТКОВ	319
Ковтун Юлия Юрьевна Локтева Анна Владимировна	ОСОБЕННОСТИ ПСИХОКОРРЕКЦИИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ ОПОРНО- ДВИГАТЕЛЬНОГО АППАРАТА	322
Коданева Михалина Сергеевна Леонова Анна Андреевна	СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ АДАПТИРОВАННОСТЬ СОТРУДНИКОВ СЛЕДСТВЕННОГО ИЗОЛЯТОРА С РАЗЛИЧНЫМИ СТАТУСАМИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ	325
Крыжевская Наталья Николаевна Кусакина Елена Аркадьевна	ВОЗМОЖНОСТИ ПОЗИТИВНОЙ ПСИХОЛОГИИ В РАЗВИТИИ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ УСТОЙЧИВОСТИ СТУДЕНТОВ	329
Лебедева Оксана Валерьевна Коларькова Оксана Геннадьевна Тагирова Лилия Хамзиевна	ФАКТОРЫ, ВЛИЯЮЩИЕ НА ФОРМИРОВАНИЕ ЭТИЧЕСКИХ НОРМ У МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ	331
Лебедева Оксана Валерьевна Сидорина Елена Валерьевна Шильникова Елена Николаевна	КОРРЕКЦИЯ НЕГАТИВНЫХ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ СОСТОЯНИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	334
Мамонова Елена Борисовна Сидорина Елена Валерьевна Ершов Вадим Юрьевич	К ПРОБЛЕМЕ ИЗУЧЕНИЯ ВЗАИМОСВЯЗИ РОДИТЕЛЬСКОГО ОТНОШЕНИЯ И СПЕЦИФИКИ СТРАХОВ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ	337
Мамонова Елена Борисовна Сидорина Елена Валерьевна Ершов Вадим Юрьевич	ВЛИЯНИЕ СИТУАЦИИ ПАНДЕМИИ НА ЛИЧНОСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ	340

Подписной индекс  
в общероссийском каталоге  
«Роспечать»: 64996

Проблемы современного педагогического образования  
Выпуск 78. Часть 1.

ISSN 2311-1305



Ответственность за достоверность приводимых в публикациях фактов, дат, наименований, фамилий, имен, цифровых данных несут авторы статей.

Научные статьи печатаются в соответствии с авторскими вариантами.

Адрес учредителя:  
295007, г. Симферополь, проспект Академика Вернадского, 4  
(3652) 54-50-36

Адрес редакции и издателя:  
298635, Республика Крым, г. Ялта, ул. Севастопольская, 2а  
(3654) 323013

Отпечатано в типографии:  
Гуманитарно-педагогическая академия (г. Ялта)  
298635, Республика Крым, г. Ялта, ул. Севастопольская, 2а  
(3654) 323013

Свидетельство о регистрации средства массовой информации  
ПИ № ФС 77-61807 от 18 мая 2015 г., выдано Федеральной службой по надзору в сфере связи,  
информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор)

Подписано к печати 25.01.2023. Сдано в набор 30.01.2023. Дата выхода 08.02.2023  
Формат 210x297. Бумага: офсетная. Печать: трафаретная. Условн. печатн. листов 40,31.  
Тираж 500 экз. Свободная цена.