



**Современный
образовательный процесс:
психолого-педагогическое сопровождение,
воспитательные стратегии**

Материалы
Международной научно-практической конференции



МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»

Факультет педагогики, психологии и коммуникативистики

Кафедра педагогики и психологии

Учреждение образования «Мозырский государственный педагогический университет имени И.П. Шамякина»

**СОВРЕМЕННЫЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС:
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ,
ВОСПИТАТЕЛЬНЫЕ СТРАТЕГИИ**

Материалы

Международной научно-практической конференции

(Краснодар, 28 ноября 2024 г.)

Чебоксары

Издательский дом «Среда»

2024

УДК 159.9(063)+37.0(063)
ББК 88я43+74.0я43
С56

*Рекомендовано к публикации на основании приказа
Кубанского государственного университета №2167 от 23.10.2024 г.*

Рецензенты: **Никитина Наталья Ивановна**, д-р пед. наук, профессор кафедры социальной педагогики Института международного права и экономики имени А.С. Грибоедова
Бонкало Татьяна Ивановна, д-р психол. наук, доцент, профессор кафедры педагогики и психологии Кубанского государственного университета

Редакционная коллегия: **Гребенникова Вероника Михайловна**, д-р пед. наук, профессор, декан факультета педагогики, психологии и коммуникативистики, заведующий кафедрой педагогики и психологии Кубанского государственного университета
Шер Марина Леонидовна, канд. экон. наук, доцент, доцент кафедры педагогики и психологии Кубанского государственного университета
Лазаренко Лариса Анатольевна, канд. психол. наук, доцент, доцент кафедры педагогики и психологии Кубанского государственного университета
Белоцерковская Снежанна Владимировна, преподаватель кафедры педагогики и психологии Кубанского государственного университета
Юрченко Татьяна Валентиновна, преподаватель кафедры технологии и предпринимательства Кубанского государственного университета

Современный образовательный процесс: психолого-педагогическое сопровождение, С56 воспитательные стратегии : материалы Междунар. науч.-практ. конф. (Краснодар, 28 ноября 2024 г.) / науч. ред. М. Л. Шер. – Чебоксары: Среда, 2024. – 460 с.

ISBN 978-5-907830-92-9

В сборнике представлены научные публикации, посвященные вопросам психолого-педагогического сопровождения и воспитательных стратегий современного образовательного процесса. В материалах сборника приведены результаты теоретических и прикладных изысканий представителей научного и образовательного сообщества в данной области. Предназначен для широкого круга читателей.

Статьи представлены в авторской редакции.

УДК 159.9(063)+37.0(063)
ББК 88я43+74.0я43

© ФГБОУ ВО «Кубанский
государственный университет», 2024
© Учреждение образования «Мозырский
государственный педагогический
университет имени И.П. Шамякина»
© Издательский дом
«Среда», 2024

ISBN 978-5-907830-92-9
DOI 10.31483/a-10658

Предисловие

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет», Учреждение образования «Мозырский государственный педагогический университет имени И.П. Шамякина» представляет сборник материалов Международной научно-практической конференции «**Современный образовательный процесс: психолого-педагогическое сопровождение, воспитательные стратегии**».

В сборнике представлены статьи, посвященные вопросам психолого-педагогического сопровождения и воспитательных стратегий современного образовательного процесса. В представленных публикациях нашли отражение результаты теоретических и прикладных изысканий представителей научного и образовательного сообщества в данной области.

По содержанию публикации разделены на основные направления:

1. Современные тенденции развития образования.
2. Социально-психологические проблемы современного образования.
3. Современные подходы к инклюзивному образованию: методические аспекты.
4. Воспитание обучающихся в образовательных учреждениях в современных психолого-педагогических условиях.
5. Методическое сопровождение профессионального образования.
6. Теоретические и практические основы психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса.
7. Психолого-педагогическое сопровождение детей раннего, дошкольного возраста и семей с детьми.
8. Теория, методика и практика психолого-педагогического сопровождения личности в трудных жизненных ситуациях.
9. Интегративные подходы в процессе психолого-педагогического сопровождения современного человека.

Авторский коллектив сборника представлен городами (Москва, Санкт-Петербург, Белгород, Биробиджан, Верхняя Салда, Видное, Владимир, Воронеж, Глазов, Донской, Елабуга, Казань, Калининград, Краснодар, Красноярск, Курск, Липецк, Нижний Новгород, Новокузнецк, Новосибирск, Новочеркасск, Пермь, Пушкин, Пятигорск, Ростов-на-Дону, Рязань, Саранск, Смоленск, Ставрополь, Таганрог, Тверь, Тула, Ульяновск, Уфа, Хабаровск, Чита, Ярославль), субъектами (Республика Адыгея, Челябинская область) России Китайской Народной Республики (Наньчан) и Республики Беларусь (Мозырь).

Среди образовательных учреждений выделяются следующие университеты и институты России (Балтийский федеральный университет им. И. Канта, Башкирский государственный медицинский университет, Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы, Белгородский государственный национальный исследовательский университет, Белгородский государственный технологический университет им. В.Г. Шухова, Владимирский государственный университет им. А.Г. и Н.Г. Столетовых, Волгоградский государственный медицинский университет, Воронежский государственный медицинский университет им. Н.Н. Бурденко, Воронежский государственный педагогический университет, Воронежский институт Министерства внутренних дел Российской Федерации, Глазовский государственный инженерно-педагогический университет, Забайкальский государственный университет, Казанский (Приволжский) федеральный университет, Краснодарское высшее военное авиационное училище лётчиков имени Героя Советского Союза А.К. Серова, Кубанский государственный аграрный университет им. И.Т. Трубилина, Кубанский государственный медицинский университет, Кубанский государственный университет физической культуры, спорта и туризма, Кубанский государственный университет, Курский государственный университет, Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина, Липецкий государственный педагогический университет им. П.П. Семенова-Тян-Шанского, Московский государственный психолого-педагогический университет, Национальный государственный университет физической культуры и спорта и здоровья имени П.Ф. Лесгафта, Национальный исследовательский Мордовский государственный университет им. Н.П. Огарева, Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского, Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина, Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, Петербургский государственный университет путей сообщения императора Александра I, Поволжский государственный университет физической культуры, спорта и туризма, Приамурский государственный университет имени Шолом-Алейхема, Российский национальный исследовательский медицинский университет им. Н.И. Пирогова, Российский университет кооперации, Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова, Ростовский государственный экономический университет (РИНХ), Рязанский государственный университет им. С.А. Есенина, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, Северо-Кавказский социальный институт, Сибирский университет потребительской кооперации, Сибирский юридический институт МВД РФ, Смоленский государственный университет спорта, Ставропольский государственный педагогический институт, Тверской государственный

технический университет, Тихоокеанский государственный университет, Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого, Ульяновский государственный педагогический университет им. И.Н. Ульянова, Южно-Российский государственный политехнический университет (НПИ) им. М.И. Платова, Южный федеральный университет, Ярославский государственный медицинский университет) и Республики Беларусь (Мозырский государственный педагогический университет им. И.П. Шамякина).

Участники конференции представляют собой разные уровни образования и науки: доктора и кандидаты наук, профессора и доценты, преподаватели, аспиранты, студенты вузов, учителя школ, воспитатели.

Редакционная коллегия выражает глубокую признательность нашим уважаемым авторам за активную жизненную позицию, желание поделиться уникальными разработками и проектами, публикацию в сборнике материалов Международной научно-практической конференции **«Современный образовательный процесс: психолого-педагогическое сопровождение, воспитательные стратегии»**, содержание которого не может быть исчерпано. Ждем Ваши публикации и надеемся на дальнейшее сотрудничество.

Научный редактор
канд. экон. наук, доцент,
доцент кафедры педагогики и психологии
Кубанского государственного университета
М. Л. Шер

ОГЛАВЛЕНИЕ

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

<i>Абсаликова В.Д.</i> Языковая образовательная среда как фактор обеспечения субъективного благополучия у школьников (на примере преподавания английского языка).....	12
<i>Аванесян М.Л., Шумакова А.В.</i> Особенности формирования художественного вкуса у детей младшего школьного возраста.....	16
<i>Акимов А.Н.</i> Формирование функциональных компетенции курсантов военного вуза.....	19
<i>Бликий А.А., Шумакова А.В.</i> Теоретические и эмпирические подходы к анализу понятия «эмоциональный интеллект» в психолого-педагогической литературе.....	21
<i>Болгова Ю.А.</i> Анализ психологических и дидактических предпосылок к организации модульного обучения.....	23
<i>Бородина С.Б.</i> Использование интерактивных методов при интегративном подходе в системе среднего профессионального образования.....	25
<i>Булат Р.Е., Сидоренкова В.В.</i> Динамика результатов ЕГЭ по русскому языку: 2014–2024 годы.....	27
<i>Важнова Е.А., Губин А.А.</i> Особенности профессионального становления личности.....	31
<i>Валуева А.Е.</i> Возможности применения информационных-интеллектуальных систем в рабочей среде с целью обучения и автоматизации.....	33
<i>Ван М., Палиева Т.В.</i> Анализ результатов анкетирования студентов по интернационализации высшего образования в Китае.....	35
<i>Власова А.К., Игнатovich С.С.</i> Игровая деятельность старшеклассников как психологический и педагогический феномен.....	39
<i>Гладких И.Г.</i> Контекстно-сетевая технология как средство формирования профессионально значимых качеств сотрудников правоохранительных органов.....	45
<i>Губанова И.А.</i> Формирование профессионально важных качеств будущих педагогов в контексте современных вызовов.....	47
<i>Ибрагимова Г.Я., Гарданова Ж.Р., Гребенникова В.М., Гребенников О.В., Руденко Е.Ю.</i> Оценка комплаентности к дистанционному обучению студентов медицинских вузов.....	49
<i>Иванов П.В.</i> Сущность, структура, содержание жизненных стратегий обучающихся кадетского училища.....	52
<i>Кудинова Ю.В.</i> Контроль качества работы психолого-педагогических классов в научно-методическом инструментарии.....	54
<i>Кузнецова Н.В.</i> Информационно-правовой нетворкинг: вопросы реализации.....	56
<i>Лебедева И.С.</i> Инновационные тенденции развития предпринимательских компетенций у студентов медицинского вуза.....	59
<i>Лябахова Ю.А.</i> Музейная педагогика как форма внеурочной деятельности в школе дополнительного художественного образования.....	62
<i>Павлушина В.А., Гусельникова Е.Е.</i> Педагогическая геймификация как актуальное направление развития современного образования.....	64
<i>Попов Д.И.</i> Особенности формирования коммуникативной компетенции в образовательной среде военного вуза.....	66
<i>Протуренко И.А., Шер М.Л.</i> Инновации как возможность повышения эффективности профессионального самоопределения старших школьников.....	69
<i>Прямилова О.И.</i> Использование информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) на уроках химии в школе.....	72
<i>Романов О.Ю.</i> Проблематика введения обязательного курса фотографии в образовательных учреждениях.....	75
<i>Сажина Н.М., Седых А.В.</i> Проектирование системы профессионального самоопределения старшеклассников в условиях взаимодействия школы и военного вуза.....	77
<i>Сажина Н.М., Чжао М.</i> Образовательная среда как фактор развития эмоционального интеллекта обучающихся в системе музыкального образования Китая.....	79

<i>Скубий К.Г., Гребенников О.В.</i> Формирование профессионально-мотивационной компетенции педагога начального образования.....	81
<i>Смирнова О.Н., Кононова О.Н., Шевченко М.Г.</i> Формирование духовно-нравственной основы личности и воспитания патриотизма в дошкольном возрасте – одна из современных тенденций развития образования.....	85
<i>Соломатина И.Н.</i> О формировании административно-организационной компетентности у курсантов образовательных организаций МВД России	87
<i>Степанова А.О., Тарасюк В.Б.</i> Информационно-коммуникационные технологии как эффективное средство для подготовки к ЕГЭ по информатике.....	89
<i>Тараканова Л.А.</i> Взаимосвязь правовой культуры будущих педагогов и их готовности к построению в школе субъект-субъектных отношений.....	91
<i>Терентьев А.С.</i> Культурный диалог на уроках «Основы духовно-нравственной культуры народов России».....	94
<i>Терещенко О.В., Плохова Д.Ю., Конькова П.В.</i> Визуальные источники в исследовании.....	96
<i>Толубеева К.Е., Прокопова Н.С.</i> Разработка системы заданий для изучения темы «Текстовый редактор» как средства повышения компьютерной грамотности школьников (уровень основного общего образования).....	99
<i>Уварова Н.Н.</i> Возможности цифровых технологий при организации самостоятельной работы как средства развития гражданственности у студентов современного вуза	101
<i>Ушакова О.Н.</i> Особенности современного образования	103
<i>Федорова Л.Ю.</i> Разработка профессионально ориентированных учебных пособий по английскому языку.....	106
<i>Фетисов А.С.</i> Сопряженное управление педагогическим кванториумом как новый тип управления	109
<i>Хадипаи Д.Ш.</i> Современные тенденции развития образования: игровой подход	112
<i>Хуан Ц.</i> Тенденции развития теории и практики поликультурного начального образования в КНР на современном этапе	114
<i>Чегринская И.В.</i> Методика формирования имиджа образовательной организации	116
<i>Чернякович А.О., Игнатович В.К.</i> Творческие способности детей старшего дошкольного возраста	119
<i>Чжао М.</i> Электронное обучение как тенденция в образовании.....	121
<i>Шер М.Л., Миронов Л.В.</i> Метакогнитивные навыки в образовании: ключевые аспекты, педагогические условия формирования.....	123
<i>Юрченко Т.В., Хохлова У.В.</i> Актуальность введения в образовательных учреждениях службы школьной медиации	126

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

<i>Бровко Е.А., Игнатович С.С.</i> Особенности социально-психологической среды социализации современных подростков.....	129
<i>Варламов А.В.</i> Сущность структурных компонентов нравственно-психологического климата в воинском коллективе	130
<i>Ворожейкина В.В., Оганесова Н.Л.</i> Самооценка подростков с разным уровнем личностной тревожности.....	133
<i>Дробязко А.Д., Чухарева Т.Д.</i> Консультативное сопровождение семей, имеющих детей с ограниченными возможностями здоровья раннего и дошкольного возраста.....	137
<i>Дрвалёва Е.Ю.</i> Профессиональное саморазвитие как двигатель развития профессиональной компетентности руководителя образовательной организации	139
<i>Задрога В.С.</i> Социально-психологические проблемы современного образования: вызовы и решения.....	143
<i>Качалов В.Ю., Сычева О.В.</i> Традиционные ценности как основа российского мировоззрения. 146	
<i>Князенина Н.В.</i> Теоретические и практические аспекты социально-психологической адаптации подростков в современном цифровом образовательном пространстве	150
<i>Кошкина К.С., Федянина А.А., Слукина Е.А.</i> Развитие эмпатии у студентов.....	152

<i>Крицкая А.П., Игнатович С.С.</i> Коммуникативная компетентность: понятие, составляющие признаки.....	154
<i>Кудинов А.В., Романова Ю.В.</i> Психологическая работа по преодолению профессиональных деструкций в трудовых коллективах.....	156
<i>Кузьмиченко Ю.Б., Горячун А.А.</i> Теоретические и практические основы психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса.....	158
<i>Малеев Д.С.</i> Актуальные проблемы развития познавательного воображения старшего дошкольника в современной социокультурной ситуации.....	160
<i>Молчанова Т.А., Щиголева Т.А.</i> Исследование познавательных и социальных мотивов учения детей младшего школьного возраста.....	162
<i>Мороз С.С., Бобченко Т.Г.</i> Особенности коммуникативных умений подростков, склонных к мобильной зависимости.....	165
<i>Надеева Э.С.</i> Взаимодействие стиля руководства и личностных особенностей персонала.....	168
<i>Отришко М.С., Шумакова А.В.</i> Характеристика понятия «социальная успешность детей младшего школьного возраста» в психолого-педагогической литературе.....	170
<i>Садова В.А., Бобченко Т.Г.</i> Самооценка младших школьников как фактор их виктимизации со стороны сверстников.....	172
<i>Стороженко А.В.</i> Взаимосвязь нарциссических черт личности и склонности к абьюзingu и буллингу в межличностных отношениях.....	175
<i>Суворова О.В., Никитин С.И.</i> Актуальность проблемы личностной сопротивляемости подростков к употреблению психоактивных веществ.....	177
<i>Уманская Э.Э.</i> Эмоциональное выгорание тренеров-преподавателей по шахматам: постановка проблемы.....	179
<i>Шипулина М.Э., Игнатович С.С.</i> Развитие интеллектуальной одаренности старшеклассников в процессе дополнительного образования.....	181

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ИНКЛЮЗИВНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ: МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ

<i>Азлецкая Е.Н., Бондарева П.Г.</i> Возможности сказкотерапии в освоении социальной роли обучающегося у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития.....	183
<i>Азлецкая Е.Н., Демешева М.В.</i> К проблеме психологического выгорания педагогов в инклюзивном образовании.....	188
<i>Васильченко А.Е.</i> Современные подходы к инклюзивному образованию: методические аспекты.....	194
<i>Истомина Е.В.</i> Взаимосвязь способности к самодетерминации лиц с ограниченными возможностями здоровья и особенностей и профессионального самосознания.....	196
<i>Куликова Н.Н., Оганесова Н.Л.</i> Значимость психолого-педагогического сопровождения в контексте инклюзивного обучения.....	199
<i>Лободзинская Е.В.</i> Подготовка бакалавров к работе в условиях инклюзивного образования....	201
<i>Овсепян Л.А., Игнатович В.К.</i> Процесс педагогической поддержки детей с ОВЗ в ДОО.....	202
<i>Тивикова А.Б.</i> Формирование школьной мотивации у младших школьников с задержкой психического развития.....	205
<i>Тимошенко Е.В., Тоцкая А.А., Миронов Л.В.</i> Дистанционные технологии обучения в инклюзивном образовании.....	208
<i>Хентонен А.Г.</i> Применение мобильных форм обучения школьников в инклюзивном образовании.....	210
<i>Шер М.Л., Сафронова А.Д., Миронов Л.В.</i> Вопросы применения дистанционных образовательных технологий в условиях инклюзивного образования.....	212

**ВОСПИТАНИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ
В СОВРЕМЕННЫХ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЯХ**

<i>Азлецкая Е.Н., Авдеева И.С.</i> Особенности уровня притязаний у детей подросткового возраста с нарушением слуха	216
<i>Ветвицкая Т.В.</i> Психологическое сопровождение профессиональной деятельности тренеров по адаптивному спорту как необходимое условие их профессионально-личностного развития	220
<i>Вощенко Л.В., Демьянова А.А.</i> Планирование воспитательной работы с учащимися младшего подросткового возраста на учебный год	223
<i>Дарданова Н.А.</i> Структура секционных занятий фитнес-аэробикой с девочками 8–9 лет в условиях школы	226
<i>Жукова А.М.</i> Воспитание профессионально-нравственной позиции будущих педагогов	228
<i>Константинова О.В.</i> Психолого-педагогическое сопровождение профессионального самоопределения школьников	230
<i>Мальков А.А.</i> Современные подходы к формированию политической компетентности студентов педагогических специальностей в интегрированной образовательной среде	232
<i>Никитина Н.Р.</i> Опыт применения социальных практик в образовательной среде медицинского колледжа	234
<i>Русинова Е.А.</i> К вопросу о школьном театре: ретроспективный анализ феномена	236
<i>Рыкова И.А.</i> Гражданско-патриотическое воспитание младших школьников в современных психолого-педагогических условиях через проектную и исследовательскую деятельность (из опыта работы)	238
<i>Сафина Р.Н.</i> Совершенствование профессиональной компетентности педагогов дополнительного образования, направленной на обеспечение духовно-нравственного воспитания обучающихся, в условиях реализации программы повышения квалификации	242
<i>Сесюнина А.Ю., Месникова В.А.</i> Авторская тематическая мультипликация как инструмент адаптации детей младшего дошкольного возраста	244
<i>Тюлина А.С.</i> Эстетическое образование курсантов образовательных организаций МВД России	245
<i>Шиманская И.М.</i> Белорусские народные пословицы и поговорки как средство экологического воспитания подрастающего поколения	247
<i>Шуаева С.О.</i> Социально-психологические аспекты взаимодействия младших школьников в условиях кризисной ситуации	249
<i>Шутенко А.И., Шутенко Е.Н., Мирошникова А.Н.</i> Модальности проявления личностных способностей и потенциала студентов-психологов в процессе реализации волонтерской деятельности	252
<i>Щёголева Д.А., Насырахунова О.С., Недельская В.С.</i> Взаимосвязь самооценки и развития логического мышления у старших дошкольников и младших школьников	256
<i>Щеткова А.А., Сафронова А.Д.</i> Взаимосвязь эмоционального интеллекта и коммуникативных умений детей подросткового возраста	262
<i>Яковлева Н.В., Аносова Н.С., Путилина Г.В.</i> Коррекция различных видов дисграфии в современных психолого-педагогических условиях ОУ	266
МЕТОДИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	
<i>Андрियाш А.В., Романова А.А., Паитова О.Ю.</i> Теоретический анализ педагогических условий для развития проектной деятельности старшеклассников на курсе «Архитектурное черчение» в системе дополнительного образования	269
<i>Антонова Е.И., Ленгесова Н.А., Фирсова Н.В.</i> Особенности разработки и использования учебно-методического пособия по клеточным технологиям для обучения магистров-биотехнологов	272
<i>Арутюнян А.А., Музыка Т.В.</i> Формирование педагогической готовности студентов вуза к летней педагогической практике (на примере «Школы вожатых»)	274
<i>Белова Е.В., Косивченко Н.О.</i> Организационно-педагогические особенности ведения предмета «Архитектурное проектирование» среднего профессионального образования	276

<i>Вербицкая К.А.</i> Актуализирующая среда среднего профессионального образования как фактор развития социальной компетентности обучающихся	281
<i>Гребенникова В.М., Руденко Е.Ю.</i> Вопросы мотивации педагогов в современной образовательной среде	283
<i>Дышлюк И.С.</i> Проблемы подготовки педагога в условиях вызовов и угроз современности.....	286
<i>Колпачева О.Ю., Сиволобова Н.А.</i> Методические основы подготовки будущих педагогов к гражданско-патриотическому воспитанию школьников.....	288
<i>Короткова А.С.</i> Профессиональная позиция курсантов образовательных организаций МВД России: понятие, значение, особенности	290
<i>Крылова Е.А., Токарева Е.Е.</i> Критерий вариативности при отборе текстов для профессионально ориентированного обучения иностранному языку студентов неязыковых специальностей	292
<i>Кузьмин А.В., Линник А.П., Прошкин С.А.</i> Формирование готовности лётчика к грамотным действиям при заходе на посадку на повышенной скорости	294
<i>Лисогор Е.И., Хазова С.А.</i> Мониторинг профессиональных компетенций педагога: квалитетрический подход	298
<i>Максименко Д.В., Стадник С.В.</i> Рекомендации по управлению организацией и проведением практических занятий	302
<i>Мочалова А.К.</i> Использование цифровых образовательных технологий при изучении проектирования костюма.....	305
<i>Паралян С.В., Сафронова А.Д.</i> Особенности психологического здоровья и жизнестойкости педагогов дошкольной образовательной организации	307
<i>Печерский Ю.И.</i> Роль личности преподавателя в формировании профессионального мировоззрения курсантов образовательных организаций МВД России	311
<i>Терещенко О.В., Гавриленко В.М., Гайтян А.А.</i> К вопросу о методологии исторического исследования.....	314
<i>Уманская Э.Э.</i> Особенности структурной организации профессиональной субъектности тренеров-преподавателей по шахматам	317
<i>Фетисов А.С., Шевцова М.А.</i> Преодоление профессиональных дефицитов учителей в области коммуникативной компетентности	319
<i>Щавелева М.Б.</i> Электронно-управляемый курс (ЭУК) «Ведение переговоров» в системе e-learning.ru: методика реализации	323

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРАКТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

<i>Благих Н.Е., Коваленко О.М.</i> Понимание загадок по виду «Описание признаков» учащимися вторых классов с общим недоразвитием речи (III уровень).....	326
<i>Бобрышева В.В.</i> Психолого-педагогическое сопровождение учебного процесса	329
<i>Вековщина М.А.</i> Вопросы организации дополнительно хореографического образования.....	331
<i>Голодняк А.С., Шер М.Л.</i> Психолого-педагогические особенности детей с задержкой психического развития и интеллектуальными нарушениями в процессе обучения в начальной школе. Дифференциация когнитивных нарушений развития.....	333
<i>Исламов А.Э., Казанцева А.Р.</i> Междисциплинарные технологии персонализации развития в технологическом образовании	336
<i>Казанцева В.А., Алексанова Е.А.</i> Влияние уровня развития эмпатии младших школьников на решение конфликтов в учебно-воспитательном процессе начальной школы.....	338
<i>Клевэжиц А.А., Папейко В.А.</i> Основные принципы обучения композиции будущих учителей обслуживающего труда и изобразительного искусства.....	342
<i>Колпакова И.А., Брагина Е.А.</i> Развитие социального интеллекта обучающихся с задержкой психического развития.....	344
<i>Кузьмина А.С., Белозерова Л.А.</i> Профессиональная направленность учащихся старших классов разных профилей подготовки.....	346

<i>Мазурова Е.В.</i> Ценностно-мотивационный компонент психологической готовности к профессиональному общению у будущих учителей гуманитарного профиля: направленность личности в общении.....	348
<i>Макарова О.О.</i> Особенности образовательного процесса у детей с задержкой психического развития в начальной школе	351
<i>Макарова О.О.</i> Особенности преподавания русского языка в начальной школе у детей с задержкой психического развития	354
<i>Максименко Е.П.</i> Сущность кросс-культурного обучения в системе современного образования.....	358
<i>Скрябина Д.Ю.</i> Основные инструменты изучения сформированности профессионально значимых качеств личности будущих педагогов	360
<i>Судаков О.В., Судаков Д.В., Гордеева О.И., Сыч Г.В., Крестина Л.В., Судаков В.О.</i> Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса в медицинском вузе.....	363
<i>Тейдер А.Г.</i> Ощущение безопасности в контексте временной перспективы личности в студенчестве	367
<i>Ус О.А., Кулишов В.В., Мальков А.А.</i> К вопросу об организационно-педагогическом сопровождении обучающихся с признаками духовно-ценностной одаренности	371
<i>Хачатрян Л.А., Алкамян В.С.</i> Теоретические аспекты психолого-педагогического сопровождения одаренных детей в условиях системы дополнительного образования	374
<i>Чеснокова А.А.</i> Теоретические аспекты и значение кризиса юношеского возраста для адаптации студентов.....	376
<i>Шер М.Л., Белоцерковская С.В.</i> Вопросы сотрудничества педагога-психолога и родителей подростков в условиях образовательного учреждения.....	379
<i>Щербакова Е.А., Дорофеев С.П.</i> Методологические основы психологического консультирования в практике педагога-психолога (на примере подготовки военного летчика)	381

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ РАННЕГО, ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА И СЕМЕЙ С ДЕТЬМИ

<i>Голодняк А.С.</i> Формы психолого-педагогического сопровождения семей с ребенком младенческого и раннего возраста, имеющих ограниченные возможности здоровья, в условиях Консультативной службы ранней помощи	386
<i>Кудинова В.В., Романова Ю.В.</i> Роль психологической поддержки в решении конфликтных ситуаций у разновозрастных групп детей с ОВЗ	388
<i>Сафронова А.Д., Подун Е.А.</i> Формирование элементов логического мышления у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи	390
<i>Смыслов А.А., Кошкина К.С.</i> Формирование эмоционального интеллекта у детей школьного возраста как способ повышения успеваемости	394
<i>Ткачева П.Е.</i> Изучение взаимосвязи тревожности дошкольников и готовностью к обучению ..	396
<i>Холодовская К.Ю.</i> Психолого-педагогическое сопровождение семей, воспитывающих детей с расстройством аутистического спектра	399
<i>Щукина А.С.</i> Семейная медиация как способ разрешения семейных конфликтов	403

ТЕОРИЯ, МЕТОДИКА И ПРАКТИКА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ЛИЧНОСТИ В ТРУДНЫХ ЖИЗНЕННЫХ СИТУАЦИЯХ

<i>Ахтямова А.А., Брагина Е.А.</i> Коррекция самооценки и тревожности у детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи	406
<i>Бородина В.Н., Лазукова Э.К.</i> Жизненная удовлетворенность и смысложизненные ориентации личности в период средней зрелости	408
<i>Власенко С.Ю.</i> Адаптивная физическая культура как средство социальной адаптации и реабилитации лиц с нарушениями слуха	410
<i>Капустинская К.В., Абрамович Л.В.</i> Психолого-педагогическое сопровождение подростков с высоким уровнем тревожности в условиях трудных жизненных ситуаций	413
<i>Карцев Д.Е.</i> Изучение факторов психолого-педагогической адаптации первоклассников	415

<i>Кондратенко А.Б., Кондратенко И.С.</i> Кризисные аспекты отношения к смерти в семье и психологическая поддержка	418
<i>Коростелева Н.А., Фрайденбергер К.А.</i> Использование социальных сетей в интернет-пространстве как фактор возникновения интернет-зависимости у современной молодежи	421
<i>Лазаренко Л.А., Лазаренко М.А.</i> Исследование ценностного отношения студентов к семье и родительству	423
<i>Мокурова Т.В.</i> Формирование толерантности у подростков как средство предотвращения агрессивного поведения и стрессов	426
<i>Сапельникова Д.А.</i> Взаимосвязь агрессивного поведения подростков с их физическими и психическими изменениями	429
<i>Фомичева Д.Д.</i> Психологические аспекты самооценки подростка, находящегося в трудной жизненной ситуации	432
<i>Явари Ю.В., Шилова О.Г.</i> Мнемонические техники на иностранных языках как средство оптимизации процесса обучения в различных учебных дисциплинах	434
ИНТЕГРАТИВНЫЕ ПОДХОДЫ В ПРОЦЕССЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ СОВРЕМЕННОГО ЧЕЛОВЕКА	
<i>Амирова О.Г., Иванова Э.Р.</i> Исследование лексических трансформаций при переводе аннотаций лекарственных препаратов с английского языка на русский язык	439
<i>Астахова П.В.</i> Использование информационных технологий в психолого-педагогическом сопровождении юных спортсменов (на примере секции стрельбы из лука)	441
<i>Балега С.А., Рыбинцева Ю.Н., Власенко С.Ю.</i> Влияние занятий физическими упражнениями и спортом на организм женщин	443
<i>Ешкина Н.И.</i> Практика «Классное руководство» как средство подготовки студентов-филологов к эстетическому воспитанию школьников	445
<i>Жилева М.С.</i> Социальное обслуживание граждан пожилого возраста: актуализация и направленность	446
<i>Колесник Е.Е., Курило А.С.</i> Исследование влияния детско-родительских отношений на психологическое здоровье младших школьников	448
<i>Коробейникова О.А., Власенко С.Ю.</i> Влияние йоги на организм человека	451
<i>Попова О.С.</i> Психологическая устойчивость будущих специалистов по реабилитационной деятельности	452
<i>Приходько О.В.</i> Интегративные подходы в процессе подготовки полицейских в ведомственном вузе	454
<i>Рудовина Ю.В.</i> Завершение спортивной карьеры: проблемы социально-профессионального самоопределения и психологической адаптации	456
<i>Саввин А.Ю., Зувев А.А.</i> Психологическая подготовка гиревиков в соревновательный период ..	458

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Абсаликова Виталина Дмитриевна

соискатель, учитель
МБОУ «Средняя школа №2 им.
Героя Советского Союза А.Н. Березового»
пгт Энем, Республики Адыгея

DOI 10.31483/r-114303

ЯЗЫКОВАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА КАК ФАКТОР ОБЕСПЕЧЕНИЯ СУБЪЕКТИВНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ У ШКОЛЬНИКОВ (НА ПРИМЕРЕ ПРЕПОДАВАНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА)

***Аннотация:** в контексте современного образования основное внимание уделяется обеспечению субъективного благополучия школьников, что считается одним из ключевых факторов успешного обучения и гармоничного личностного развития. В статье рассматривается роль языковой образовательной среды в формировании положительных эмоциональных и когнитивных компонентов субъективного благополучия у школьников, изучающих английский язык. Целью исследования является выявление ключевых компонентов языковой образовательной среды, которые способствуют повышению субъективного благополучия, и оценка существующих методов диагностики этой связи. Эмпирическая часть статьи основана на данных, собранных в ходе опроса 139 студентов. Полученные данные продемонстрировали важность мультимодального подхода к обучению и подчеркнули необходимость активного участия учащихся в образовательных и культурных мероприятиях, которые положительно влияют на их психологическое состояние и мотивацию. В статье даются рекомендации по оптимизации языковой среды обучения с упором на индивидуальный подход и интерактивные методы обучения, которые помогают повысить уверенность учащихся в себе, расширить их культурный кругозор и продвинуться в достижении личных и профессиональных целей.*

***Ключевые слова:** субъективное благополучие, языковая образовательная среда, эмоциональный интеллект, мотивация, английский язык, мультимодальный подход, стратегии обучения, психологическая адаптация.*

В рамках современного образования особое внимание уделяется субъективному благополучию школьников, которое считается важнейшим фактором успешного обучения и гармоничного личностного развития. Субъективное благополучие включает в себя удовлетворенность жизнью, положительные эмоции, уверенность в себе, ощущение принадлежности и способность преодолевать жизненные трудности. Обучение этим важным качествам неразрывно связано с созданием благоприятной языковой образовательной среды. Языковая среда представляет собой комплекс взаимосвязанных элементов, включая учебные программы, методы обучения, атмосферу в классе и внеклассные мероприятия, которые оказывают значительное влияние на мотивацию, самооценку, коммуникативные навыки и общий комфорт учащихся во время обучения. Несмотря на очевидную важность этой проблемы, до сих пор недостаточно исследований, посвященных изучению взаимосвязи между языковой средой и субъективным благополучием учащихся при изучении иностранных языков.

Целью исследования является изучение влияния языковой образовательной среды на субъективное благополучие учащихся при изучении английского языка.

В рамках исследования необходимо решить следующие задачи: выявить ключевые компоненты языковой образовательной среды, способствующие формированию субъективного самочувствия учащихся, изучающих английский язык; проанализировать существующие методики диагностики субъективного благополучия школьников и выбрать наиболее подходящий для данного исследования метод; провести эмпирическое исследование влияния языковой образовательной среды на субъективное благополучие учащихся, изучающих английский язык; и, наконец, на основе полученных результатов разработать рекомендации по оптимизации языковой образовательной среды для повышения субъективного благополучия школьников при изучении английского языка.

Субъективное благополучие (СБ) у школьников – это сложное психологическое состояние, которое включает в себя восприятие ребенком и оценку всей его жизни. Исследования в этой области показывают, что СБ – это многокомпонентная система, основной структурой которой являются эмоциональный и когнитивно-оценочный компоненты. Эмоциональное измерение включает в себя положительные и отрицательные аффекты, которые отражают общее чувство счастья или неудовлетворенности жизнью [2; 3] Когнитивно-оценочный компонент связан с удовлетворенностью жизненными обстоятельствами, такими как учеба, личные отношения и достижения [7].

Функции субъективного благополучия в школьной среде проявляются в улучшении долгосрочных образовательных и жизненных результатов [8]. Он служит показателем эффективности образовательных программ и влияет на психологическую адаптацию учащегося. Следовательно, СБ может служить предиктором успешности интеграции учащегося во взрослую жизнь и его способности размышлять о личных целях и достигнутых успехах [5].

Таким образом, СБ школьников представляет собой ключевой показатель развития, на который должны обращать внимание как педагоги, так и исследователи, и который требует дальнейшего изучения и концептуализации для эффективной поддержки благополучия детей и подростков.

В литературе, посвященной обеспечению СБ школьников, подчеркивается важность образовательной среды, особенно языковой, в достижении этой цели. По словам С.В. Чернышова, для улучшения эмоционального и личного благополучия учащихся необходимо активно проявлять сочувствие со стороны всех участников образовательного процесса. Это создает условия, при которых каждый ученик может чувствовать себя важным и нужным в школьном сообществе. В свою очередь, языковая образовательная среда может служить платформой, на которой учащиеся могут не только выражать свой личный опыт, но и делиться им. Это взаимодействие способствует развитию их эмоционального интеллекта и формирует более глубокие социальные связи между учащимися [9].

В сборнике научных статей «Благополучие в образовании: современные исследования» исследуются вопросы СБ в образовательном процессе, а также преодоления эмоционального стресса, которые становятся все более актуальными в контексте функционирования современных систем образования. Авторы подчеркивают, что интеграция языковых компонентов в образовательные программы может значительно помочь улучшить общее самочувствие учащихся. Это связано с возможностью расширить культурный кругозор обучающихся и развить их способность выражать свои мысли на разных языках, что, в свою очередь, способствует развитию их личности и эмоционального интеллекта [4].

Несмотря на обширные исследования роли психологического благополучия в образовательной среде, необходимо подчеркнуть, что отсутствует понимание влияния академической вовлеченности на психологическое благополучие учащихся. Это влияние, как указывает Хо Цзяин, во многом зависит от языковых навыков студентов. Существуют значительные возможности для дальнейших исследований по этой теме, особенно в контексте обучения иностранным языкам (EFL) [1].

Как отмечает Елисеева О.А. в своем исследовании благополучия подростков, обеспечение психологической безопасности в образовательной среде является ключевым аспектом, способствующим общему благополучию учащихся. В частности, языковая образовательная среда, если она создает безопасную и благоприятную атмосферу, может существенно повлиять на субъективное благополучие подростков. Она играет важную роль в личном и академическом развитии, что подчеркивает необходимость уделять внимание характеристикам образовательного контекста, в котором происходит процесс обучения [6].

Таким образом, использование языковой образовательной среды как фактора, обеспечивающего субъективное благополучие школьников, требует дальнейшего всестороннего изучения, учитывающего как эмоциональные, так и когнитивные аспекты образовательного процесса.

Основным методом сбора эмпирических данных было анкетирование. Была использована специально разработанная анкета, охватывающая ключевые аспекты субъективного благополучия учащихся и их восприятия языковой среды в классе. Анкета включала открытые и закрытые вопросы, направленные на определение удовлетворенности учащихся изучением английского языка, их вовлеченности в образовательный процесс, а также эмоциональных и когнитивных компонентов их субъективного благополучия.

Исследование основано на данных опроса, в котором приняли участие 139 школьников в возрасте от 6 до 18 лет. Изученные показатели включали возраст, класс и частоту занятий английским языком, посещаемость дополнительных занятий, участие во внеклассных мероприятиях, возможность использовать язык вне класса, эмоциональное состояние учащихся, влияние занятий на настроение и желание изучать английский язык в будущем.

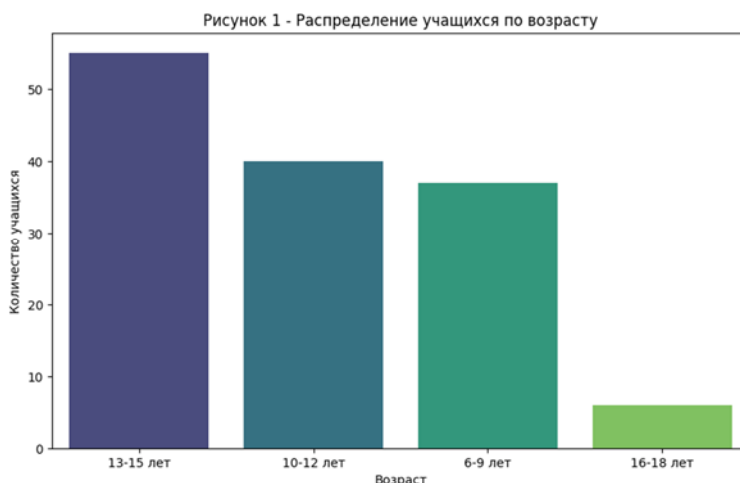
Все участники были предварительно проинформированы о цели исследования и было получено их согласие на участие. Опрос проводился анонимно, чтобы гарантировать честность и искренность ответов.

Исследование проводилось с соблюдением этических норм: участникам была гарантирована конфиденциальность предоставленной информации, и они имели право отказаться от участия в исследовании в любой момент без объяснения причин.

Таким образом, примененные методы и материалы исследования позволили получить достоверные и репрезентативные данные, необходимые для анализа влияния языковой образовательной среды на субъективное самочувствие школьников.

Основная группа участников состояла из учащихся в возрасте от 10 до 15 лет, преимущественно из 4–6 и 7–9 классов (рис. 1). Частота занятий английским языком варьировалась: большинство

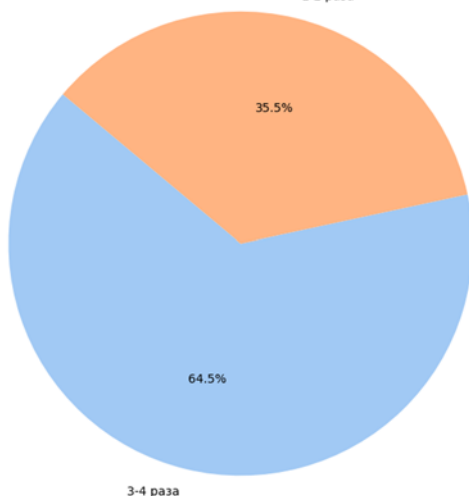
учеников учились три-четыре раза в неделю, что указывает на распространенность изучения языка в школьной программе (рис. 2).



Примерно половина учеников посещает дополнительные занятия по английскому языку, и многие отмечают, что в школе проводятся языковые конкурсы и праздники. Это указывает на активное участие учащихся в культурной и образовательной деятельности, что может содействовать росту интереса к изучению языка и, таким образом, положительно влиять на восприятие школьной жизни.

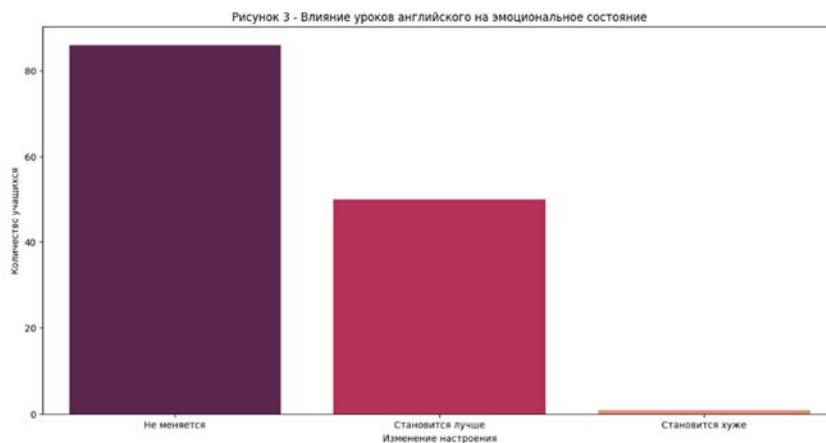
Значительная часть респондентов упомянула о возможности использования английского языка вне занятий, например, в неформальных ситуациях или при общении с друзьями. Этот аспект повышает прагматическую ценность изучаемого языка и способствует его закреплению в реальных контекстах.

Рисунок 2 - Частота занятий английским в школе

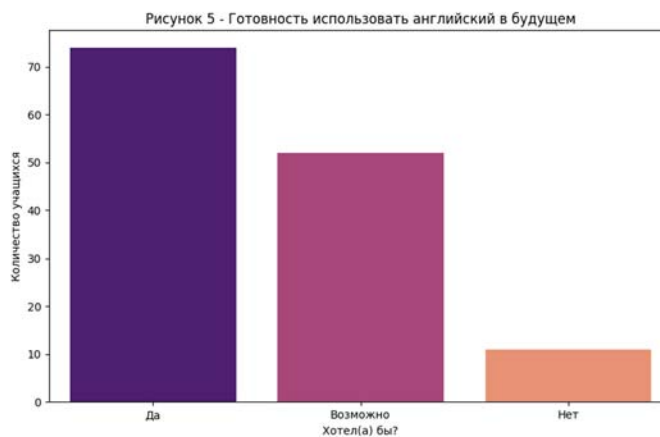
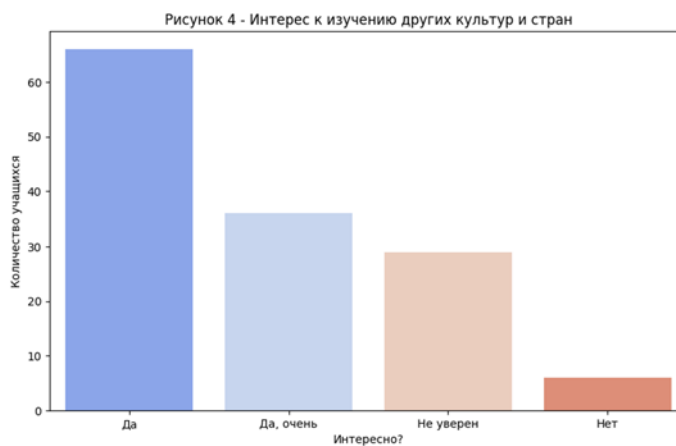


Большинство участников сообщили, что уроки английского положительно повлияли на их настроение, особенно когда занятия сопровождались поддержкой учителей и использованием разнообразных учебных материалов, включая объяснения учителей, помощь друзей и интеграцию мультимедийных ресурсов. Это иллюстрирует важность мультимодального подхода в преподавании, который стимулирует интерес и мотивацию учащихся (рис. 3).

Учащиеся, которые чувствуют себя уверенно на уроках английского языка, планируют использовать этот язык в будущем во время путешествий или в профессиональных целях. Эта связь между осознанием важности изучаемого языка и планами на будущее подчеркивает роль английского языка как средства достижения долгосрочных личных целей и улучшения качества жизни (рис. 4, 5).



Ряд учащихся предложил внести изменения в структуру уроков, такие как большее вовлечение интерактивных методов обучения, геймификации, тематических исследований и меньшего количества контрольных работ. Это говорит о желании учащихся видеть более гибкую и увлекательную образовательную среду, которая поощряет творчество и активное участие.



Изучение английского языка способствует субъективному благополучию учащихся за счет развития уверенности в себе, возможности участвовать в культурных и общественных мероприятиях и подготовки к будущим достижениям. Чтобы максимизировать эти положительные эффекты, стратегии обучения должны делать упор на индивидуализацию, интерактивность и разработку источников мотивации, учитывающих потребности и интересы учащихся.

Список литературы

1. Huo Jiaying. The Role of Learners' Psychological Well-Being and Academic Engagement on Their Grit [Electronic resource]. – Access mode: <https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2022.848325> (дата обращения: 05.11.2024).
2. Savahl Shazly, Casas Ferran, Adams Sabirah. The Structure of Children's Subjective Well-being [Electronic resource]. – Access mode: <https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2021.650691> (дата обращения: 05.11.2024).
3. Архиреева Т.В. Структура и динамика субъективного благополучия младших школьников / Т.В. Архиреева // Царскосельские чтения. – 2015. – №XIX [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/struktura-i-dinamika-subektivnogo-blagopoluchiya-mladshih-shkolnikov> (дата обращения: 03.11.2024). EDN UKDHVX
4. Благополучие в образовании: современные исследования: сб. научных ст. / науч. ред. Т.Н. Канонир, А.И. Савенков // Современная аналитика образования. №2 (76). – М.: НИУ ВШЭ: Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Институт образования., 2024. – С. 240.
5. Связь уровня и структуры субъективного благополучия у старших школьников / Ж.Ю. Брук, Л.В. Федина, Л.М. Волосникова, И.В. Патрушева // Психологическая наука и образование. – 2022. – №6. – С. 130–143. DOI 10.17759/pse.2022270610. EDN MEPRMN
6. Елисеева О.А. Субъективное благополучие подростков в образовательных средах с разным уровнем психологической безопасности: специальность 19.00.13 «Психология развития, акмеология»: дис. ... канд. психол. наук / О.А. Елисеева; Московский городской психолого-педагогический университет. – М., 2011. – 23 с. EDN QFRXQH
7. Казакова Е.В. Субъективное благополучие первоклассников в условиях современной образовательной среды / Е.В. Казакова, Е.В. Киричатая // Международный студенческий научный вестник. – 2017. – №4 (ч. 5). – С. 692–696 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://eduherald.ru/ru/article/view?id=17479> (дата обращения: 03.11.2024). EDN ZEGMRP
8. Канонир Т.Н. Субъективное благополучие в школе и отношения с одноклассниками у учащихся начальной школы с разным уровнем учебных достижений / Т.Н. Канонир // Психология. Журнал ВШЭ. – 2019. – №2 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/subektivnoe-blagopoluchie-v-shkole-i-otnosheniya-s-odnoklassnikami-u-uchaschihsya-nachalnoy-shkoly-s-raznym-urovнем-uchebnyh-dostizheniy> (дата обращения: 03.11.2024). DOI 10.17323/1813-8918-2019-2-378-390. EDN PYBJLM
9. Чернышов С.В. Эмоционально-развивающая среда школьного иноязычного образования как методический феномен / С.В. Чернышов // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2024. – №3 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/emotsionalno-razvivayushchaya-sreda-shkolnogo-inoazychnogo-obrazovaniya-kak-metodicheskiy-fenomen> (дата обращения: 02.11.2024). DOI 10.24412/2224-0772-2024-99-113-129. EDN AEVKDK

Аванесян Милена Левоновна

студентка

Научный руководитель

Шумакова Александра Викторовна

д-р пед. наук, доцент, заведующая кафедрой

ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт»

г. Ставрополь, Ставропольский край

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ВКУСА У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация: статья посвящена особенностям формирования художественного вкуса у детей младшего школьного возраста. В процессе изучения проблемы акцентируется внимание на значении художественного воспитания в образовательной среде, а также на влиянии различных факторов, таких как семья, школа и окружение.

Ключевые слова: художественный вкус, дети младшего школьного возраста, эстетическое воспитание, искусство.

Основным критерием художественного развития личности является ее уровень художественного вкуса, так как он отражает результаты художественного воспитания и обобщает способности к восприятию и оценке художественных явлений.

По мнению таких специалистов, как А.А. Бодалев, Н.Н. Вихарева, А.А. Мелик-Пашаев, А.Б. Николаева и других, формирование художественного вкуса у младших школьников происходит с учетом ряда психологических особенностей: чувствительности к окружающему миру, синкретизма в детском

мышлении, стремления к самостоятельности, анимистического восприятия действительности, эмпатии и др. [1;10].

В современных исследованиях в области психологии и педагогики ключевое внимание уделяется развитию художественного вкуса, акцентируя внимание на формировании эмоционально-чувственной сферы у детей младшего школьного возраста. О.П. Котикова и В.Г. Кухаронак подчеркивают, что «сущность развития художественного вкуса заключается в формировании эмоциональной сферы личности» [7, с. 5].

Одной из характерных черт процесса формирования художественного вкуса у младших школьников является развитие их способности к эстетическому восприятию объектов и природных явлений, окружающей среды, жизни людей и родной страны. Важно создавать запас эстетических впечатлений и представлений в формах, доступных для наглядного и чувственного восприятия, а также в образно-понятийном контексте. Накопление и эстетическое обобщение фактов, а также осознание закономерностей окружающего мира через образы способствуют как развитию эстетической восприимчивости учащихся, так и формированию на ее основе художественного вкуса. Как верно отмечают А.И. Буров и Б.Т. Лихачев, «о каком-либо стабильном художественном вкусе детей младшего школьного возраста не может быть и речи», однако эстетическая информация, усвоенная детьми младшего школьного возраста, закладывает основы будущего художественного вкуса личности [2, с. 36]. Л.П. Печко утверждает, что всем детям присуще начальное эстетическое чувство, основанное на «некоторой сенсорно-гармонической способности, свойственной раннему этапу развития» [3, с. 22]. В сравнении с другими аспектами эстетического воспитания, художественный вкус младших школьников наиболее поддается педагогике и формируется под воздействием эмоциональных оценок воспринимаемых явлений и накопленных эстетических представлений.

Ключевым аспектом формирования художественного вкуса у детей младшего школьного возраста является стимулирование их творческого потенциала. Через радость и удовольствие, которые ребенок получает от восприятия красоты в окружающем мире и искусстве, происходит сам процесс развития художественного вкуса, а также передача знаний и навыков, которые проявляются в личной творческой деятельности ребенка. Как подчеркивают О.П. Котикова и В.Г. Кухаронак, в этом возрасте созидательные способности «созревают» одновременно с ростом и обогащением эмоциональной сферы, что в свою очередь определяет стремление получать нужные эстетические знания [4].

Эстетический интерес детей младшего школьного возраста рассматривается как «особая форма познавательной потребности, обеспечивающая направленность личности на понимание художественной деятельности и начальной готовности к ней» [4, с. 9].

С учетом возрастных и индивидуальных особенностей младших школьников можно выделить два ключевых направления работы по формированию художественного вкуса у учащихся начальных классов:

– деятельностно-активно-творческое – это преобразовательная художественная деятельность, которая проявляется в большей степени в художественном творчестве детей младшего школьного возраста;

– созерцательно-оценочное – восприятие объектов, явлений и произведений искусства, направленное на оценку их эстетических параметров, в процессе которого осуществляется накопление базовых знаний об их художественных качествах.

По мнению А.А. Мелик-Пашаева, художественное развитие представляет собой эволюцию эстетического восприятия жизни. Он акцентирует внимание на том, что ключевым моментом в процессе художественного становления ребенка является сознательное пробуждение и укрепление у него эстетического отношения к окружающей реальности [9].

В соответствии с теорией А.Н. Леонтьева, эстетическая деятельность, которая может проявляться как творческий процесс или как восприятие эстетики, представляет собой активность сознания, функционирующую в двух основных направлениях [5]:

1) открытие «значения для себя», личностного смысла всего окружающего мира и самого себя, а также выражение всех выявленных аспектов;

2) познающее сознание, задачей которого является познание, осознание в системе значений, усвоение отдельной личностью знаний об окружающем мире, приобретение общественно-исторического опыта.

С психологической точки зрения младший школьный возраст характеризуется как сензитивный этап для формирования творческих способностей. Дети этого возраста проявляют выдающуюся любознательность и стремление исследовать окружающий мир. Взрослые, поддерживая интерес к познанию, делясь знаниями и вовлекая детей в разнообразные виды деятельности, способствуют расширению их жизненного опыта. Этот накопленный опыт и знания являются важным условием для будущей творческой реализации. Яркие эмоции и впечатления, полученные в процессе художественной деятельности, способствуют формированию художественного вкуса [3].

Младший школьный возраст – это период глобальных изменений в жизни ребёнка, начинающееся с момента поступления в школу и продолжающееся примерно с 6–7 до 9–10 лет. В указанной стадии происходит как физическое, так и психофизиологическое развитие ребёнка, что создает условия для систематического обучения [6].

На основе изучения психолого-педагогической литературы можно выделить ряд особенностей формирования художественного вкуса у детей младшего школьного возраста.

1. О.П. Котикова и В.Г. Кухаронак подчеркивают важность наглядно-образного мышления. Они считают, что уникальной чертой развития художественного вкуса у младших школьников является накопление эстетических впечатлений и представлений в доступной наглядно-чувственной и образно-понятийной форме. Собираение и эстетическое обобщение информации, а также понимание закономерностей окружающего мира в образной форме способствуют формированию эстетической восприимчивости и, соответственно, развитию художественного вкуса [7].

2. П.М. Якобсон выделяет высокую эмоциональность, восприимчивость и впечатлительность детей этого возраста. Он отмечает «живость непосредственного проявления чувств», а также чувствительность и эмоциональную отзывчивость младших школьников [12].

3. Ю. С. Любимова отмечает, что неустойчивые интересы являются одной из особенностей формирования художественного вкуса у младших школьников [8].

4. Д.С. Лихачёв утверждает, что эмоциональный отклик составляет основу эстетического чувства и представляет собой социально предопределённое субъективное переживание, возникающее в результате оценки эстетического явления или предмета [11].

Таким образом, воспитание художественного вкуса у детей начального школьного возраста представляет собой сложный и многогранный процесс, основанный на взаимодействии эмоциональных, познавательных и творческих элементов. Эстетическое восприятие, формирующееся в этот период, является базой не только для будущего художественного образования, но и для всестороннего развития личности ребенка.

Организованное и целенаправленное обучение способствует не только накоплению эстетических знаний, но и развитию критического мышления, что, в свою очередь, позволяет детям лучше анализировать и осознавать художественные явления. Со временем, их эстетические оценки становятся более осмысленными и глубокими, открывая новые возможности для творческого самовыражения.

Важно учитывать, что процесс формирования художественного вкуса требует терпения и внимательного подхода со стороны педагогов и родителей. Создание насыщенной искусством атмосферы, наполненной эмоциональными переживаниями и креативной активностью, существенно обогатит внутренний мир ребенка и поможет ему развиваться как личности с ярко выраженным художественным вкусом.

Список литературы

1. Бодалев А.А. Общая психодиагностика / А.А. Бодалев, В.В. Столин. – СПб.: Речь, 2000. – 440 с.
2. Бутенко В.Г. Педагогические условия эффективного использования художественной среды в эстетическом развитии школьников / В.Г. Бутенко // Актуальные проблемы дошкольного и начального образования в современных условиях: сборник научных трудов. – Херсон: ХГУ, 2014. – С. 36–38.
3. Вишнякова Н.Ф. К проблеме развития личности школьников в детском театральном творчестве / Н.Ф. Вишнякова // Вопросы психологии. – 2009. – №6. – С. 22–25.
4. Данилюк А.Я. Концепция духовно- нравственного развития и воспитания личности гражданина России / А.Я. Данилюк, А.М. Кондаков, В.А. Тишков. – М.: Просвещение, 2009. – 24 с.
5. Зарецкая И.И. Эстетическое развитие как фактор социализации младших школьников / И.И. Зарецкая // Начальная школа. – 2010. – №1. – С. 54–58.
6. Кондратенко Г.П. Сущность и структура эстетического мировосприятия личности в психолого-педагогическом аспекте / Г.П. Кондратенко // Образование на Луганщине. – 2014. – №1. – С. 63–67.
7. Котикова О.П. Развитие творческой активности младших школьников в процессе эстетического воспитания средствами искусства / О.П. Котикова, В.Г. Кухаронак. – Минск: НИО, 2003. – 124 с. EDN RMLYFD
8. Любимова Ю.С. Эстетическое воспитание младших школьников средствами народного декоративно-прикладного искусства: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Ю.С. Любимова; Белорус. гос. пед. ун-т им. Максима Танка. – Минск, 2006. – 23 с.
9. Мелик-Пашаев А.А. Ступеньки к творчеству: художественное развитие ребенка в семье / А.А. Мелик-Пашаев, З.Н. Новлянская. – М.: Редакция журнала «Искусство в школе», 1995. – С. 19.
10. Мелик-Пашаев А.А. Способность младших школьников к эстетическому общению / А.А. Мелик-Пашаев // Новые исследования в психологии и возрастной физиологии. – 1990. – С. 48.
11. Эстетическое воспитание школьников / А.И. Буров [и др.]; под общ. ред. А.И. Бурова, Б.Т. Лихачева. – М.: Педагогика, 1974. – 304 с.
12. Якобсон П.М. Эмоциональная жизнь школьника (психологический очерк) / П.М. Якобсон – М.: Просвещение, 1966. – 291 с.

Акимов Александр Николаевич

начальник учебной лаборатории
ФГКВООУ ВО «Краснодарское высшее военное авиационное училище
лётчиков имени Героя Советского Союза А.К. Серова»
г. Краснодар, Краснодарский край

ФОРМИРОВАНИЕ ФУНКЦИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИИ КУРСАНТОВ ВОЕННОГО ВУЗА

Аннотация: в статье на основе анализа сложившихся в отечественной педагогической науке представлений о содержании и структуре профессиональных компетенций предлагается авторский подход к определению понятия «функциональные компетенции в рамках современной образовательной парадигмы». Приводится краткая характеристика сущности данного понятия.

Ключевые слова: компетентность, функциональная компетентность, образовательный стандарт, универсальные компетенции, общепрофессиональные компетенции, профессиональные компетенции.

Компетентностный подход к развитию образования в высшей школе обуславливает потребность изучения проблем, связанных с формированием функциональных компетенций выпускников военных вузов Российской Федерации. Уровень функциональных компетенций должен быть сформирован на достаточно высоком уровне, для того чтобы надлежащим образом исполнять обязанности по защите государства и общества от внешних угроз, а также определять траекторию профессионального развития и совершенствование личностно-профессиональных качеств военнослужащих. Как было обозначено выше, целью нашего исследования является изучение функциональных компетенции обучающихся военных вузов. В связи с этим перед нами встает вопрос о необходимости конкретизации понятия «функциональная компетентность». С этой целью мы провели анализ содержания понятия «компетенции», видов компетенций, их характеристике и их содержательному наполнению.

В научный обиход термин «компетенция» был введен американским психологом Р.Уайтом [11]. Компетенция, по его мнению, в большей степени описывала способность индивида к эффективному взаимодействию с окружающей средой. В дальнейшем понятие компетенция широко вошло в научный обиход и получило множество трактований. Несмотря на большое количество трактовок, суть их всех заключается, остается компетенции – это набор знаний, навыков и личного опыта, необходимый для эффективного выполнения определенной деятельности. В частности, предметом нашего исследовательского интереса является деятельность по формированию функциональных интересов курсантов военных образовательных учреждений.

Изучив труды современной педагогической науки и практики, мы под понятием «функциональные компетенции курсантов» будем понимать совокупность профессиональных компетенций курсантов, формирующихся в образовательной среде военного вуза, способствующих самостоятельному выполнению конкретных видов деятельности курсантов, умению решать типовые профессиональные задачи и оценке результатов своего труда, способности самостоятельно приобретать новые знания и умения по специальности.

Результаты научных исследований и обобщение педагогической практики нашли отражение в Федеральных государственных образовательных стандартах высшего образования (так называемых стандартах 3++), где компетенции, которые должны быть сформированы в результате освоения программы обучения, распределяются по нескольким группам: универсальные, общепрофессиональные и профессиональные. Дальнейший анализ осуществлялся нами на примере формирования функциональных компетенций курсантов по направлению подготовки 25.05.04 «Летная эксплуатация и применение авиационных комплексов», которое относится к укрупненной группе: «Аэронавигация и эксплуатация авиационной и ракетно-космической техники». Эта военная специальность готовит специалистов к эксплуатации авиационных комплексов согласно нормативной документации, организации безопасности воздушных полетов, обслуживанию движения, взаимодействию со службами, которые обеспечивают воздушные полеты. Выпускники должны быть способны наладить работу исполнительского коллектива, участвовать в расследовании авиационных инцидентов, принимать решения в нестандартных ситуациях при нехватке необходимой информации, времени, оценивать уровень безопасности выполнения полета. Специалисты компетентны в составлении методической и аэронавигационной документации. Выпускники военного вуза работают пилотами, бортинженерами, специалистами по безопасности воздушных полетов, расследованию авиационных происшествий, управлению воздушным движением, инженерами воздушного транспорта, а также инженерами-испытателями, инженерами-штурманами, инженерами-пилотами и инженерами по обеспечению воздушных полетов [5].

Одним из основных организационно-педагогических условий формирования функциональных компетенций является качественная организация учебного процесса вуза. Вследствие этого нами

были проанализированы особенности организации учебного процесса в военном вузе. Так, в рамках организации образовательного процесса предусмотрено значительное количество дисциплин, способствующих формированию данной компетенции. Обучение строится по принципу систематичности и последовательности, предполагающему такую организацию учебного процесса, при которой усвоение знаний у курсантов происходит в определённом порядке, при котором каждая последующая дисциплина логически связана с предыдущей. «От простого к сложному» дидактическая база данного принципа.

Помимо этого, особое значение в формировании функциональных компетенций курсантов приобретает организация и проведение практики, реализуя принцип связи теории с практикой. Связь теории с практикой представляет собой применение полученных знаний в процессе практической деятельности. Практики организуются и проводятся с целью закрепления у курсантов теоретических знаний, выработки умений, а также формирования навыков и компетенций, необходимых в предстоящей служебной деятельности. Так, федеральным государственным стандартом предусмотрены следующие виды практики: учебная, включающая в себя следующие виды: ознакомительная; эксплуатационная; педагогическая; научно-исследовательская работа (получение первичных навыков научно-исследовательской работы); типы производственной практики: эксплуатационная; педагогическая и преддипломная практики. Анализ программ организации практики позволил нам увидеть, что основной целью организации практики у курсантов является подготовка для выполнения функциональных обязанностей по должностному предназначению, связанных со знанием боевых задач, формированием умений и навыков принятия решения на выполнение боевой задачи.

Итак, процесс формирования функциональных компетенций курсантов военных вузов имеет свои особенности, обусловленные спецификой военной деятельности и быстро меняющимися социально-экономическими факторами среды. Несмотря на то, что военной педагогией накоплен значительный опыт в рамках решения данной проблемы, на наш взгляд, требуется дальнейшее ее изучение.

Список литературы

1. Приказ министра обороны РФ «Об организации образовательной деятельности в федеральных государственных организациях, осуществляющих образовательную деятельность и находящихся в ведении Министерства обороны Российской Федерации» от 30 мая 2022 г. №308.
2. Приказ министра обороны РФ «Об определении Квалификационных требований к профессиональным знаниям и навыкам военнослужащих Вооруженных Сил Российской Федерации, необходимым для исполнения обязанностей по воинским должностям (должностям), и Порядка проведения испытаний военнослужащих Вооруженных Сил Российской Федерации для присвоения им классной квалификации» от 28 апреля 2022 г. №256.
3. Приказ Министерства науки и высшего образования Российской Федерации «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – специалитет по специальности 25.05.04 Летная эксплуатация и применение авиационных комплексов» от 21.08.2020 г.
4. Измерение и оценка сформированности универсальных компетенций обучающихся при освоении образовательных программ бакалавриата, магистратуры, специалитета: коллективная монография / под науч. ред. д.п.н. И.Ю. Тархановой. – Ярославль: РИО ЯГПУ, 2018. – 383 с.
5. Позднякова Ж.С. Проблема взаимосвязи требований образовательных и профессиональных стандартов / Ж.С. Позднякова // Молодой ученый. – 2017. – №12 (146). – С. 539–542 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://moluch.ru/archive/146/40920/> (дата обращения: 04.11.2024). EDN YHWZEN
6. Сергеев И.С. Как реализовать компетентностный подход на уроке и во внеурочной деятельности: практическое пособие / И.С. Сергеев, В.И. Блинов. – М.: АРКТИ, 2007. – 129 с. – EDN QVQJKH
7. Худайназарова Д.Р. Приоритеты образовательной деятельности в контексте становления профессиональной идентичности военнослужащих женского пола / Д.Р. Худайназарова // Национальная Ассоциация Ученых. – 2015. – №6-1 (11). – С. 69–71. – EDN XYGHAI
8. Хуторской А.В. Определение общепредметного содержания и ключевых компетенций как характеристика нового подхода к конструированию образовательных стандартов / А.В. Хуторской // Вестник Института образования человека. – 2011. – №1. – С. 1–13. – EDN UGSMGH
9. White Robert W. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review*. 66 (5): 297–333.

Бликян Анна Ашотовна

студентка

Научный руководитель

Шумакова Александра Викторовна

д-р пед. наук, доцент, заведующая кафедрой

ГБОУ ВО «Ставропольский государственный

педагогический институт»

г. Ставрополь, Ставропольский край

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ЭМПИРИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К АНАЛИЗУ ПОНЯТИЯ «ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ» В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

***Аннотация:** в статье рассматриваются вопросы необходимости наличия и развития эмоционального интеллекта как одного из главных факторов самореализации личности. Осуществлен анализ теоретических и эмпирических подходов к рассмотрению научной дефиниции «эмоциональный интеллект» в психолого-педагогической литературе. Статья подчеркивает важность развития эмоционального интеллекта в процессе обучения и воспитания.*

***Ключевые слова:** эмоции, интеллект, эмоциональный интеллект, эмоциональное состояние, развитие личности, когнитивные процессы, аффективные процессы, эмоциональный фон.*

В психолого-педагогической литературе рассматривается проблема эмоционального интеллекта с различных точек зрения: его сущность и составные части (Д. Карузо, Дж. Майер, П. Сэловей, Д. Гоулман, Ю. Беатрис, Р. Бар-Он и др.), эмоциональное воображение (А.В. Запорожец), связи между эмоциями и интеллектом (С.Л. Рубинштейн, Л.С. Выготский, У. Джеймс, В.В. Давыдов, А.Н. Леонтьев), а также влияние этических переживаний на общее развитие личности и её внутреннюю позицию (Л.И. Божович, В.С. Мухина), разумная природа эмоций (В.С. Мухина). В некоторых исследованиях, посвященных анализу отдельных компонентов эмоционального интеллекта у младших школьников, выделяются такие аспекты, как феномен «воображаемого друга» в детстве (О.Б. Чеснокова) и ориентация на другого человека ради достижения оптимальной формы взаимодействия (О.А. Степанчук).

Сущность понятия «эмоциональный интеллект» имеет глубокие исторические корни, однако как научная дисциплина она стала развиваться относительно недавно. Это понятие вызывало интерес у выдающихся мыслителей на протяжении веков, прежде чем получило четкое научное определение. Сочетание слов «эмоции» и «интеллект» сначала вызвало недоумение среди ученых. Некоторые исследователи считали, что более правильно было бы использовать термин «компетентность», а не интеллект, поскольку интеллект подразумевает способность, которые не обязательно связаны с эмоциональным опытом [9; 10]. Термин «эмоциональный интеллект» постепенно вошел в научную литературу, поскольку по мере развития науки стало меняться понимание взаимосвязи между интеллектуальными и эмоциональными компонентами.

Термин «эмоциональный интеллект» начал активно использоваться в научной литературе в 1960-х годах, хотя и без четкого определения. В последующие десятилетия интерес к связи эмоций и когнитивных процессов значительно возрос. Исследователи начали изучать, как эмоциональные состояния влияют на принятие решений, межличностные отношения и общую когнитивную деятельность. Это направление исследований привело к более глубокому пониманию того, как эмоции могут обогащать, а иногда и затруднять мыслительные процессы [12].

Важными этапами в развитии теории эмоционального интеллекта стали работы ученых, изучавших взаимодействие эмоциональных и когнитивных аспектов, а также их влияние на поведение и социальные взаимодействия. Это привело к формированию более структурированных моделей эмоционального интеллекта, которые стали широко использоваться как в научных, так и в практических целях [9].

Идеи, выдвинутые Л. Терстоуном в 1983 году, оказали значительное влияние на дальнейшие исследования в области психологии интеллекта. Х. Гарднер, в свою очередь, предложил концепцию множественных интеллектов, которая расширила видение интеллекта, включая не только традиционные академические способности, но и разные формы творческого и практического взаимодействия с миром. Он выделил такие виды интеллекта: телесно-кинестетический интеллект, логико-математический интеллект, лингвистический интеллект, музыкальный интеллект, межличностный интеллект, пространственный интеллект [1].

И. Андреева полагает, что основой смешанных моделей эмоционального интеллекта стали идеи, выдвинутые А. Бандурой о самоэффективности и концепция самоактуализации А. Маслоу. В этих

теориях ключевым аспектом является способность осознавать свои навыки и умение эффективно контролировать поведение, исходя из своих сильных и слабых сторон.

Занимаясь исследованием обозначенной проблемы, Дж. Майер и П. Сэловеи представили научную работу, в которую ввели описание понятия и предложили методику для оценки уровня эмоционального интеллекта. Они подтвердили, что эмоциональный интеллект можно обоснованно считать одним из разновидностей интеллекта.

Необходимо подчеркнуть, что в настоящее время выдвигаются различные теории, направленные на усовершенствование действующей модели эмоционального интеллекта, а также предлагаются новые подходы к его оценке [11].

Идея эмоционального интеллекта начала исследоваться в отечественной науке в 1930-х годах Л.С. Выготским [4]. Он первым предложил изучать взаимосвязь когнитивных и аффективных процессов, подчеркивая, что развитие эмоций всегда происходит параллельно с развитием мышления. Более того, он высказывал мнение о том, что эмоции являются неотъемлемой частью мышления в целом [4]. Эти идеи продолжил развивать А.Н. Леонтьев, который утверждал, что необходимо различать объективное значение и его влияние на личность.

А.Н. Леонтьев продемонстрировал, что мышление может регулироваться аффективными процессами. Подобные взгляды разделял и другой ученый, С.Л. Рубинштейн. Однако, хотя Рубинштейн поддерживал идеи Выготского, он предвосхитил концепцию эмоционального интеллекта, заявив, что речь идет не только о единстве интеллекта и эмоций, но и о внутреннем единстве как самих эмоций, так и самих когнитивных процессов [7].

Б.В. Зейгарник утверждала, что без определенных установок, мотивов и эмоций человеческое мышление просто не может существовать. Она также развивает идею Л.С. Выготского, согласно которой мысль формируется на основе мотивации, возникающей из сочетания потребностей, интересов и побуждений, а не является следствием предыдущих мыслительных процессов. Различные события, происходящие с человеком в течение жизни, могут в одних условиях восприниматься совершенно иначе, даже с противоположной эмоциональной окраской, несмотря на то что система когнитивных представлений о событии остается стабильной. Эмоции способны изменить значения предметов [6].

О.К. Тихомиров ввел в научный оборот понятие эмоционального мышления, которое, по мнению многих исследователей, ближе всего к понятию эмоциональный интеллект. В ходе изучения природы эмоционального мышления Тихомиров подчеркивал, что в решении разнообразных задач вовлекаются различные эмоциональные состояния. Мыслительная деятельность тесно связана со всеми эмоциональными проявлениями [8]. Исследования Тихомирова убедили научное сообщество в том, что эмоциональный фон влияет на мышление и что для успешной интеллектуальной деятельности требуется активизация эмоций.

Современная литература уделяет внимание изучению эмоций и их влиянию на достижение успеха, принятие управленческих решений и укрепление лидерской позиции.

А.В. Брушлинский занимался анализом взаимодействия когнитивных и аффективных процессов, подчеркивая, что эмоции могут как способствовать, так и мешать мышлению. Он акцентировал внимание на значении эмоций в оценке предметов и событий, отметив, что эта оценочная деятельность является ключевым элементом мыслительного процесса [3]. А.А. Бодалев также внес вклад в исследование эмоционального интеллекта, отмечая, что некоторые люди обладают гармоничным сочетанием интеллектуальных, эмоциональных и коммуникативных навыков, что в свою очередь определяет их успешность и уровень взаимодействия с другими.

В конце 90-х годов Г.Г. Гарскова первой в отечественной литературе предложила определение эмоционального интеллекта, установив связь между пониманием других и управлением эмоциями через интеллект [5].

Исследовав развитие концепции эмоционального интеллекта, можно сделать несколько ключевых выводов:

- термин «эмоциональный интеллект» был введен в научный дискурс после продолжительных исследований, касающихся взаимосвязи аффективных и когнитивных процессов;
- тематика эмоционального интеллекта продолжает быть предметом изучения и эмпирических исследований в различных дисциплинах;
- в отечественной науке мнение о том, что проблема эмоционального интеллекта недостаточно освещена, продолжает оставаться актуальным;
- эмпирические исследования таких авторов, как Дж. Майер, П. Квальтер и Е. Хлевная, уже подтвердили, что эмоциональный интеллект влияет на эффективность работы руководителей, успехи учащихся, карьерный рост и качество взаимодействия с другими людьми.

На основе анализа психолого-педагогических исследований, включая работы И.В. Андреевой, эмоциональный интеллект трактуется как совокупность умственных способностей по распознаванию, пониманию и управлению эмоциями [2].

Таким образом, можно утверждать, что эмоциональный интеллект – это умение ориентироваться в эмоциональной сфере человеческих отношений, включая осознание эмоций и использование их для

достижения целей, связанных с межличностными связями и мотивацией. Ключевыми компонентами эмоционального интеллекта являются самосознание, саморегуляция, социальная осведомленность и управление отношениями.

Список литературы

1. Айзенк М. Психология: комплексный подход / М. Айзенк. – Минск: Новое знание, 2002. – 829 с. – ISBN 978-9856516514.
2. Андреева И.Н. Эмоциональный интеллект как феномен современной психологии / И.Н. Андреева. – Новополюк: ПГУ, 2011. – 388 с. – ISBN 978-985-531-260-5. EDN TVEKRD
3. Брушлинский А.В. Психология субъекта в изменяющемся обществе / А.В. Брушлинский // Психологический журнал. – 1997. – №2. – С. 18–32. EDN SAIHUB
4. Выготский Л.С. Мышление и речь / Л.С. Выготский. – М.: Учпедгиз, 1934. – 321 с.
5. Гарскова Г.Г. Введение понятия «эмоциональный интеллект» в психологическую теорию / Г.Г. Гарскова // Ананьевские чтения: тез. науч.-практ. конф.; редкол.: А.А. Крылов. – СПб.: Изд-во Санкт-Петербур. ун-та, 1999. – С. 25–26.
6. Зейгарник Б.В. Патопсихология / Б.В. Зейгарник. – М.: Изд-во МГУ, 1986. – 287 с.
7. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – В 2 т. Т. 2. – М.: Педагогика, 1989. – 382 с. – ISBN 5-7155-0180-6.
8. Тихомиров О.К. Психология мышления / О.К. Тихомиров. – М.: Издво МГУ, 1984. – 272 с.
9. Холмогорова А.Б. Культура, эмоции и психическое здоровье / А.Б. Холмогорова, Н.Г. Гаряня // Вопросы психологии. – 1999. – №2. – С. 61–73 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.voppsy.ru/issues/1999/992/992061.htm> (дата обращения: 26.11.2024). EDN QZCFV
10. Яковлева Е.Л. Эмоциональные механизмы личностного и творческого развития / Е.Л. Яковлева // Вопросы психологии. – 1997. – №4. – С. 20–27 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.voppsy.ru/issues/1997/974/974020.htm> (дата обращения: 26.11.2024). EDN TCUMHC
11. Mayer J.D. Emotion, intelligence, emotional intelligence // Forgas J.P. (ed.). The handbook of affect and social cognition. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2000. P. 410–431.
12. Van Ghent D. The English novel: Form and function / D. Van Ghent. – N.Y.: Harper and Row, 1953. 485 p. ISBN 978-0061310508.

Болгова Юлия Андреевна

старший преподаватель
Пятигорский медико-фармацевтический институт (филиал)
ФГБОУ ВО «Волгоградский государственный
медицинский университет» Минздрава России

АНАЛИЗ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ И ДИДАКТИЧЕСКИХ ПРЕДПОСЫЛОК К ОРГАНИЗАЦИИ МОДУЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

Аннотация: в статье с психолого-педагогических позиций раскрываются философская основа трехфазности инвариантного конструкта «образ – анализ – действие», лежащего в основе модульного обучения, для установления его теоретических основ; многоаспектность каждой фазы инвариантного конструкта «образ – анализ – действие; доказываемая значимость каждого компонента при построении различных психолого-педагогических теорий; определяются дидактические предпосылки к организации модульного обучения, связанные с интерпретацией различных теорий, видов и разновидностей обучения.

Ключевые слова: инвариантный конструкт, фазы конструкта «образ – анализ – действие», теоретические основы, модульное обучение, психолого-педагогические предпосылки.

Философские основы модульного обучения заключаются в обосновании трехфазности инвариантного конструкта «образ – анализ – действие», лежащего в основе модульного обучения (Г.С. Батищева, Э.В. Ильенкова, М.М. Бахтина, В.С. Библера и др.). Учеными – философами с позиции диалектической логики определено гносеологическое движение инвариантного конструкта «образ – анализ – действие», являющегося основой создания модуля и познания любого объекта независимо от его специфики.

Остановимся на психологических предпосылках к организации модульного обучения, к которым относится обоснование образа как чувственного начала, смыслового моделирования и действия как сложного комплекса.

Образ как чувственное начало является первой фазой в структуре инвариантного конструкта «образ – анализ – действие», который необходим для оптимальной связи смысла и действия. Игнорирование этой фазы в составе конструкта мешает созданию психологической установки на моделирование действия и лишает самой основы. В.П. Зинченко, определяя основу действия, считает «фундаментом индивидуального личного действия ощущения, их комплекс, свойства реактивности, чувственности» [7].

Другие психологи утверждают, что в основе любого действия лежит комплекс ощущений («чувственность»), а движение действия осуществляется от него через смысловые модели [4; 5; 15].

Справедливым является замечание А.В. Запорожец, что «действию предшествует социальный чувственный образ, и чтобы действие стало управляемым, оно должно быть ощущаемым» [6, с. 43].

Эту мысль поддерживает и продолжает В.П. Зинченко, определяя образ как целостное интегральное отражение действительности, в котором одновременно представлены следующие категории: пространство, движение, цвет, форма, функциями этих категорий ученый считает результат исполнительных актов [8, с. 60]. Пространственная структура образа, по его мнению, складывается в результате предметных действий субъекта благодаря преобразованию биодинамической ткани в чувственную ткань пространственного образа. Движение же, в конечном счете, В.П. Зинченко представляет в виде субстанции, каркаса образа [8, с. 60].

Верным, на наш взгляд, является психологическое положение о том, что образ, воплощаясь в действии, «погибает», чтобы затем возродиться в результате его завершения.

Именно поэтому многие психологи считают, что образы обладают свойством открытости, что чувственная ткань пространственного образа связана по своему происхождению с активным движением субъекта в окружающем мире. На основании их высказываний можно сделать вывод, что опережающий чувственный образ является первым этапом движения к действию, он нацелен на действие и крайне необходим.

Второй фазой инвариантного конструкта, лежащего в основе модульного обучения, является аналитическое моделирование действия на основе опережающего образа. Поиски подтверждения данного тезиса мы нашли в исследованиях Н.А. Бернштейна, который убежден в том, что «любое действие не повторяется, что всегда после него строится необходимая образная модель действия» [2, с. 32]. Следовательно, действие осуществляется на основании внутренней мыслительной картины, которую необходимо запрограммировать, причем на различных уровнях модуля (от микромодуля до макромодуля предмета) [2, с. 32].

Д.А. Розенбаум, опираясь на результаты экспериментальных исследований о моделировании действия, считает, что в качестве программы для игрового действия должна быть использована система знаний по предметам. Выполнение программы осуществляется по принципу ветвления дерева, то есть знание обретает статус предписаний высшего, среднего и низкого уровня для анализа действий на аналогичном уровне [14, с. 81]. Таким образом, психолог подтверждает необходимость программного моделирования действия в многоуровневой системе знаний.

Общепринятым мнением в психологии является то, что обучающийся, не овладевший инвариантным конструктом «образ – анализ – действие» на всех уровнях знания, не способен освоить личностные смыслы, определяющие его отношение к миру, реальной действительности. Помогает успешному решению этой проблемы осмысление понятия «действие», разработка которого связана с именами В.В. Давыдова, А.В. Запорожца, В.П. Зинченко, С.Л. Рубинштейна, Д.Б. Эльконина и др.

По мнению Д.Б. Эльконина, «...действие является квинтэссенцией деятельности подхода, и осуществляются в пространстве и времени созданного человеком предметного мира» [21, с. 21]. Поэтому оно предметное, а поскольку движения действия следуют не за пространственным, а за смысловым образом, то оно еще и осмысленное [21, с. 21]. Ряд других психологов подтверждает взаимосвязь смысла и действия, считая, что действие есть следствие смысла [5; 16; 17].

В свое время А.А. Ухтомский задавался целью изучить и осмыслить действие, считая, что оно «связано со зрительным образом и своего рода «осозательная геометрия» модели действия, которая включает в себя потребностно-мотивационный, эмоционально-оценочный и понятийные компоненты» [18]. Такое действие психолог называл чувственно-предметным.

Свои мысли в понимании и определении действия высказывает В.П. Зинченко, который считает, что поле исследований действия является малоразличимым для педагогики и психологии [9, с. 111]. «Умное деяние», по его мнению, произрастает на поле действия, трансформируется в поступок, который является результатом и условием познания человеком самого себя для взаимодействия и отношения с другими людьми» [9, с. 111].

Таким образом, для модульного обучения действия представляются нам как нечто синтетическое относительно образа и аналитического моделирования.

Подводя итоги анализа психологических предпосылок к организации модульного обучения вслед за П.Д. Гордеевой, считаем, что «современная жизнь человека – это превращение образа во внутреннюю идеальную модель действия, а затем перевод во внешнее действие в предметном мире» [4, с. 24]. В данном выводе четко просматривается единство инвариантного конструкта «образ – анализ – действие», заключающегося в том, что человек чувствами и мыслями движется к действию.

К дидактическим предпосылкам организации модульного обучения относится проблемное обучение (В. Оконь, М.И. Махмутов, А.М. Матюшкин и др.). Проблемное обучение как отдельный вид обучения доминировал в образовании в конце 60-х и все 1970-е годы прошлого столетия.

Сущность проблемного обучения В. Оконь видел в создании проблемных ситуаций и формулировании проблемных вопросов [13, с. 229].

М.И. Махмутов, А.М. Матюшкин и др. считали, что основанием для проблемной ситуации и постановки проблем служили многообразные противоречия умственной деятельности, возникающие в условиях проблемного обучения и являющиеся движущей силой умственного развития. Трудности

разрешения обучающимися противоречий должны быть оптимальными, так как слишком легкое задание не вызовет проблемной ситуации [11; 12].

Проблемное обучение обеспечивает прочное усвоение основ наук, развивает познавательную самостоятельность и творческие способности студентов.

В качестве предпосылки значительным оказалось и направление в развитии дидактики, связанное с формированием у учащихся познавательного интереса.

По определению Г.И. Щукиной, «познавательный интерес является качеством личности человека, составляющим тот важнейший мотив учения, который лежит в основе положительного отношения учащихся к школе, к знаниям, который побуждает учиться с охотой, и связан с радостными переживаниями от умственного труда» [20, с. 44].

Итак, в целом показанная совокупность психолого-дидактических теорий дает возможность рассматривать их как предпосылки для создания теоретической основы модульного обучения.

Список литературы

1. Беспалько В.П. Системно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса подготовки специалистов / В.П. Беспалько, Ю.Г. Татур. – М., 1989. – 143 с. – EDN ZHQCQC
2. Бернштейн Н.А. О ловкости и ее развитии / Н.А. Бернштейн. – М.: Физкультура и спорт, 1991. – 288с.
3. Гальперин П.Я. Введение в психологию / П.Я. Гальперин. – М., 1976.
4. Гордеева П.Д. Экспериментальная психология исполнительного действия / П.Д. Гордеева. – М., 1995. – 321с.
5. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения / В.В. Давыдов. – М., 1996. – С. 175–179. EDN YQOMCU
6. Запорожец А.В. Восприятие и действие / А.В. Запорожец. – М., 1982. – 37 с.
7. Зинченко В.П. Функциональная структура действия / В.П. Зинченко. – М.: МГУ, 1982.
8. Зинченко В.П. Методологические вопросы психологии / В.П. Зинченко. – М., 1983. – 120 с.
9. Зинченко В.П. Человек развивающийся / В.П. Зинченко, Е.Б. Моргунов. – М., 1994. – 252 с.
10. Ланда Л.Н. Алгоритмизация в обучении / Л.Н. Ланда. – М., 1968. – 352 с.
11. Махмутов М.И. Организация проблемного обучения в школе / М.И. Махмутов. – М., 1977. – 374 с.
12. Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении / А.М. Матюшкин. – М., 1972.
13. Оконь В. Введение в общую дидактику / В. Оконь. – М., 1990. – 365 с. EDN SUSEZT
14. Розенбаум Д.А. Коллективная психология и управление движением / Д.А. Розенбаум. – М., 1990. – 94с.
15. Рубинштейн С.Л. Принципы и пути развития психологии / С.Л. Рубинштейн. – М., 1959. – С. 253. EDN VXCCQA
16. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2000. – 712с. EDN MBNCMQ
17. Талызина Н.Ф. Педагогическая психология / Н.Ф. Талызина. – М., 1998. – С. 120–127.
18. Ухтомский А.А. Доминанта / А.А. Ухтомский. – СПб.: Питер, 2002. – 448с.
19. Шоган В.В. Модульный подход в обучении: дис. канд пед. наук / В.В. Шоган. – Ростов н/Д., 1997. – 173 с. EDN NLJWRH
20. Щукина Н.И. Проблема познавательного интереса в педагогике / Н.И. Щукина. – М., 1972. – 420 с.
21. Эльконин Д.Б. Психология игры / Д.Б. Эльконин. – М., 1978. – 304 с.

Бородина Сусанна Байзетовна

студентка

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»

преподаватель

ГБПОУ КК «Краснодарский

торгово-экономический колледж

г. Краснодар, Краснодарский край

DOI 10.31483/r-114258

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ МЕТОДОВ ПРИ ИНТЕГРАТИВНОМ ПОДХОДЕ В СИСТЕМЕ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация: в статье рассмотрено использование интегративных форм обучения, направленных на личностно-ориентированное образование при преподавании дисциплин профессионального цикла для студентов колледжа. Рассмотрена суть игры с точки зрения учебного процесса.

Ключевые слова: интегративный педагогический подход, интерактивные методы обучения, игровая форма обучения, студенты, образование, знания, умения, профессиональная компетентность, личностно-ориентированный подход.

В рамках реализации нового национального проекта «Молодёжь и дети» идет формирование стратегии развития образования до 2030 года. Трансформация будет происходить на всех уровнях – школы, колледжи и вузы.

Федеральный проект «Профессионалитет» был разработан Министерством просвещения и направлен на обучение студентов необходимым навыкам для удовлетворения потребностей рынка труда. Интегративный педагогический подход, основан на выявлении междисциплинарных, межпредметных, межотраслевых связей и синтезе компонентов в целостной дидактической системе, и должен обеспечить освоения обучающимися общих и профессиональных компетенций, что предполагает интенсификацию образовательного процесса – увеличение концентрации элементов образовательной программы в единицу времени [1, с. 11].

Сроки обучения для студентов колледжей и техникумов сокращаются до двух лет и за этот короткий период, абитуриенты должны освоить не только программу 10–11 класса, но и профессиональные навыки, они же профессиональные компетенции, в рамках рабочих профессий.

Преподаватели колледжа используют новые, в том числе, интерактивные технологии обучения, направленные, прежде всего, на личностно-ориентированное образование.

Отличительной чертой интерактивных методов образования является то, что студенты неосознанно проявляют инициативу в учебном процессе, а педагог выступает с позиции координатора, коуча.

Современная молодежь имеет клиповое мышление, мало общается в реальном мире, не достаточно коммуникабельна и очень тяжело усваивает большой объем научных знаний в виде часовых лекций, в так называемом пассивном способе обучения. Совсем другой уровень заинтересованности и восприятия материала, когда обучающиеся становятся участниками активной формы обучения с применением интерактивных методов.

Деловая или ролевая игра дает возможность учащимся занимать определённые роли с разными целями, полномочиями, интересами и решать задачи, приближенные к реальной жизни.

Дискуссия позволяет обсуждать данный вопрос или проблему. В, участники приводят аргументы в защиту своей позиции и ищут ошибки в рассуждениях друг друга, учатся конструктивной критики и поиску компромисса

Мозговой штурм – это групповая генерация идей для решения задачи, их совместный анализ и принятие эффективного решения

Метод кейсов заставляет проанализировать ситуацию, применить теоретические знания, аргументировано подойти к решению.

Проектный метод основан на изучении проблемы и поиски инновационного способа ее решения.

Основными задачами интерактивных методов обучения являются: лучшее усвоение и понимание учебного материала, стимулирование самостоятельного поиска информации, путей и вариантов решения поставленной учебной и научной задачи; умение аргументировать свою позицию, развитие аналитических способностей, творческого мышления, умение работать в команде, формирование коммуникативных навыков общения.

С учетом сокращения периода обучения, введения профессиональных модулей с первого курса, для полноценного освоения программы, требуется поиск и внедрение актуализированных интерактивных методов.

Нидерландский историк и культуролог, Йохан Хёйзинг, в 1938-е году опубликовал трактат, первый в истории человечества, который всерьез рассматривал игры: «Homo Ludens» («Человек играющий»), он всесторонне исследовал игру и пришёл к выводу, что игра – это первичный импульс человеческой истории, она дала жизнь и обусловила развитие разнообразных форм и направлений нашей культуры, которая, по сути, является той же самой игрой [2, с. 96]. Таким образом, игра, согласно его теории- это культурно-историческая универсалия, из которой родились различные формы нашей действительности: право и порядок, общение и ремесло, искусство и наука. Игра дополняет и украшает нашу жизнь, именно поэтому она необходима каждому человеку – вне зависимости от пола и возраста [2, с. 105].

В современном мире игровые технологии широко используются в процессе обучения детей дошкольного и начального школьного образования. Однако в подростковом и взрослом возрасте игра считается баловством или зависимостью. Тем не менее, 15 минут «баловства» в «ПочтиКрокодил» дают возможность актуализировать пройденный материал, стимулировать познание, прокачать навыки выступлений, дискуссий, переключится с серьёзного пассивного восприятия научного материала, на активную игровую подачу и восприятие знаний.

Студенты с огромным желанием и энтузиазмом участвуют в играх. Правильно выбранная стратегия- подобранная игра, способна объединить в себе несколько интерактивных методов.

Мною была разработана игра «ПочтиКрокодил», для обучающихся по профессии Повар-кондитер на основе карточек для игры в «Крокодил», где используемые термины и определения взяты, том числе из Рабочей программы по профессиональным модулям, включают в себя не только названия сырья, блюд, ингредиентов, но и номенклатуру технологических процессов. Вне зависимости от курса и базы знаний, обучающимся предлагается осуществить поиск информации, согласно заданным параметрам и объяснить аудитории, не используя однокоренных слов, до получения правильного ответа.

Важным фактором является развитие логического мышления. В процессе игры усваивается определенный профессиональный материал, это развивает способность к наблюдению, сравнению, а также

классифицированию объектов, развивая память и предметное внимание. Дух соперничества снимает утомляемость, повышает работоспособность [4, с. 65]. С помощью игры, студенты преодолевают психологические барьеры и обретают веру в свои силы (в игре все равны), учатся слышать своих однокурсников, логически выстраивать свою речь, работать в команде. Подавая необходимые знания в профессиональной области в игровой форме, преподаватель создает в аудитории атмосферу равенства, увлеченности и видимость отдыха от занятий, стимулирует развитие интереса к получаемой профессии.

Как показывает практика, студенты, в основной массе, не умеют ясно и четко излагать свои мысли. По их же признаниям, мало кто хотел обучаться на какую-то конкретную профессию, в 9 классе они были нацелены на заучивание тестов для ОГЭ, не пошли в 11 класс, так как уверены, что не сдадут ЕГЭ. Все это говорит, о неуверенности обучающихся в своих силах, понимании дефицита знаний, нежелания осознанного углубления в научный процесс, отсутствии профессиональной ориентации. И в таких условиях совмещение пассивного способа обучения с интерактивным, ориентированным не только на получение профессиональных знаний и умений, но и на развитие личности обучающегося, является максимально верным педагогическим подходом.

Безусловно, в выборе тех или иных методов обучения имеют значение опыт преподавателя, подготовленность и заинтересованность студентов к восприятию учебного материала.

Список литературы

1. Приказ ФГБОУ ДПО ИРПО от 28.12.2023 г. №П-618 «О введении в действие новой образовательной технологии «Профессионалитет».
2. Хейзинга Й. Человек играющий / Й. Хейзинга. – М., 1991
3. Мынбаева А.К. Инновационные методы обучения, или Как интересно преподавать / А.К. Мынбаева, З.М. Садвакасова. – Алматы, 2010. – 344 с.
4. Петричук И.И. Еще раз об игре / И.И. Петричук // Иностраный язык в школе. – 2008. – №2.

Булат Роман Евгеньевич

д-р пед. наук, доцент
Российской академии образования (РАО), профессор
Сидоренкова Виктория Владимировна

студентка
ГАОУ ВО ЛО «Ленинградский государственный
университет им. А.С. Пушкина»
г. Санкт-Петербург

DOI 10.31483/r-114206

ДИНАМИКА РЕЗУЛЬТАТОВ ЕГЭ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ: 2014–2024 ГОДЫ

Аннотация: в статье аргументируется, что установление минимального количества баллов ЕГЭ по учебному предмету «Русский язык» должно коррелировать с задачами находящихся в ведении Минпросвещения России образовательных организаций высшего образования по подготовке высококвалифицированных кадров для замещения должности учитель в общеобразовательных организациях. В результате анализа динамики предметных результатов СОО по русскому языку с 2014 по 2024 год представлены рекомендации по дальнейшим направлениям научных исследований.

Ключевые слова: среднее общее образование, русский язык, предметные результаты, ЕГЭ.

Нововведения в нормативных требованиях (ФГОС и ФООП) к среднему общему образованию (СОО) затронули как его содержание, так и планируемые результаты. При этом были скорректированы и предметные результаты, в том числе по учебному предмету «Русский язык» (базовый уровень) [16]. Поэтому не подлежит сомнению актуальность дальнейших научных исследований в области разработки практических рекомендаций по достижению обучающимися наиболее высоких предметных результатов по учебному предмету «Русский язык» (базовый уровень).

Вместе с тем известно, что конечной и самой важной для обучающихся оценочной процедурой СОО является Государственная итоговая аттестация, которая согласно ч. 13 ст. 59 №273-ФЗ от 29.12.2012 проводится в форме единого государственного экзамена (далее – ЕГЭ). Дискуссии о его валидности, объективности и других важнейших для теории педагогической диагностики характеристиках не утихают с 1998 года, т.е. с момента его позиционирования возглавившим Министерством образования В.М. Филипповым как одного из необходимых условий присоединения России к Болонскому процессу в рамках реформирования системы российского образования [4, 7].

Актуальность необходимости дальнейшего совершенствования средств педагогической диагностики предметных результатов выпускников общеобразовательных организаций подчёркивается и тем, что в июне 2024 года вопрос о ЕГЭ был поднят на уровне Государственной Думы. Так, Я.В. Лантратовой было заявлено, что в октябре 2024 года планировалось рассмотреть законопроект, которым

ЕГЭ заменяется на проведение государственной итоговой аттестации [5]. При этом ранее, в марте 2024 года, ТАСС опубликовало результаты опроса россиян, 63% из которых поддерживают идею отмены ЕГЭ [11].

Вместе с тем, в сентябре 2024 года Правительство России не поддержало законопроект об отмене ЕГЭ. В связи с этим Я.Е. Нилов высказал мнение группы депутатов, готовившей законопроект: «мы не собираемся опускать руки» [14], а О.Н. Смолин отметил, что «нужно продолжать работу в этом направлении, так как вреда от такой формы экзаменов больше, чем пользы». При этом О.Н. Смолин уточнил, что ЕГЭ не выполняет свои три главные задачи с точки зрения образовательной политики: подготовка трудовых кадров; воспитание гражданина, многостороннее развитие личности [3].

Наряду с этим, как отмечает Д.В. Афанасьев, Минобрнауки России на основе анализа приемной кампании «работает над повышением качества порядка приема» [9]. Тем не менее, согласно проекту приказа Минобрнауки России «Об установлении минимального количества баллов ЕГЭ...» минимальное количество баллов по предмету «Русский язык» в 2025 году планируется сохранить на уровне 2024 года [15]. При этом в аналогичном проекте приказа Минпросвещения России для находящихся в его ведении образовательных организаций минимальное количество баллов по предмету «Русский язык» в 2025 году планируется установить на уровне 42 баллов (рис. 1) [10].

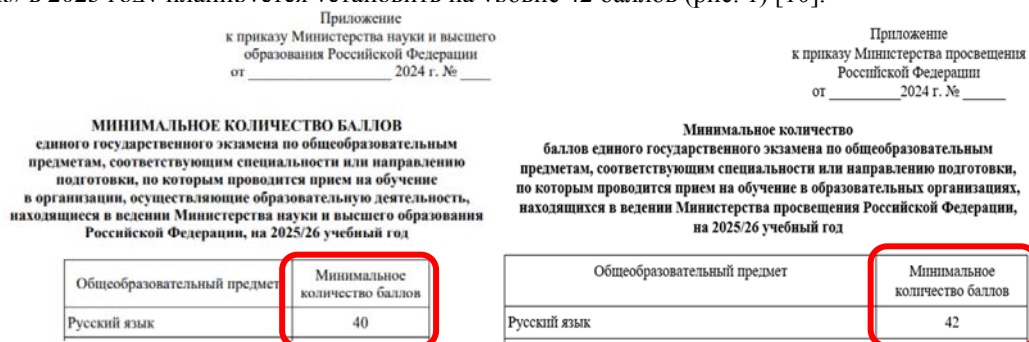


Рис. 1. Планируемое минимальное количество баллов по предмету «Русский язык» в 2025 году

Таким образом, учитывая, что предназначение находящихся в ведении Минпросвещения России образовательных организаций высшего образования состоит в подготовке высококвалифицированных кадров для замещения должности учитель в общеобразовательных организациях, можно предположить, что поступивший с 43 баллами абитуриент после 4 лет бакалавриата должен вернуться в школу и на высоком качественном уровне готовить новых абитуриентов к ЕГЭ. В связи с этим следует констатировать либо завышенное мнение Минпросвещения России о способностях находящихся в его ведении образовательных организаций высшего образования, либо о наличии несоответствия восьмому принципу менеджмента качества ISO 9000 [1].

Тем не менее, в рамках нашего исследования была проанализирована динамика минимального количества баллов по предмету «Русский язык» за последние 11 лет. Анализ показал, что с 2021 года минимальное количество баллов по предмету «Русский язык» находится в стагнации, т.е. требования к уровню подготовки выпускников, если и повышаются, то только за счёт усложнения самих заданий ЕГЭ. (рис. 2).

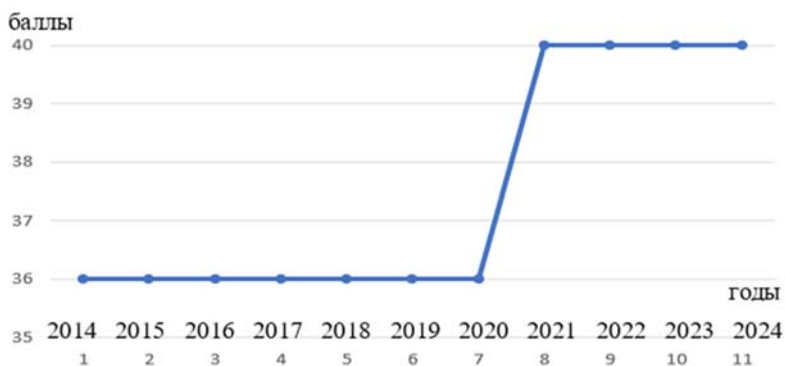


Рис. 2. Динамика минимального количества баллов по предмету «Русский язык» с 2014 по 2024 год

Поэтому дальнейшее исследование было направлено на сравнительный анализ требований к предметным результатам по учебному предмету «Русский язык» в первоначальной (2012 год) и в действующей редакции ФГОС СОО (2024 год). Он показал, что за этот период предметные результаты получили более чёткие формулировки с учётом положений системно-деятельностного подхода и соотношения с результатами процедур оценки качества образования, а также были систематизированы и конкретизированы по отношению к минимуму содержания образования [2].

Вместе с тем, в рамках исследования была проанализирована динамика предметных результатов с 2014 по 2024 год (рис. 3).

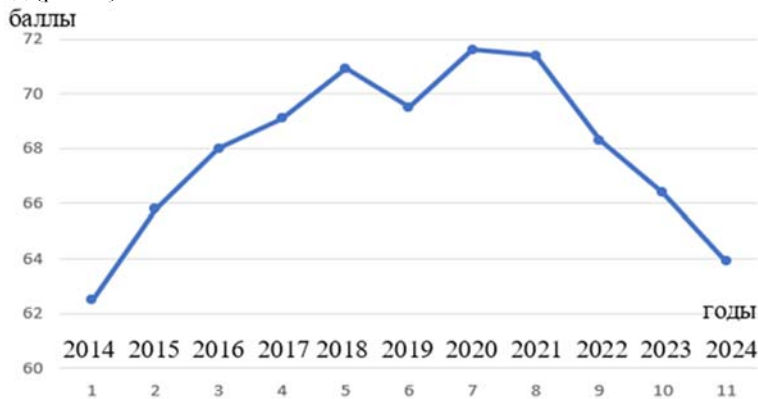


Рис. 3. Динамика результатов ЕГЭ по предмету «Русский язык» с 2014 по 2024 год в среднем по России

Анализ показал, что с 2020 года, т.е. после повышения минимального количества баллов по предмету «Русский язык» с 36 до 40, отмечается снижение результатов ЕГЭ по данному учебному предмету с 71,6 до 63,9 балла. Поэтому следует отметить, что, несмотря на постоянно принимаемые административные меры по совершенствованию ЕГЭ, количественные показатели достижения выпускниками предметных результатов освоения предмета «Русский язык» в СОО продолжают снижаться. Полученные данные коррелируют с результатами других исследователей. Так, в результате подробного анализа результатов в Ярославской области И.В. Шустина формулирует вывод в том, что: «*в целом снижается процент выполнения заданий КИМ ЕГЭ по русскому языку*» [17].

В связи с этим следует отметить результаты аналитической работы специалистов ФИПИ, оперативно разработавших Методические рекомендации для учителей на основе анализа типичных ошибок участников ЕГЭ 2024 года по русскому языку [8]. При этом ими были разработаны проекты документов, определяющих структуру и содержание КИМ ЕГЭ 2025 года [6]. Наряду с этим в октябре 2024 года Рособрнадзор направил Методические рекомендации по итоговому сочинению (изложению) в 2024/25 учебном году [12], а письмом от 29.10.2024 N 02-311 – Рекомендации по организации и проведению итогового собеседования по русскому языку в 2025 году [13], которые также должны способствовать росту предметных результатов по предмету «Русский язык» в рамках СОО.

Таким образом, исследование динамики предметных результатов СОО по русскому языку показало, что:

актуальность дальнейших научных исследований в области достижения обучающимися наиболее высоких результатов освоения образовательных программ СОО обусловлена повсеместным внедрением ФОП СОО, что предопределяет переосмысление содержания федеральных рабочих программ по учебным предметам и планируемых результатов их освоения;

основной оценочной процедурой предметных результатов обучающихся по учебному предмету «Русский язык» в образовательной программе СОО является ЕГЭ, что требует разработки практических рекомендаций по его совершенствованию в соответствии с ФОП СОО;

установление минимального количества баллов ЕГЭ по учебному предмету «Русский язык» должно коррелировать с задачами находящимися в ведении Минпросвещения России образовательных организаций высшего образования по подготовке высококвалифицированных кадров для замещения должности учитель в общеобразовательных организациях;

с 2021 года минимальное количество баллов по предмету «Русский язык» находится в стагнации с 2021 года, т.е. требования к уровню подготовки выпускников, если и повышаются, то только за счёт усложнения самих заданий ЕГЭ;

сравнительный анализ требований к предметным результатам по учебному предмету «Русский язык» в первоначальной (2012 год) и в действующей редакции ФГОС СОО (2024 год) показал, что за этот период предметные результаты получили более чёткие формулировки с учётом положений

системно-деятельностного подхода и соотношения с результатами процедур оценки качества образования, а также были систематизированы и конкретизированы по отношению к минимуму содержания образования;

после повышения минимального количества баллов по предмету «Русский язык» с 2020 года отмечается снижение результатов ЕГЭ по данному учебному предмету с 71,6 до 63,9 балла, что свидетельствует о необходимости проведения дополнительных научных исследований в области совершенствования ЕГЭ и содержания подготовки обучающихся к его сдаче.

Список литературы

1. Байчорова Х.С. Качество образования: рост, развитие или преобразование? / Х.С. Байчорова, Р.Е. Булат // Юрист вуза. – 2023. – №5. – С. 3–10. – EDN VYQJBW.
2. Булат Р.Е. Термин «качество» в сфере образования / Р.Е. Булат // Новое в лингвистике и методике преподавания иностранных и русского языков: XXVII Международная НПК. – СПб.: СПбГЭУ, 2017. – С. 21–23. – EDN YYTZYN.
3. В Госдуме объяснили, почему ЕГЭ нуждается в срочных изменениях [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://deti.mail.ru/news/v-gosdume-obyasnili-pochemu-ege-nuzhdaetsya-v/?frommail=ft_ml&mt_sub3=307&utm_partner_id=307B (дата обращения: 04.11.2024).
4. В Рособнрадзе обсудили эволюцию ЕГЭ и распространенные мифы об экзамене [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://obrnadzor.gov.ru/news/v-rosobrnadzore-obsudili-evolyucziyu-ege-i-rasprostrannnyie-mify-ob-ekzamenе/> (дата обращения: 04.11.2024).
5. Госдума в октябре планирует рассмотреть законопроект об отмене ЕГЭ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://news.mail.ru/politics/61758212/?frommail=1> (дата обращения: 30.10.2024)
6. Демоверсии, спецификации, кодификаторы [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://fipi.ru/ege/demoversii-specifikacii-kodifikatory> (дата обращения: 04.11.2024).
7. История Единого государственного экзамена в России [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://edu.glavspprav.ru/spb/ege/history/> (дата обращения: 04.11.2024).
8. Методические рекомендации для учителей на основе анализа типичных ошибок участников ЕГЭ 2024 года по русскому языку [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://doc.fipi.ru/ege/analiticheskie-i-metodicheskie-materialy/2024/ru_mr_2024.pdf (дата обращения: 04.11.2024).
9. Минобрнауки предлагает обновить правила приема в вузы [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://rg.ru/2024/10/13/kak-nam-postupit.html> (дата обращения: 04.11.2024).
10. Об установлении минимального количества баллов ЕГЭ по общеобразовательным предметам, соответствующим специальности или направлению подготовки, по которым проводится прием на обучение в образовательных организациях, находящихся в ведении Министерства просвещения Российской Федерации, на 2025/26 учебный год [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://regulation.gov.ru/Regulation/Npa/PublicView?npaID=151781> (дата обращения: 04.11.2024).
11. Около 63% опрошенных россиян считают, что ЕГЭ следует отменить [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://tass.ru/obschestvo/20193987> (дата обращения: 04.11.2024).
12. Письмо Рособнрадзе от 14.10.2024 №04–323 «О направлении методических рекомендаций по итоговому сочинению (изложению) в 2024/25 учебном году [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://obrnadzor.gov.ru/wp-content/uploads/2024/10/1.-mr-po-organizaczii-i-provedeniyu-is-2024-25_itog.pdf (дата обращения: 04.11.2024).
13. Письмо Рособнрадзе от 29.10.2024 №02-311 «О направлении Рекомендаций по организации и проведению итогового собеседования по русскому языку в 2025 году [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_489312/96c60c11ee5b73882df84a7de3c4fb18f1a01961/ (дата обращения: 04.11.2024).
14. Правительство не поддержало закон об отмене ЕГЭ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://deti.mail.ru/news/pravitelstvo-ne-podderzhalo-zakon-ob-otmene-ege/?utm_partner_id=307%25D0%2592 (дата обращения: 04.11.2024).
15. Проект приказа Минобрнауки России «Об установлении минимального количества баллов единого государственного экзамена ... на 2025/26 учебный год» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://fgosvo.ru/uploadfiles/Projects/Project_minimum_balls_EGE.pdf (дата обращения: 04.11.2024).
16. Федеральная рабочая программа по учебному предмету «Русский язык» (базовый уровень) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://static.edsoo.ru/projects/fop/index.html#/sections/300201> (дата обращения: 04.11.2024).
17. Шустина И.В. Динамика предметных результатов образовательной программы по русскому языку в Ярославской области / И.В. Шустина // Образовательная панорама. – 2024. – №1 (21). – С. 19–28. – EDN SMXZFX.

Важнова Евгения Александровна

студентка

Научный руководитель

Губин Александр Александрович

преподаватель

ФГБОУ ВО «Липецкий государственный педагогический университет им. П.П. Семенова-Тян-Шанского»

г. Липецк, Липецкая область

ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ

Аннотация: статья посвящена вопросу изучения процесса профессионального становления личности, раскрывающего факторы, влияющие на формирование профессиональных качеств и идентичности. В работе рассматриваются различные теоретические подходы к пониманию профессионального становления, включающие психологические, социологические и педагогические точки зрения. Особое внимание уделяется роли мотивации, самооценки, профессиональной направленности и социального окружения в развитии профессиональной личности.

Ключевые слова: профессиональное становление, личность, профессиональные качества, профессиональная идентичность.

Особенности профессионального становления личности остаются актуальной проблемой в условиях быстроменяющегося мира труда и образования. В настоящее время развитие технологий и корпоратизация многих областей деятельности требуют от специалистов не только высокой квалификации, но и гибкости, способности к адаптации и постоянному обучению. Трансформация традиционных карьерных путей приводит к необходимости переосмысления подходов к профессиональному становлению, что делает изучение этого процесса неизбежно важным для эффективного управления человеческими ресурсами.

Д.Ю. Лунева подчеркивает, что «профессиональная структура общества, на сегодняшний день, является частью более общей социальной системы. В своем современном развитии профессионализм в целом и вытекающее из него явление – профессиональная культура – сталкиваются с противодействиями, вызовами и угрозами, как системными, так и несистемными, а также определяют основные особенности и характер его последующего развития» [3, с. 227]. В этой связи особенно важным становится исследование профессионального становления личности.

В процессе профессионального становления личности центральную роль играют не только приобретение специализированных знаний, но и развитие социальных навыков, таких как творческий инновационный подход, умение работать в команде и лидерство. Гендерное разнообразие, инклюзия и культурная осведомленность становятся важными факторами в создании рабочей среды, которая способствует личностному и профессиональному развитию сотрудников, что особенно важно в условиях глобализации, где взаимодействие с различными культурами и понимание многогранных социальных процессов становятся неотъемлемой частью большинства профессий.

Сложность современного мира также подчеркивает важность психоэмоциональной устойчивости и способности к саморегуляции в контексте профессионального развития. Профессиональное становление включает в себя не только формирование необходимых навыков и компетенций, но и развитие уверенности в себе, принятие ответственности за свою карьеру и осознание своего места в мире. Таким образом, исследование особенностей профессионального становления личности позволяет лучше понять, как педагогике высшей школы воздействовать на процесс формирования успешного специалиста.

Профессиональное становление личности сам по себе сложный и многофакторный процесс, включающий в себя как внутренние, так и внешние составляющие развития индивидуума. Один из факторов данного процесса – это образование и подготовка, которые формируют базу для дальнейшего профессионального роста. Важность качественного образования подчеркивает Э.Ф. Зеер, считающий, что образование является не просто передачей знаний, но и средством развития нестандартного мышления, необходимых навыков и способностей для адаптации в будущем [2].

На развитие профессиональной идентичности также сильно влияют социальные факторы. Поддержка семьи, наставников и окружение, в котором формируется личность, играют существенную роль. Психолог А. Е. Великанова утверждает, что социальное взаимодействие является фундаментальным в процессе обучения, и личность развивается через внутреннее присвоение культурных и профессиональных норм, передаваемых через общение с более опытными коллегами или наставниками [1].

Личностные характеристики и мотивация индивидуума также являются важными составляющими в становлении профессионала. Теории мотивации, такие как теория самоопределения Деси и Райана, указывают на то, что внутренняя мотивация – стремление к развитию мастерства, автономии и

целеустремленности – значительно увеличивает шансы на успешное профессиональное становление. Другой автор, К. Роджерс в своих работах подчеркивал важность личностного роста и самоактуализации как движущей силы для профессионального и личностного развития [4].

Наконец, экономические и культурные условия также оказывают значительное влияние на профессиональный путь. Речь идет не только о доступности возможностей, но и о культурных нормах и ожиданиях, связанных с конкретной профессией. Знание своей профессиональной среды способствует более осознанному и уверенному выбору пути. К. Роджерс утверждал, что культурный капитал, наряду с социальным, является определяющим в профессиональной реализации личности [4].

В процессе профессионального становления особое значение приобретает непрерывное образование и саморазвитие, что обусловлено динамичными изменениями на рынке труда и постоянным обновлением технологий и методов работы. Специалист должен быть готовым к освоению новых знаний и навыков, чтобы оставаться конкурентоспособным. Концепция «обучение на протяжении всей жизни», становится ведущей в этом процессе и подчеркивает важность постоянного обновления компетенций и приспособления к изменяющимся требованиям к профессии.

Нетипичные пути профессионального развития, такие как смена карьеры или междисциплинарное обучение, также становятся всё более популярными, что связано с возрастанием потребности в инновационности, которая стимулируется разнообразием знаний и опыта. Такой подход помогает вырабатывать нестандартные решения и открывает новые возможности для профессионального роста, что в свою очередь способствует разнообразию и устойчивости карьерного пути.

Рассмотрев факторы, профессионального становления личности, остановимся на этапах данного процесса.

Первый этап – это этап профессионального самоопределения, который обычно начинается в подростковом возрасте. В этот период происходит первичное ознакомление с миром профессий, формируются интересы и наклонности. Молодые люди начинают осознавать свои предпочтения и способности, пробуют себя в различных областях через кружки, элективные курсы и первые практики. Важно, чтобы в этот период была поддержка со стороны родителей и педагогов, которые могут направить и подсказать, помочь выбрать направление для дальнейшего развития.

Далее следует этап профессиональной подготовки, во время которого личность получает специализированное образование и навыки, необходимые для выбранной профессии. Это происходит в институтах, университетах, колледжах или через профессиональное обучение на рабочих местах. На этом этапе важна не только теоретическая подготовка, но и практика, которая помогает погрузиться в реальные условия и понять специфику выбранной профессиональной области. Выбор профессии нередко уточняется и корректируется в зависимости от полученного опыта и возникающих интересов.

Заключительный этап – это профессиональная зрелость и самореализация. На этом этапе личность достигает высокой степени компетентности и уверенности в своей профессиональной деятельности. Данный период активной профессиональной деятельности, когда личность полностью реализует свои способности и потенциал, становится экспертом в своей области. Однако и на этом этапе возможно дальнейшее развитие: личность может стремиться к карьерному росту, смене направления деятельности в поисках новых вызовов или же углублению знаний в своей области через постоянное самообразование [1].

На этапе профессиональной зрелости важно сохранять гибкость и готовность к изменениям, поскольку мир профессий постоянно эволюционирует. Новые технологии, экономические условия и социальные изменения могут оказывать значительное влияние на структуру рынка труда и требования к профессионалам. В этой связи постоянное обучение, развитие новых навыков и компетенций становятся неотъемлемой частью профессиональной жизни. Профессионалу необходимо быть в курсе последних тенденций и открыто к новым методам и инструментам, которые повышают эффективность работы и открывают возможности для профессионального роста.

В итоге профессиональное становление – это многогранный процесс, который требует от личности не только образовательных и профессиональных усилий, но и высокой адаптивности, личностной зрелости и ориентации на постоянное развитие. Совокупность перечисленных факторов, от образования и социальных влияний до мотивации и культурных условий, создает индивидуальную траекторию роста каждого специалиста, обеспечивающую его успешную интеграцию в профессиональную сферу.

Список литературы

1. Великанова А.Е. Особенности профессионального становления личности студента / А.Е. Великанова // А.С. Макаренко – человек, педагог, ученый, писатель: СССР, Россия, Урал: материалы 10-х Всероссийских Макаренковских студенческих педагогических чтений (г. Екатеринбург, 18 апреля 2013 г.) / Рос. гос. проф.-пед. ун-т. – Екатеринбург, 2013. – С. 146–150.
2. Зеер Э.Ф. Психология профессий: учебное пособие для студентов вузов / Э.Ф. Зеер. – 3-е изд., перераб., доп. – М.: Академический проект; Фонд «Мир», 2005. – 336 с.
3. Лунева Д.Ю. Профессиональное воспитание как аспект профессиональной социализации будущих специалистов / Д.Ю. Лунева, Н.Г. Отт // Личностное и профессиональное развитие будущего специалиста: материалы XVII Международной научно-практической Internet-конференции (Тамбов, 01–07 июля 2021 года) / отв. ред. Л.Н. Макарова. – Тамбов: Державинский, 2021. – С. 224–228. EDN EPBYSM
4. Роджерс К. Несколько важных открытий / К. Роджерс // Вестник МГУ. Серия 14. Психология. – 2000. – №2. – С. 58–65.

ВОЗМОЖНОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ ИНФОРМАЦИОННЫХ- ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ СИСТЕМ В РАБОЧЕЙ СРЕДЕ С ЦЕЛЬЮ ОБУЧЕНИЯ И АВТОМАТИЗАЦИИ

***Аннотация:** в статье рассматриваются вопросы классификации информационно-интеллектуальных систем как инструмента поиска необходимой информации, обработка и анализ которой происходит различными путями с целью применения в технологических сферах, а также автоматизации рабочих процессов. Изучены и обобщены категории информационно-интеллектуальной системы. Отмечены особенности естественно-языкового интерфейса как одной из главных составляющих классификации.*

***Ключевые слова:** методы обучения, экспертная система, машинное обучение, система естественного языка, логические языки, гибридная система, адаптивная система, информационно-интеллектуальная система.*

В современном мире происходит активное развитие информационных-интеллектуальных технологий, которое мотивируют людей применять их в работе, тем самым автоматизируя процессы. Стремление изучить и внедрить технологии касаются не только людей, связанных с программированием, но и людей, никогда ранее не занимающихся технологиями. Именно поэтому в данной работе рассматриваются вопросы классификации информационно-интеллектуальной системы и ее особенности, а также возможности применения в рабочей среде.

Существует основная классификация интеллектуальных информационных систем, которая включает ряд систем таких как, система с интеллектуальным интерфейсом, система самообучения, которая имеет возможность наиболее сложные задачи, связанные с самообучением, система экспертная и адаптивная [1, с. 432].

Самой главной составляющей классификации считается естественно-языковой интерфейс, который представляет интерпретацию естественно-языковых основ для внутри машинного базиса знаний. Для этого необходимо решить вопросы морфологического, синтаксического и анализа семантики и синтеза, то есть проверить правильность написания информации, разделить по подтипам для создания структурированного текста и создание логического цепочки знаний.

Подобный вид интерфейса применяется с целью получения доступа к документальной текстовой информации, перевода с иностранных языков, ввода голосовых данных в системах управления, а также получения доступа к интеллектуальным базам информационных данных [4, с. 320].

Системы могут быть разделены на несколько категорий, включая экспертные системы, предлагающие решения на основе накопленных знаний, и системы поддержки принятия решений, которые анализируют большие объемы данных для выбора оптимального варианта. Также выделяются нейросетевые системы, имитирующие работу человеческого мозга, и эвристические системы, использующие методы приближенного решения задач [8, с. 117]. Одной из главных составляющих информационной системы считается способность самообучения и уровень адаптации, который может зависеть от алгоритма и сложносочиненных моделей для наиболее детального изучения.

Классификация информационно-интеллектуальных систем представляет многоступенчатый процесс, созданный для систематизации и понимания видов подходов и технологий для получения и обработки информации. При этом информационно-интеллектуальная система являются лишь разновидностью интеллектуальных систем и одним из видов информационных систем.

Для наиболее детального изучения интеллектуальная система была разделена на ряд категорий, которые зависят от уровня автоматизации, систематичности, то есть структуры, метода обработки существующих данных и направленности [5, с. 160].

За первую категорию была принята система экспертная, предназначенная для решения узконаправленных задач с использованием базы знаний и логических суждений. Как правило, для решения подобных задач используется опыт, накопленный экспертами в работе данной отрасли на основе базы информации.

Вторая категория включает системы машинного обучения, которые основываются на алгоритмах, способных обучаться на основе данных и улучшать свои результаты с течением времени [2, с. 894]. Эта система зачастую применяется в аналитике данных.

Третья категория – это система естественного языка, которая позволяет вводить данных на компьютере на привычной нам языке. С помощью этой системы искусственный интеллект может на основе предыдущего опыта ответить на вопрос, также широко применимо в сфере переводов

Четвёртая категория, связанная с системами управления знаниями, играет ключевую роль в организации корпоративной информации. Эти системы не только сохраняют данные, но и предлагают инструменты для их классификации и анализа [6, с. 171].

Пятая категорией характеризуется широким спектром автоматизации информации для работы с большим объёмом информации, на основе подобной системы появляется возможность решения как легких задач, так и сложных на основе ранее приобретенного опыта.

Важным аспектом интеграции систем управления знаниями, интеллектуальных частей и инструментов визуализации данных является их способность создавать единую и взаимосвязанную систему, в которой информация циркулирует свободно и эффективно. Это позволяет не только улучшить качество принимаемых решений, но и сократить время, необходимое для извлечения значимой информации из больших объемов данных.

А для разработки информационно-интеллектуальной системы используются логические языки, например, лисп или пролог; и процедурные языки программирования. Также важно обеспечить работу системы в режиме диалога с пользователями на естественном языке, что требует разработки алгоритмов формализации и постоянного учёта изменений в языке.

Существуют более подробное разделение данной системы. Разделение по способу представления знаний:

Базы знаний: Системы, основанные на логическом представлении знаний, где правила и факты хранятся в виде утверждений и формул. Сети знаний: системы, использующие графовые структуры для представления знаний и их взаимосвязей. А также фреймы: системы, представляющие знания в виде структурированных объектов-фреймов, содержащих данные и процедуры. Онтологические модели: системы, которые используют онтологии для формального описания концептов и отношений между ними [3, с. 228].

По степени интеграции с пользователем:

интерфейсные информационно-интеллектуальные системы: системы, обеспечивающие взаимодействие пользователя с информацией через графический интерфейс, голосовые команды и другие интерактивные средства. Также существуют интерактивные информационно-интеллектуальные системы: те, которые позволяют пользователям активно участвовать в процессе принятия решений и адаптировать систему под свои нужды.

По методам обработки знаний:

Системы на основе искусственных нейронных сетей: то есть, моделирующие работу биологических нейронов для решения задач классификации, распознавания образов и прогнозирования. Системы на основе генетических алгоритмов: те, которые используют принципы эволюции и естественного отбора для оптимизации параметров и поиска решений. Системы на основе нечеткой логики: системы, обрабатывающие нечеткие и неполные данные с помощью методов нечеткой логики.

По уровню сложности:

Выделяют адаптивные (ИИС): системы, способные автоматически адаптироваться к изменяющимся условиям и требованиям среды. И гибридные (ИИС): системы, сочетающие в себе элементы нескольких классов ИИС для достижения более высокой эффективности [7, с. 352].

Информационно-интеллектуальная система является не только основой для содержания человеческих знаний, но и обладает механизмами управления ими, при этом с последующими изменениями она способна адаптироваться под новые условия. В современных условиях, когда информационные технологии стремительно развиваются, применение информационно-интеллектуальных систем (ИИС) открывает новые горизонты для различных областей деятельности. Эти системы способны обрабатывать и анализировать объемные массивы данных, что позволяет принимать более обоснованные решения и повышает эффективность управления. А в области науки и образования ИИС вовсе открывают возможности для создания адаптивных учебных платформ, которые учитывают индивидуальные особенности и темпы обучения студентов. Это инициирует переход к более персонализированным методам обучения, что, в свою очередь, повышает качество образовательного процесса.

Список литературы

1. Гаскаров Д.В. Интеллектуальные информационные системы: учебник для вузов / Д.В. Гаскаров. – М.: ВШ, 2005. – С. 432.
2. Евменов В.П. Интеллектуальные системы управления: превосходство искусственного интеллекта над естественным интеллектом?: монография / В.П. Евменов. – М.: Высшая школа, 2016. – С. 894.
3. Любарский Ю.Я. Интеллектуальные информационные системы / Ю.Я. Любарский. – М.: Наука, 2017. – С. 228.
4. Советов Б.Я. Интеллектуальные системы и технологии: учебник для студентов учреждений высшего профессионального образования / Б.Я. Советов, В.В. Цехановский, В.Д. Чертовской. – М.: ИЦ Академия, 2013. – С. 320.
5. Антамошин А.Н. Интеллектуальные системы управления организационно-техническими системами / А.Н. Антамошин, О.В. Близнава, А.В. Бобов [и др.]. – М.: ГЛТ, 2016. – С. 160.
6. Васильев В.И. Интеллектуальные системы защиты информации: учебное пособие / В.И. Васильев. – М.: Машиностроение, 2012. – С. 171.
7. Финн В.К. Интеллектуальные системы и общество / В.К. Финн. – М.: КомКнига, 2007. – С. 352.

8. Баженов Р. И. Интеллектуальные информационные технологии в управлении: учебное пособие / Р.И. Баженов. – Саратов: Ай Пи Эр Медиа, 2018. – С. 117. – EDN ZVDPMN

9. Остроух А.В. Интеллектуальные информационные системы и технологии: монография / А.В. Остроух, Н.Е. Суркова. – Красноярск: Научно-инновационный центр, 2015. – С. 370. – EDN ULSNHZ

Wang Miao

Postgraduate student of the Department of Pedagogy

Scientific supervisor

Paliyeva Tatyana Vladislavovna

Candidate of Pedagogical Sciences,

Associate Professor

of Mozyr State Pedagogical University named after I. P. Shamyakin,

Mozyr, Republic of Belarus

DOI 10.31483/r-114004

ANALYSIS OF THE RESULTS OF THE STUDENTS VERSION QUESTIONNAIRE SURVEY ON INTERNATIONALIZATION IN HIGHER EDUCATION IN CHINA

Abstract: *this article presents the results of a students survey of higher education in China, aimed at identifying the current state of internationalization processes in higher education; the degree of involvement of respondents in international cooperation, programs and projects; possible ways of improving the processes have been identified.*

Keywords: *internationalization, higher education in China, survey of students.*

Ван Мяо

аспирант

Научный руководитель

Палиева Татьяна Владиславовна

канд. пед. наук, доцент

УО «Мозырский государственный педагогический

университет им. И.П. Шамякина»

г. Мозырь, Республика Беларусь

АНАЛИЗ РЕЗУЛЬТАТОВ АНКЕТИРОВАНИЯ СТУДЕНТОВ ПО ИНТЕРНАЦИОНАЛИЗАЦИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В КИТАЕ

Аннотация: *в статье представлены результаты опроса студентов высших учебных заведений Китая, направленного на выявление текущего состояния процессов интернационализации в высшем образовании; степени вовлеченности респондентов в международное сотрудничество, программы и проекты. Определены возможные пути совершенствования процессов.*

Ключевые слова: *интернационализация, высшее образование в Китае, опрос студентов.*

Internationalization of higher education is a general term that refers to a series of activities and strategies adopted by higher education institutions to expand their international activities [1, p. 27]. In order to better understand the current status of internationalization of higher education in China, we conducted this questionnaire survey. The information provided by students is of great value to the current and future development of internationalization of higher education and the cultivation of international talents.

The purpose of this article is an empirical research of the state of the internationalization of higher education in China using a survey of students.

This article presents the results of the survey of higher education students in China. A total of 104 students took part in the survey, which was conducted via an online survey tool Wenjuanxing. The data have been obtained through re-search questionnaires specially designed by us.

The student survey included 25 questions. By asking unambiguous questions, we can understand the basic information about students participating in a survey to ensure diversity of sample. There are also questions with many choices, which can help us understand the extent of implementation of international events and courses in which students participate. Then questions used in the five-point scale of Likert to understand the views and feelings of students on the internationalization of their universities. Finally, open-ended questions were used to obtain the students' opinions and suggestions on our research.

When analyzing the results of the survey, we used various types of analysis, methods of quantitative and qualitative assessment; generalization and interpretation of the results; reliability analysis; regression analysis; correlation analysis.

First, we conducted a reliability analysis on the data of the 17 quantitative questions in this questionnaire. The results are presented in Pic 1.

Sample size	Number of projects	Cronbach α coefficient
104	17	0.907

Pic. 1. Reliability Analysis results

It can be seen from the figure that the Cronbach reliability coefficient (Cronbach α coefficient value) is 0.907, so the reliability of this test is very good and data analysis can continue.

In this article, we will elaborate on the data of this questionnaire in detail. In the multiple-choice questions, we set questions to collect information about the gender, age, education level, school location and English proficiency of students.

We learned that among the 104 respondents, 53 are female, at 50.96%, and 51 are male, at 49.04%. The age distribution of students is mainly 18–25 years old, at 69.23%; 26–30 years old accounts for 14.42%; 31–40 years old accounts for 10.58%; and over 40 years old accounts for 5.77%. 70.19% of the students interviewed are from urban areas, while 29.81% are from rural areas.

In terms of education background, 64.42% of students are undergraduates; 22.12% of students are master's students; 8.65% of students are doctoral students; and only 4.81% are vocational college students.

These students are distributed among universities in different regions of China, with the largest number of them in East China (33.65% of the respondents); followed by North China (26.92%); then Central China (16.35%); closely followed by universities in Northeast China (0.58%); Southwest China (8.65%); and the least represented in Northwest China (only 3.85%).

As for the students' self-assessment of their knowledge, 40.38% of them think that they can carry out simple communication with foreigners; 27.88% of the students think that they are basically able to carry out conversations on everyday topics; 24.04% of the students think that they have difficulty communicating with foreigners. Only 7.69% of the students said that they can carry out quality communication on any topic.

The following multiple-choice questions are designed to understand the types of campus internationalization activities and academic internationalization activities that students have participated in, the school internationalization-related courses they have taken, the overseas activities they have participated in, and their views on the advantages of overseas exchanges. Note that when answering these questions, participants could choose more than one option.

In the answer to the question «Which of the following campus activities have you participated in during your studies?» with multiple choice of answers, i.e. the respondent could specify several activities at once, 37.5% of students answered they have participated in activities with international issues or international culture as the theme and communicated with international students in campus activities. 14.42% of students had participated in international competitions, but 44.23% of students had never participated in the above activities.

Of the 104 students who participated in the survey, 81 people attended courses on internationalization during their college education, including 58 students who attended language courses taught in foreign languages; 43 students attended courses on Foreign culture; 37 people who attended courses related to international topics and global issues; 27 people who attended courses where foreign languages were taught; 26 people attended courses taught by foreign teachers; and 21 people who attended courses with international students. 23 students never attended courses related to internationalization processes.

In academic activities, of the 104 students surveyed, 69 students participated in internationalization activities, including 51 who read foreign scientific papers or newspapers; 28 people had academic exchanges with foreign scientists; 25 people who participated in international scientific conferences, forums or training events; 23 people who held academic discussions in their professional fields with international students; 21 people – participated in academic discussions on international aspects and global issues etc., participated in international projects or made academic reports in their professional fields in foreign languages. 35 students never participated in the above events.

Regarding the managerial issues of overseas study and exchange, 59 out of 104 people had overseas experience, of which 26 had studied abroad; 23 had short-term overseas exchange visit experience; 21 had traveled abroad three times or more; 13 often participated in the school's foreign-related work and had more work contact with international people and people from Hong Kong, Macao and Taiwan; 7 had overseas study experience for more than half a year. 45 had never had the above experience.

For these 45 students who had no overseas experience, we designed a logically related question «What do you think is the main reason preventing students from being widely included in internationalization processes?» with multiple choice of answers, i.e. the respondent could specify several reasons at once. 31 of them thought that the cost is too high; 26 thought that there is language barrier; 9 thought that the school has insufficient places; 7 thought that going abroad will affect their current studies or graduation; 7 had no interest in overseas exchange study; 3 thought that the college or tutor does not encourage; 2 thought that although they have not yet gone abroad, they will put it on the agenda before graduation; 1 person chose other.

Regarding the benefits of studying abroad, 104 students chose the following: 64 students thought it could improve their English proficiency; 60 students thought it could help them become international talents; 58 students thought that studying abroad could enhance their employment advantages when returning home; 35 students thought that they could enjoy life abroad; 24 students thought that they could obtain a foreign university diploma and stay to work locally; and 4 students chose other options.

The next ten questions were designed based on a five-point Likert scale to understand students' feelings and satisfaction with the internationalization of their universities. The general rule is that about 30 students chose «Natural», about 40 students chose «Satisfied», and less than 10 students chose «Dissatisfied», «Very dissatisfied» and «Very satisfied».

The following Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) factor analysis is applied on these 10 scale questions, yielded the following results, which are shown in Pic. 2.

<u>Kaiser-Meyer-Olkin measure of sampling adequacy.</u>		0.921
Bartlett's Sphere Test	Approximately chi-square	1577.043
	<u>df</u>	55
	P-value	0

Pic. 2. KMO and Bartlett test results for 10 Likert five-point scale questions

It can be seen from the table that the statistical value of Bartlett's sphericity test is 1577.043, and the corresponding probability P value is 0. At the significance level, the null hypothesis should be rejected and it is considered that there is a significant difference between the correlation coefficient matrix and the identity matrix. At the same time, the KMO value is 0.921. According to the KMO measurement standards given by Kaiser, it can be seen that the questionnaire items are suitable for factor analysis.

Next, we performed a regression analysis in SPSS analysis on the above questionnaire data. We use whether the language level can communicate normally with foreigners as the dependent variable Y; the independent variable X1 is set to the current state of the internationalization level of the university; the independent variable X2 is set to the overall evaluation of the internationalization level of one's own university. (The results of processing the answers to these questions are presented in Figure 3).

project	Regression coefficient	t-value	p-value	VIF
constant	1.17	3.74	0.000**	-
What is your overall evaluation of your university's internationalization level?	0.44	1.92	0.058	7.02
Are you satisfied with the current state of your university's internationalization level?	-0.15	-0.70	0.485	7.02
Sample size	104			
R ²	0.104			
Adjusting R ²	0.087			
F	F(2,101)=5.890,p=0.004			
* p<0.05 ** p<0.01				

Pic. 3. Regression Analysis results

As shown in the above figure, the statistical significance of the regression analysis is evaluated through the P value corresponding to the F value which in this re-gression analysis is 0.004 (significantly less than 0.05), so the regression analysis is statistically significant.

The following is a correlation analysis of the above three options used Pearson related Significance(two-tailed) method.

The data is shown in Pic. 4.

		Do you think your current foreign language level is sufficient for normal communication with foreign friends?	What is your overall evaluation of your university's internationalization level?	Are you satisfied with the current state of your university's internationalization level?
Do you think your current foreign language level is sufficient for normal communication with foreign friends?	Pearson related	1	0.316 **	0.268 **
	Significance (two-tailed)		0.001	0.006
	N	104	104	104
What is your overall evaluation of your university's internationalization level?	Pearson related	0.316 **	1	0.926 **
	Significance (two-tailed)	0.001		0
	N	104	104	104
Are you satisfied with the current state of your university's internationalization level?	Pearson related	0.268 **	0.926 **	1
	Significance (two-tailed)	0.006	0	
	N	104	104	104

**. Correlations are significant at the 0.01 level (two-tailed).

Pic. 4. Correlation Analysis results

It can be seen from the figure that the P value of students' language level and students' overall evaluation of the university's internationalization level is <0.01, which has a significant positive correlation; the P value of students' language level and students' evaluation of the current state of internationalization level of the school is <0.01, which has a significant positive correlation.

According to the data from the above questionnaire, the current state of internationalization of higher education in China has the following characteristics:

- the ratio of men to women is equal, but the gap of internationalization of higher education in urban and rural areas is still obvious;
- more than half of the students surveyed have language skills that are not enough to communicate with foreigners on a daily basis;
- more than one-third of the students have never participated in any international academic activities and courses;
- the international courses and activities that students of different academic levels are exposed to are uneven;
- most students feel that internationalization is satisfied, and some are very dis-satisfied.

After analyzing the current state of internationalization of higher education in China, we make some suggestions for its improvement. In our opinion, it is necessary to:

- expand official channels to promote the internationalization of more universities and provide scholarships for outstanding students from disadvantaged back-grounds;
- pay attention to the level of internationalization of colleges and universities and improve the policy on resource allocation for higher education;
- balance investment in higher education between rural and urban areas to re-duce the development gap between urban and rural areas;
- train university teachers and staff on improving the quality of implementation of activities in the field of internationalization of higher education;
- increase investment in foreign language teaching to improve the competence of students for expanding international activities.
- hold more international lectures and forums to enable more students to opti-mize their language and professional training.

References

1. Knight J. Concepts, Rationales, and Interpretive Frameworks in the Inter-nationalization of Higher Education / J. Knight // The SAGE Handbook of International Higher Education. 2012. P. 27–42.

Власова Анастасия Константиновна
магистрант

Игнатович Светлана Сергеевна
канд. пед. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»
г. Краснодар, Краснодарский край

DOI 10.31483/r-114154

ИГРОВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СТАРШЕКЛАССНИКОВ КАК ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН

***Аннотация:** статья рассматривает игровую деятельность старшекласников как важный психологический и педагогический феномен, подчеркивая её значение в процессе обучения и развитии личности. Игровая деятельность представляется как свободная форма самовыражения, позволяющая старшекласникам осваивать различные аспекты реальности, развивать творческие и социальные навыки.*

В работе приведены ключевые критерии игровой деятельности. Особое внимание уделяется возрастным особенностям старшекласников, их психологическому состоянию и поведенческим актуализациям, что делает использование игровых методов в обучении особенно актуальным.

Подчеркивается, что современное образование требует инновационных подходов, таких как геймификация, которая позволяет интегрировать игровые элементы в учебный процесс, повышая мотивацию и интерес учащихся к обучению. В заключение статья выявляет, что игровая деятельность является важным инструментом в формировании личности подростка, способствует его умственному и эмоциональному развитию, а также подготовки к взрослой жизни и профессиональной деятельности.

***Ключевые слова:** игровая деятельность, старшекласники, процесс обучения, геймификация, психическое развитие.*

Игра является одной из самых свободных форм проявления деятельности человека, в какой познается окружающая действительность, создается область для проявления самовыражения, активности и самопознания личности [14].

Психологи впервые обратили внимание на игру как форму деятельности, рассматривая области возможностей ребенка, его психические процессы и личностные качества. Такие ученые, как Д.Б. Эльконин, А.Н. Леонтьев, Л.С. Выготский, А.И. Захаров, С.Л. Рубинштейн охарактеризовали игровую деятельность как метод познания ребенка и коррекции его психического развития. Однако само изучение игровой деятельности в трудах как отечественных, так и зарубежных психологов берет свое начало с XIX века [24].

Древнегреческий философ Платон утверждает, что жрецы Древнего Египта обладали навыками воспроизведения и создания обучающих игр, потому в своей популярной работе «Государство» он связывает два определения «воспитание человека» и «игра». Так, по мнению ученого, игра является методом формирования здоровой личности человека [16].

Немецкий психолог К. Гроос впервые обобщил термин «игра». Ученый считает, что именно в игре, в ее деятельности образуются разные инстинкты человека в борьбе за выживание, а сама игра – это источник формирования поведения человека. Расширяя свою теорию, ученый изучает игры как подготовку детей к будущей трудовой деятельности и всей жизни в целом. Согласно мнению Грооса, игровая деятельность является непреднамеренным самовоспитанием человека, при том она противоположна воспитанию извне [29].

В соответствии со взглядами ученого О.С. Газмана, игра как деятельность может формироваться в двух временных измерениях. В первом измерении она нацелена на действие настоящего, где человек ощущает сиюминутную радость при удовлетворении своих потребностей. Второе измерение подразумевает игровую деятельность, направленную на будущее, так как в ней создаются модели и прогнозы на разные жизненные обстоятельства, в том числе закрепляются умения, знания и навыки, необходимые личности для осуществления управленческих, профессиональных и социальных функций [18].

Советский писатель В.А. Сухомлинский предполагает, что в игровой деятельности перед личностью раскрывается весь мир, в том числе творческие способности человека. По словам автора, «игровая деятельность – это огромное светлое окно, через которое в духовный мир ребенка внедряется живительный поток представлений и понятий о действующем мире» [9].

В концепциях зарубежных психологов К. Левина и Ж. Пиаже, в том числе в трудах известных отечественных ученых Д.Б. Эльконина и Л.С. Выготского, функции игровой деятельности состоят в способности человека управлять игровыми символами, которые заменяют раздражители.

Согласно Д.Б. Эльконину с помощью символов игровая деятельность позволяет человеку определяться в его духовной области.

В соответствии со взглядами выдающегося психолога С.Л. Рубинштейна, игровая деятельность выступает постоянной потребностью человека. Ее сущность состоит в порождении практики, которая преобразует действительность и изменяет мир в целом. Так, согласно автору, «игра – это осмысленная деятельность, поскольку ее мотивы находятся в многообразных переживаниях, важных для человека и сформированных настоящей действительностью» [25].

Грузинский психолог Д.Н. Узнадзе исследует игровую деятельность касательно различных типов поведения человека, структуру которых оказывают внутренние мотивы личности, ее ощущения радости и удовольствия, эмоционально-интимные побуждения [24].

Немалую роль в создании теории игровой деятельности внес советский психолог Л.С. Выготский. Согласно его мнению, «игра является подготовкой человека к жизни, она раскрывается как одна из форм творчества» [8]. Так, игровая деятельность выступает как наиболее доступный и простой способ деятельности, в ходе которого человек перерабатывает и получает знания в процессе жизнедеятельности.

Таким образом, изучив различные подходы в определении игровой деятельности, можно сделать вывод, что игра – это метод познания человеком окружающей действительности. Она образуется за счет внутренних сил человека и помогает познать первичные основы человеческой культуры. Игровая деятельность – это непринужденная форма человеческой деятельности, которая проходит в особом пространстве на пересечении внутреннего и внешнего мира.

Игровая деятельность, как психологический феномен, подчиняется некоторым критериям. Это объясняется тем, что именно в игре обнаруживаются личностные и психологические характеристики индивида. Понимание критериев игровой деятельности обеспечивает незаменимые обстоятельства для ее развития и обеспечения доведения до целей [19].

В структуру игровой деятельности входит: целеполагание, планирование, анализ итога игровой деятельности. Содержание игровой деятельности заключается в следующем.

1. Игровая роль. Позволяет выявить сюжет и ведущий образ деятельности человека. Исследование игровой роли, как одного из психологических аспектов игровой деятельности, способствует пониманию особенностей игры и ее важности для человека. Играющий, может быть, как «внутри» игры, так и «вне» ее. Позиция «вне» игры подразумевает, что играющий контролирует всю игру в целом, тогда как при позиции игры «внутри» человек выступает как ролевой персонаж. Если участник игры занимает две позиции одновременно, то можно достичь наивысшего успеха в продуктивности игровой деятельности.

2. Игровые действия как метод осуществления игровых ролей. В данном обстоятельстве большое значение имеет поведение играющих, от которых будет зависеть весь процесс игровой деятельности.

3. Использование предметов, замещение действительных вещей на игровые. Любой ход игровой деятельности связан с объектом игры. У детей это может быть игрушка, у старшеклассников – различные обучающие аксессуары, персонажи, фишки. Игровой объект позволяет человеку определять ход игровой деятельности, ее сюжетные повороты.

4. Взаимодействие между игроками. Благоприятная обстановка во время реализации игровой деятельности во многом зависит от взаимодействия играющих между собой, от их положительного настроения.

5. Сюжет. Еще одним критерием игровой деятельности является воображаемая ситуация. Она характеризуется планом игры. С помощью воображаемой ситуации игроки осмысливают объект игры и свои сюжетные роли.

6. Итог игровой деятельности. Важным аспектом игровой деятельности является ее результат. Итог игровой деятельности, как правило, выступает в двух направлениях – учебно-познавательном и игровом. По результатам игры учащиеся совместно анализируют весь ход игровой деятельности, обсуждают соотношение реальной и игровой действительности, подводят итоги о целесообразности проведения игры, выявляют необходимые качества для формирования своей личности [5].

При рассмотрении критериев игровой деятельности, следует обратить внимание на структуру игровой деятельности по Д.Б. Эльконину. Автор считает, что основными структурными элементами игры являются:

- сюжет, взаимодействие в игре, которое копируется из жизни взрослых;
- роли играющих;
- правила игровой деятельности [20].

Учитывая вышесказанное, можно сделать вывод, что главными структурными элементами игровой деятельности выходят: объект игры, воображаемая ситуация, игровая роль, взаимоотношения во время игровой деятельности, ее итог. Соблюдение всех критериев свидетельствует о совершении успешной игровой деятельности, полезности для личностного и психического развития играющего.

В настоящее время существует немалое количество типов и видов игровой деятельности. По виду деятельности игры могут быть: трудовые, интеллектуальные, двигательные, психологические и социальные [11].

В контексте психологического и педагогического процесса игры дифференцируются на следующие типы:

- познавательные, развивающие, воспитательные;
- продуктивные, репродуктивные, творческие;
- диагностические, коммуникативные, психотехнические, профориентационные.

Игровая деятельность имеет классификацию и по характеру игровой методики. Наиболее популярными в данной типологии являются: ролевые, предметные, сюжетные, имитационные, деловые игры [22].

Французский философ Кауа в своих трудах описывает 4 вида игровой деятельности: состязательная, подражательная, неупорядоченная и случайная. Связь данных видов игр образует принцип свободной импровизации и неконтролируемой фантазии. Иной популярный философ М. Эпштейн дает схожую классификацию игровой деятельности, основывая ее существование на базе двух английских слов «play» и «game». Так, первый тип игры представляет собой импровизационный, который не сопряжен с какими-либо условиями или нормами игры, второй тип игры является организационным, он ставит перед игроками немалое количество запретов, формирующихся за счет ограничения возможных способов поведения.

Вышеуказанные типы игр Эпштейн делит еще на два подвида: организованные игры – на игры соревновательные и случайные, импровизационные игры – на миметические и экстатические. В своей типологии автор учитывает те же семантические принципы игровой деятельности, что и Кауа [4].

Советский лингвист М.В. Никитин, характеризуя правила игровой деятельности, дифференцирует игры на не моделирующие и моделирующие. Последние являются моделью действительности, зачастую трансформированной и подавленной. Они подразумевают различный уровень идентификации и отождествления игровых ролей на различных стадиях обобщения-конкретизации с особенной мерой воспроизведения. Специфика не моделирующих игр заключается в том, что правила игры придумываются, а не транспортируются из реального мира [27].

Игровая деятельность в обучении определяется в зависимости от возрастных особенностей детей. Касательно темы работы, следует учесть возрастные особенности старшеклассников.

Старший школьный возраст (15–18 лет) относится к периоду юности, который включает в себя перечень психологических особенностей личности школьника. Вследствие этого наблюдается изменение в отношении к обучению или к конкретным его предметам.

В старшем школьном возрасте мышление характеризуется на уровне формальных операций. Данный тип мышления является условием абстрактных умозаключений, не связанных с действительными внешними обстоятельствами. В соответствии с совершенствованием когнитивных умений мышление старшеклассников становится более сложным. Помимо этого, возникновение этих умений провоцирует у молодого поколения склонность к самокритике и самоанализу, что приводит к возникновению своего рода эгоцентризма, характеризующегося зависимостью от чужого внимания [2].

Известные психологи А.Я. Коменский и Л.И. Божович отмечают рост интеллектуальных способностей в период старшего школьного возраста. На базе умственной деятельности у ученика развивается умение обобщения и абстрагирования, понимание сущности причинно-следственных связей. В таком возрасте школьники учатся аргументировать свои взгляды и точку зрения на конкретные явления [1].

В период старшего школьного возраста происходит активный поиск мировоззрения, источником какого является вопрос смысла жизни. В связи с этим исследуемый возрастной период выступает временем проявления разных психопатий, вызывающих различного рода психические травмы, приводящие к девиантному поведению. Так, одной из психологических черт этого возраста выходит стремление ребенка к самокритике и самоанализу. Данное обстоятельство способствует пониманию учителем характера дальнейшей работы с учеником. Наиболее результативна групповая и парная форма деятельности, где педагог выходит в роли партнера обучающегося.

Основным личностным аспектом в старшем школьном возрасте обнаруживается социально-психологическая готовность ученика к самоопределению в жизни. В базе самоопределения заложено образование стабильных, сознательно созданных представлений о своей деятельности, в том числе правила взаимодействия с обществом, понимание долга, моральных принципов, убеждений и умений осознавать свой общественный опыт. Развитие представленных качеств становится главным звеном в формировании активной, сознательной и творческой личности. Образование психологической готовности старшеклассника к личностному и профессиональному самоопределению – основная задача учителя в данный возрастной период. Личность старшеклассника характеризуется ценностными ориентациями, а также общими представлениями об окружающей действительности [3].

В соответствии с мнением К.Б. Есипович, успех образовательной деятельности во многом зависит от форм возбуждения учителем интереса школьника к дисциплине. Чем больше данный интерес, тем выше уровень стремления старшеклассника к самообразованию. Педагог обязан раскрыть творческий потенциал обучающегося, воспитать в нем силу воли при выполнении работы над сложными задачами. Помочь в данном обстоятельстве может использование игровой деятельности в обучении [10].

Игровое обучение является деятельностью, нацеленной на самореализацию личности, удовлетворение потребности в состязании, эмоциях, удовольствии. При этом игровая деятельность напрямую сопряжена с воображением и творчеством старшеклассника, при регулярной смене ролей в игре с конкретной структурой формируются умения к выполнению различных предметных действий.

Наибольший интерес учителей при обучении старшеклассников направлен на такие виды игр, как дидактическая и ролевая [6].

В основу дидактической игры заложены занятия по групповой деятельности, итог которой включает в себя рефлексию, где учащиеся делятся своими впечатлениями, вызванными в ходе проведения занятия.

В структуру дидактической игры старшеклассников входит несколько принципов:

1) принцип самодиагностики. Он обеспечивает рефлексию старшеклассниками своей деятельности, формулирование личностно-психологических проблем;

2) принцип добровольного участия в игре. Учащиеся обязаны иметь заинтересованность в изменении своей личности через деятельность в коллективе;

3) принцип формирования групп. Группы должны быть сформированы так, чтобы обеспечивалось взаимодействие каждого участника друг с другом, а интенсивность работы между старшеклассниками имела равные промежутки [13].

Ролевая игра, как форма игровой деятельности в обучении, является системным приемом обучения, в котором группа старшеклассников рассматривает значимую для них тему, зачастую это какой-либо общественный конфликт. Она подразумевает наличие воображаемой ситуации, исполнение старшеклассниками разных ролей, которые характеризуют их отношение к образовательному процессу. Цель данного вида игр состоит в способствовании формированию компетенций деятельности, обосновывая и показывая возможности альтернативных действий. Наряду с этим осуществляется проверка стратегий решения проблем в кризисных обстоятельствах, изменение поведения или точек зрения учащихся [12].

Ролевая игра классифицируется на несколько видов:

– открытая ролевая игра. В ней нет установленного процесса деятельности и завершения игры;

– спонтанная ролевая игра. Ситуация создается самими играющими, без вмешательства руководителя игры;

– закрытая ролевая игра. Имеет установленный процесс и результат игровой деятельности [21].

Так, от успешности выбора игровой деятельности в образовательном процессе зависит благополучие обучения ученика.

Исследованию сущности игровой деятельности в педагогике посвящено немало трудов ответственных педагогов: М.П. Горчаковой-Сибирской, О.П. Околеловой, В.М. Монаховой, М.В. Кларинной, Е.В. Бондаревской, П.И. Третьякова, К.Д. Ушинского, Д.Б. Эльконина. В своих трудах писатели выявили значение игровой деятельности не только в возрастной период учащихся, но и при формировании психических функций, саморегулировании личности и процессов адаптации к окружающему миру. Вследствие этого игровая деятельность становится источником педагогического процесса [7].

Согласно мнению Ф. Фребеля, «игровая деятельность – это высшее проявление деятельности человека, формирование его внутреннего мира». Педагог А.Я. Коменский был одним из первых в педагогике, кто использовал принцип игровой деятельности как метода обучения и усвоения через эмоции главных правил человеческой жизни и представлений его ценностей о мире [29].

Феномен игровой деятельности в педагогике исследуется как метод организации обучения и воспитания, как элемент педагогической культуры, способы и формы оптимизации игровой деятельности современной молодежи.

Педагогическая игра наделена рядом особенных критериев – поставленной целью образовательного процесса и ее результатом, который может быть обоснован учебно-познавательной направленностью. Игровая деятельность в образовательном процессе осуществляется в виде игровых ситуаций и приемов, выступая как способ стимулирования и побуждения к обучению [28].

В педагогике сущность игровой деятельности заключается в построении деятельности учащихся на творческом применении игры и действий в учебно-воспитательном процессе. Ее осуществление старшеклассниками в обучении обеспечивается при соблюдении перечня условий:

1) соответствие игры учебно-воспитательным целям урока;

2) умеренность в применении игровой деятельности в уроках;

3) доступность игровой деятельности для всех возрастов учащихся [17].

Игровая деятельность в педагогике не только способствует формированию познавательного интереса у учащихся, но и выполняет иные функции, такие как:

1) стимулирует интеллектуальную деятельность обучающихся, совершенствует внимание к предмету обучения;

2) правильно составленная игра тренирует память, помогает ученикам выработать речевые навыки;

3) игра является источником преодоления пассивности обучающихся [20].

У каждого вида игровой деятельности есть свои функции, однако ее наиболее важными критериями как педагогического феномена состоят в следующем:

1) межнациональная коммуникация. Игры могут быть как национальны, так и межнациональны, интернациональны. Они позволяют моделировать различные обстоятельства, искать выход из кризисных ситуаций, не провоцируя агрессивность;

2) социокультурное значение игровой деятельности. Предполагает синтез усвоения индивидом богатств культуры, потенциалов формирования и воспитания его как личности;

3) самореализация личности учащегося. Процесс игры позволяет раскрыть возможности человека при возникновении проблем, способствует решению многих вопросов. Он вводит индивида в действительный контекст сложного человеческого взаимодействия [15].

Вследствие вышесказанного, можно сделать вывод, что игровая деятельность в педагогике является значимым звеном в процессе адекватного и грамотного содержания образовательного процесса старшекласников.

Для того чтобы учитель оставался на одной волне со своими учениками, современному образованию приходится регулярно претерпевать существенные изменения. Сейчас в обучении активно применяются разного вида компьютерные сети и приложения, позволяющие упростить обучение. Так, одним из новых методов обучения является геймификация.

Геймификация – это использование игровых компонентов в ходе образовательного процесса с целью достижения максимальной мотивации и заинтересованности обучающихся.

Эта технология наделена перечнем особенностей, какие делают ее привлекательной для использования в образовательном процессе. Используя игровые технологии, происходит стимулирование учащихся на достижение определенных задач и целей. Немало важной особенностью геймификации в образовательном процессе является ее способность сформировать конкретную образовательную среду, в которой старшекласники могут активно и свободно вовлекаться в ход обучения. Данный метод содержит в себе много игровых компонентов и пространств, к примеру жетоны, баллы, миссии, бонусы, квесты. Данное обстоятельство формирует у обучающегося интерес и вовлеченность в обучение, что в результате способствует повышению мотивации учащихся и улучшению восприятия данных [26].

Применение геймификации в ходе обучения позволяет совершенствовать процесс мониторинга успеваемости учеников. С помощью баллов и рейтингов педагог может всегда отследить прогресс обучающихся и выделить для себя насколько ученик понимает материал и как нужно с ним работать дальше [23].

Так, к главным особенностям геймификации можно отнести:

- развитие коллективного духа обучающихся;
- формирование игрового опыта;
- наличие практикоориентированных умений;
- возможность получать обратную связь;
- доступная подача сложного материала;
- наблюдение за прогрессом успеваемости учащихся;
- индивидуальный подход к обучению.

Педагогическая организация игровой деятельности, как способ обучения, включает в себя две формы проведения: интегрирование игр в ход обучения и применение игровой формы в обучении. Так, геймификация является игровой деятельностью, интегрированной в процесс обучения при использовании механики с обучаемыми элементами. При этом игровая форма обучения подразумевает применение игровых компонентов для обучения конкретному навыку или достижение определённого результата, делающий формат обучения более интересным.

Несмотря на различие в этих видах учебной деятельности они взаимосвязаны между собой. Геймификация и игровая форма обучения не используются как самостоятельные методы, а связываются с классическими методами обучения, вызывая познавательный интерес многих учащихся [26].

В заключение можно сделать вывод, что игра как психологический и педагогический феномен может рассматриваться с различных точек зрения. Игровая деятельность – сложный вид деятельности, содержащий в себе немало принципов и подходов к своему определению и включающий в себя разные виды проявления деятельности.

Список литературы

1. Абдулгалимова С.А. Проблема смысла жизни в старшем школьном возрасте / С.А. Абдулгалимова. – 2007.
2. Авдулова Т.П. Психология подросткового возраста / Т.П. Авдулова. – М.: Юрайт, 2024.
3. Алибулатова А.М-А. Психологические особенности учащихся старших классов / А.М-А. Алибулатова // Науки об образовании. – 2021.

4. Аликин В.А. Игра в философии Роже Кайуа: между инстинктами и культурой / В.А. Аликин // Прочие социальные науки. – 2016.
5. Баранов П.В. Игровая форма развития коммуникации, мышления, деятельности / П.В. Баранов, Б.В. Сазонов. – М.: МНИ-ИПУ, 2020.
6. Блинов В.И. Введение в педагогическую деятельность / В.И. Блинов. – М.: Юрайт, 2023.
7. Бороздина Г.В. Основы педагогики и психологии / Г.В. Бороздина. – М.: Юрайт, 2023.
8. Глаголева К.С. Л.С. Выготский о роли игры в психическом развитии ребенка / К.С. Глаголева // Молодой ученый. – 2017.
9. Евдокимова О.А. Значение игры в воспитании ребёнка / О.А. Евдокимова, О.В. Дунаева // Молодой ученый. – 2015.
10. Каленов А.А. Педагогическое обеспечение создания ситуации успеха в старших классах школы / А.А. Каленов // Педагогическое мастерство: материалы X Междунар. науч. конф. (г. Москва, июнь 2017 г.). – М.: Буки-Веди, 2017. – С. 13–17. EDN YTUWBN
11. Колокольникова З.У. Игровые технологии: учеб. пособие / З.У. Колокольникова. – Красноярск: Сиб. федерал. ун-т, 2020.
12. Крысько В.Г. Основы общей педагогики и психологии: учебник для СПО / В.Г. Крысько. – М.: Юрайт, 2019. – EDN UDDLRM
13. Курбитаева Д.С. Возможности игрового обучения в формировании экономических знаний и умений старшеклассников / Д.С. Курбитаева // Молодой ученый. – 2017.
14. Михайленко Т.М. Значение игры в развитии младших школьников / Т.М. Михайленко // Молодой ученый. – 2018. EDN YSQFOV
15. Михайленко Т.М. Игровые технологии как вид педагогических технологий / Т.М. Михайленко. // Педагогика: традиции и инновации: материалы I Междунар. науч. конф. (г. Челябинск, октябрь 2011 г.). – Т. 1. – Челябинск: Два комсомольца, 2011. EDN VJZOYB
16. Нигматовские чтения. Гуманистическое воспитание: традиции, инновации, перспективы: сборник научных трудов V Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (Казань, 7 декабря 2023 г.) / под общ. ред. Г.Ж. Фахрутдиновой. – Казань: Изд-во Казанского университета. – 406 с.
17. Новиков А. Введение в методологию игровой деятельности / А. Новиков. – М.: Эгвес, 2018.
18. Носова Е.А. Учебно-методический комплекс по учебной дисциплине педагогика игры / Е.А. Носова. – Минск: УО Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка, 2020.
19. Организация игровой деятельности детей старшего дошкольного возраста / И.А. Кипина, К.В. Трофимова, А.В. Федосеева [и др.]. // Молодой ученый. – 2021.
20. Панфилова А.П. Игровое моделирование в деятельности педагога. Гриф УМО МО РФ / А.П. Панфилова. – М.: Академия, 2018.
21. Патрушева И.В. Психология и педагогика игры: учебное пособие для СПО / И.В. Патрушева. – М.: Юрайт, 2019. – EDN XONFAE
22. Сергеева М.Е. Игровые технологии на уроках и во внеурочной деятельности: интегрированные игры по географии, биологии, экологии, экономике, основам права / М.Е. Сергеева. – М.: Учитель, 2022.
23. Геймификация как средство повышения интереса к обучению у учеников / Ж.А. Суворкина, А.С. Суворкин, А.С. Куреневский, М.Р. Дряев // Молодой ученый. – 2020.
24. Торгонский В.В. Психолого-педагогические теории возникновения и формирования основных функций игры как феномена культуры и их взаимосвязь с принципами нравственного воспитания / В.В. Торгонский // Науки об образовании. – 2010.
25. Тупиченко Н.А. Психолого-педагогическая характеристика игровой деятельности и её развитие в дошкольном возрасте / Н.А. Тупиченко // Молодой ученый. – 2018.
26. Цирулева Л.Д. Геймификация в обучении: сущность, содержание, пути реализации технологии / Л.Д. Цирулева, Н.Е. Щербакова // Науки об образовании. – 2023.
27. Чемодурова З.М. Проблема типологии игр / З.М. Чемодурова // Языкознание и литературоведение. – 2012.
28. Щуркова Н.Е. Педагогика. Воспитательная деятельность педагога: учебное пособие для бакалавриата и магистратуры / Н.Е. Щуркова. – М.: Юрайт, 2019. – EDN BLRJSM
29. Яцковец А.С. Взгляды отечественных и зарубежных ученых на феномен игры / А.С. Яцковец // Науки об образовании. – 2008.

Гладких Иван Георгиевич

преподаватель
ФГКОУ ВО «Воронежский институт Министерства
внутренних дел Российской Федерации»
г. Воронеж, Воронежская область

КОНТЕКСТНО-СЕТЕВАЯ ТЕХНОЛОГИЯ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ЗНАЧИМЫХ КАЧЕСТВ СОТРУДНИКОВ ПРАВООХРАНИТЕЛЬНЫХ ОРГАНОВ

Аннотация: статья посвящена педагогической проблеме формирования профессионально значимых качеств у курсантов и слушателей вузов силовых структур средствами контекстно-сетевой технологии. Рассмотрены сущность, содержание, основные идеи и принципы контекстного образования и сетевого обучения, а также разработанной на основе их сочетания контекстно-сетевой педагогической технологии формирования профессионально значимых качеств.

Ключевые слова: контекстное образование, контекстно-сетевая технология, правоохранительные органы, профессионально значимые качества, сетевое обучение.

Трансформационные процессы, происходящие в современном российском обществе, накладывают значительный отпечаток на все сферы жизни, в том числе, на систему высшего образования. Перед ней ставятся задачи формирования компетентных профессионалов, способных гибко встраиваться в динамично развивающиеся условия трудовой деятельности, адекватно отвечать на их нестандартные предьявления, руководствоваться в своих решениях, действиях и поступках высокими нравственными идеалами и принципами. Особое место здесь занимают ведомственные образовательные организации, реализующие подготовку кадров для правоохранительной системы. К сотрудникам правоохранительных органов предьявляются повышенные требования, обусловленные всё более возрастающей экстремальностью, непредсказуемостью, провокационностью ситуаций служебной деятельности.

Важнейшим условием, обеспечивающим эффективность и успешность освоения сотрудниками профессиональной служебной деятельности, является наличие у них профессионально значимых качеств как оригинальной структуры профессионально-нравственных, коммуникативных, психофизиологических, интеллектуальных, творческих качеств и профессиональной наблюдательности.

Формирование профессионально значимых качеств обучающихся в образовательных организациях осуществляется в рамках реализации отдельных учебных дисциплин, блоков учебных дисциплин, внеаудиторной деятельности, практико-ориентированных форм обучения, а также посредством сочетания различных элементов образовательной деятельности. Большим потенциалом в процессе формирования профессионально значимых качеств у сотрудников правоохранительных органов обладает контекстно-сетевая педагогическая технология [1].

Термин «технология» пришел в педагогику из производственной сферы и первоначально использовался в контексте применения технических средств обучения, развития программированного обучения в учебном процессе. В современной педагогической науке и практике сосуществуют и взаимодополняют друг друга различные определения данного понятия, акцентирующие внимание на отдельных аспектах, связанных с методами, формами и средствами обучения, а также с дидактическими процессами в целом. Так, под педагогической технологией понимают: содержательную технику организации учебного процесса, включающую в себя проектирование способов и методов воздействия на обучающихся с целью формирования у него каких-либо качеств (В.П. Беспалько); систему профессиональных умений педагогических работников, ориентированных на организацию взаимодействия с обучающимися (Б.Т. Питюков); систему психолого-педагогических средств и методов реализации учебно-воспитательного процесса (Б.Т. Лихачев), и др.

При этом основу педагогической технологии составляют не столько способы и методы воздействия на обучающегося, сколько организационно-методический инструментарий по обеспечению эффективного взаимодействия всех субъектов образовательного процесса. К основным признакам педагогической технологии относятся: диагностичность целей обучения (наличие инструментов и критериев, позволяющих оценить достижение поставленных образовательных целей, в нашем случае – сформированности профессионально значимых качеств сотрудников правоохранительных органов); воспроизводимость педагогического процесса (наличие возможности многократной реализации данной педагогической технологии, в том числе в других образовательных организациях, с фиксированным результатом); достижение планируемых результатов (гарантированность достижения поставленных педагогических целей при условии точного соблюдения технологического алгоритма педагогического процесса).

Контекстно-сетевая педагогическая технология базируется на идеях и принципах контекстного образования (А.А. Вербицкий, т. д. Дубовицкая, О.Г. Ларионова и др.) и сетевого обучения (А.Н. Богомолов, И.А. Нагаева, Г. Сименс и др.).

В основу теории и технологии контекстного образования заложена идея погружения обучающихся в контекст будущей профессиональной деятельности, то есть сочетания усваиваемых теоретических знаний с условиями и задачами реальной профессиональной деятельности. В данном случае, психолого-педагогическая категория «контекст» отражает трансформацию получаемой обучающимися учебной информации в знания, наполненные личностными смыслами. Основными принципами контекстного образования, по А.А. Вербицкому, являются: личностное погружение обучающегося в образовательную деятельность; моделирование в образовательном процессе содержания, условий, форм и особенностей реальной профессиональной деятельности; обеспечение проблемности форм и содержания обучения; взаимное соответствие педагогических целей, форм, средств и содержания образовательной деятельности, и т. д. Таким образом, контекстное образование должно гармонично сочетать в себе, во-первых, содержание учебных дисциплин, во-вторых, контекст профессиональной служебной деятельности сотрудника правоохранительных органов, и, в-третьих, морально-нравственные нормы, присущие правоохранителю как человеку, гражданину и профессионалу. Реализация контекстного образования обеспечивается как традиционными, так и инновационными педагогическими технологиями, и предполагает сочетание академических, квазипрофессиональных и учебно-профессиональных форм учебной деятельности.

Сетевое обучение основано на идеях сотрудничества образовательных организаций, открытости и доступности образовательных ресурсов, активного взаимодействия всех субъектов образовательной деятельности. В рамках сетевого обучения происходит эффективное распределение ресурсов (материальных, духовных, временных и т. д.), поддержание и использование инициативы обучающихся, обеспечение субъектам образовательного процесса возможности напрямую контактировать друг с другом, создание общей сети, ресурсами которой может воспользоваться каждый. Материальной базой реализации сетевого обучения является электронная образовательная среда, но первостепенная и обязательная основа функционирования сети – педагогическое сообщество. К формам организации сетевого обучения относят индивидуальное взаимодействие обучающихся с образовательной средой, индивидуальную работу при посредничестве преподавателя, групповую работу, координируемую и модулируемую педагогом.

Научно обоснованный синтез контекстного образования и сетевого обучения получил название «контекстно-сетевая технология» (А.С. Фетисов). Изначально данная педагогическая технология была ориентирована на формирование профессиональных качеств педагога в системе дополнительного профессионального образования [2]. Однако, объективно существующие противоречия между потребностью системы правоохранительных органов в кадрах, обладающих высокой степенью сформированности профессионально значимых качеств, и ограниченностью возможностей ее удовлетворения традиционными педагогическими средствами, а также между высоким образовательным потенциалом контекстно-сетевой технологии и отсутствием опыта ее применения в вузах силовых структур, обусловили необходимость разработки данной технологии для ее последующей реализации в образовательных организациях системы МВД России с учетом особенностей таких образовательных организаций: сочетанием учебной деятельности курсантов и слушателей со служебной деятельностью; строгой регламентированностью и жестким распорядком всех аспектов жизнедеятельности обучающихся; иерархичностью и субординационностью системы отношений субъектов образовательного процесса, и т. д.

Таким образом, контекстно-сетевая технология как средство формирования профессионально значимых качеств сотрудников правоохранительных органов призвана обеспечить наложение усваиваемых курсантами и слушателями в рамках образовательного процесса знаний на канву предстоящей профессиональной деятельности за счет моделирования на учебных занятиях реальных условий выполнения служебных задач, подбора оптимальных педагогических средств, соответствующих целям образования, организации продуктивного взаимодействия всех субъектов образовательного процесса (курсантов и слушателей, профессорско-преподавательского состава, курсового звена, кураторов учебных взводов и т. д.). Она обладает значительным потенциалом в процессе формирования профессионально значимых качеств будущих специалистов правоохранительной сферы.

Список литературы

1. Посталюк Н.Ю. Профессионально важные качества специалиста: методологические подходы, модели, российские практики развития / Н.Ю. Посталюк, В.А. Прудникова // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2020. – №3 (39). – С. 86–94. – EDN KNFFFB.
2. Фетисов А.С. Контекстно-сетевая технология как средство формирования профессиональных качеств педагогов в системе повышения квалификации / А.С. Фетисов // Векторы развития контекстного образования: коллективная монография. – Воронеж: Научная книга, 2022. – С. 84–92. – EDN GQDQTS.

Губанова Ирина Анатольевна

старший преподаватель
ФГБОУ ВО «Воронежский государственный
педагогический университет»
г. Воронеж, Воронежская область

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ВАЖНЫХ КАЧЕСТВ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННЫХ ВЫЗОВОВ

Аннотация: в статье рассматриваются ключевые аспекты профессионально важных качеств будущих педагогов, заложенные в Концепции подготовки педагогических кадров в России до 2030 года. Подчеркивается необходимость внедрения инновационных образовательных программ, основанных на современных требованиях и потребностях общества, имеющих практическую направленность для эффективного обучения будущих педагогов.

Ключевые слова: профессионально важные качества, инновационные образовательные программы, практическая направленность, современное образование, современные тенденции.

В России модернизация образования направлена на развитие интеллектуальных человеческих ресурсов, поэтому необходим переход к новой образовательной парадигме, речь идет о гуманистическом и компетентностных подходах [4, с. 4], которые нашли отражение в профессиональном стандарте «Педагог» (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) [1, с. 4]. В первую очередь уделяется внимание тому, что педагог на высоком уровне должен знать свой предмет и обязан владеть методическими техниками и приемами для того, чтобы донести его содержание до каждого ученика.

Актуальным сегодня становится формирование у обучающихся особых знаний, умений, навыков и качеств личности, не связанных с профессиональным образованием. Это те знания, цель которых помочь человеку полноценно жить, успешно развиваться и противостоять жизненным коллизиям. Новые, соответствующие мировым стандартам образования, требования формирует к выпускникам современная рыночная экономика, о чем свидетельствует прогноз социально-экономического развития общества. К новым требованиям, прежде всего, относится высокий уровень общего образования, широкая общеобразовательная, общетехническая, психологическая, педагогическая, экономическая, правовая подготовка в сочетании с глубокими узкопрофессиональными знаниями; профессиональная компетентность; высокое профессиональное мастерство и качество труда; способность самостоятельно планировать, осуществлять и контролировать свою трудовую деятельность; умение самостоятельно принимать решение и т. д. Все это относится и к требованиям к педагогам, что, в соответствии с новыми целями и задачами, предъявляемыми к специалисту, делает необходимым осуществление преобразования в содержании подготовки и переподготовки педагогических кадров.

В эпоху глобализации и цифровизации образовательного процесса роль педагога меняется, что влечет за собой необходимость пересмотра подходов к подготовке будущих специалистов. Распоряжением правительства Российской Федерации [3] утверждена Концепция подготовки педагогических кадров для системы образования до 2030 года, определяющая цели, принципы, задачи, основные мероприятия и механизмы реализации государственной политики Российской Федерации в области подготовки педагогических кадров для системы образования. Концепция является основой для организации деятельности образовательных организаций высшего образования, профессиональных организаций, организаций дополнительного профессионального образования, осуществляющих подготовки педагогических кадров для системы образования [3, с. 1]. Концепция подготовки педагогических кадров до 2030 года определяет приоритетные направления и подходы к подготовке будущих специалистов, акцентируя внимание на формировании профессионально важных качеств педагогов.

Система образования России постоянно развивается, в соответствии с потребностями как внутренними, так и внешними. Появление инновационных технологий, изменение потребностей общества требуют иных подходов при подготовке будущих педагогов, способных к постоянному обучению и совершенствованию. В таких условиях важным становится формирование таких качеств как: коммуникативные навыки, гибкость и умение быстро адаптироваться, непрерывное самообразование.

В Концепции отдельное внимание уделяется комплексному подходу в формировании профессионально важных качеств будущих педагогов. Несколько проблем, обозначенных в Концепции: дефицит педагогических работников, недостаточный уровень подготовки выпускников образовательных организаций высшего образования по программам подготовки педагогических кадров, дефицит опережающих научных исследований в сфере образования для формирования современного содержания подготовки педагогических кадров.

Для решения указанных проблем необходимо реализовывать комплекс мероприятий, связанных не только с совершенствованием системы подготовки педагогических кадров, но и с разработкой

новых методов и подходов в обучении. Разработка образовательных программ, ориентированных на современные реалии такие как практическая направленность подготовки, обучение на основе опыта поможет учесть актуальные потребности обучающихся при формировании профессионально важных качеств.

Будущим учителям необходимо научиться применять свои знания на практике, а для этого обязательными составляющими учебного процесса должна быть практическая направленность подготовки. На основе «Ядра высшего педагогического образования» в учебные планы подготовки педагогических кадров внесены изменения, обеспечивающие внедрение единого подхода к структуре, содержанию практической, методической и предметной подготовки педагога и условиям ее реализации в любом вузе страны [2, с.1].

В контексте современных вызовов необходима актуализация подготовки будущих педагогов.

1. Педагогическая подготовка должна учитывать современные, экономические и технологические изменения. Учителя должны быть готовы к новым требованиям образовательной системы, включая работу с цифровыми ресурсами и новыми методиками обучения.

2. Важно интегрировать в программы подготовки педагогов компетенции, связанные с критическим мышлением, адаптивностью и управлением стрессом. Чтобы они могли успешно справляться с вызовами, такими как быстрое изменение учебных планов, проблемы дистанционного обучения и потребности разнообразных групп учащихся.

Для качественной подготовки будущих педагогов необходимо внедрение инновационных образовательных технологий.

1. Инновационные технологии, такие как онлайн-платформы, интерактивные приложения и адаптивные образовательные системы, должны интегрироваться в процесс обучения для повышения его эффективности и доступности.

2. Необходима подготовка педагогов к использованию этих технологий в обучении, включая создание цифровых образовательных ресурсов, управление интерактивными инструментами и оценку их эффективности.

3. Педагоги также должны быть готовы к внедрению методов смешанного обучения, которые объединяют традиционные и цифровые подходы, а также к использованию аналитики для персонализации образовательного процесса.

Необходимость интеграции теоретических знаний и практических навыков.

1. Учебные программы должны обеспечивать баланс между теоретическими аспектами и практическими навыками, что позволит будущим педагогам не только освоить образовательные концепции, но и применять их на практике.

2. Важным элементом этого процесса является организация стажировок и практик в реальных образовательных учреждениях, что поможет студентам развить уверенность в своих навыках и понимание реальной образовательной среды.

3. Использование проектной деятельности, кейс-стадиев и других интерактивных методов обучения способствует более глубокому освоению теоретического материала и его применению в практической деятельности.

Формирование профессионально важных качеств в контексте Концепции подготовки педагогических кадров для системы образования до 2030 года является важной задачей, требующей комплексного подхода и реализации инновационных решений. Одной из ключевых задач остается создание условий, способствующих непрерывному развитию и адаптации педагогов к быстро меняющимся требованиям образовательной среды.

Таким образом, успешная реализация концепции поможет подготовить квалифицированных специалистов, готовых к современным вызовам и способных обеспечить высокий уровень образовательного процесса в России. Непрерывное совершенствование и развитие профессионально важных качеств несомненно способствуют созданию инклюзивной, эффективной и адаптивной системы образования, отвечающей требованиям времени.

Список литературы

1. Профессиональный стандарт педагога [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.ed.gov.ru/activities/professional_standards/ (дата обращения: 18.11.2024).

2. Письмо Министерства просвещения от 14.12.2021 №А3-1100/08 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://apkprou.upload/docs/Письмо%20Минпросвещения%20РФ%20об%20использовании%20в%20работе%20методических%20рекомендаций.pdf> (дата обращения: 18.11.2024).

3. Распоряжение правительства Российской Федерации от 24 июня 2022 г. №1688-р «О Концепции подготовки педагогических кадров для системы образования» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.edu.ru/press/2022/06> (дата обращения: 18.11.2024).

4. Фетисов А.С. Систематизирующая доминанта формирования профессиональных качеств педагога в системе повышения квалификации / А.С. Фетисов. – Воронеж: Научная книга, 2019. – 241 с.

Ибрагимова Гузэль Ярулловна

д-р фармацевт. наук, профессор
ФГБОУ ВО «Башкирский государственный
медицинский университет» Минздрава России
г. Уфа, Республика Башкортостан

Гарданова Жанна Робертовна

д-р мед. наук, профессор, заведующая кафедрой
ФГАОУ ВО «Российский национальный исследовательский
медицинский университет им. Н.И. Пирогова»
г. Москва

Гребенникова Вероника Михайловна

д-р пед. наук, профессор, декан
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»
г. Краснодар, Краснодарский край

Гребенников Олег Владимирович

канд. пед. наук, доцент, доцент
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»
г. Краснодар, Краснодарский край

Руденко Екатерина Юрьевна

соискатель, преподаватель
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»
г. Краснодар, Краснодарский край

DOI 10.31483/r-114855

ОЦЕНКА КОМПЛАЕНТНОСТИ К ДИСТАНЦИОННОМУ ОБУЧЕНИЮ СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКИХ ВУЗОВ

Аннотация: в работе представлена оценка приверженности студентов Башкирского государственного медицинского университета (БГМУ) и Российского национального исследовательского медицинского университета имени Н.И. Пирогова (РНИМУ) к ДО на основе социологического опроса обучающихся. Целью исследований явилось изучение мнений студентов медицинских вузов по различным аспектам дистанционного образования (ДО). Выявлены основные достоинства, недостатки методов ДО. Показаны основные трудности дистанционного обучения и направления развития.

Ключевые слова: дистанционное образование, проблемы, социологический опрос, обучающиеся, медицинские высшие учебные заведения.

В современных условиях развития различных технологий образования ДО стало неотъемлемой частью обучения, в том числе и у будущих врачей. Сегодня дистанционное образование – это взаимодействие преподавателя и обучающегося, отражающее все присущие учебному процессу компоненты (цели, содержание, методы, организационные формы, средства обучения и т. д.) и реализуемое через интерактивные технологии интернет-ресурсов [1–4].

Опыт перехода на ДО в условиях пандемии COVID-19 открыл новые возможности обучения для студентов и преподавателей, однако медицинские вузы столкнулись и с рядом серьезных проблем, требующих немедленного решения.

Целью нашей работы явилась оценка мнений студентов по различным аспектам ДО среди обучающихся в БГМУ и РНИМУ им. Н.И. Пирогова.

Материалы и методы. Социологический опрос, логический анализ, графический метод. Исследования проводились в интерактивном режиме на платформе Google Forms.

Обсуждение. Для оценки комплаентности (приверженности) к дистанционному обучению студентов медицинских вузов нами была составлена анкета и проведен социологический опрос среди студентов БГМУ (г. Уфа) и РНИМУ (г. Москва). Анкетирование проводилось на платформе Google Forms (по адресу: <https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSemlvUWWN-Ei1WYHD625Ap7Mg2rW980zFgavisDoftr5a0sw/viewform>).

В опросе приняло участие 561 студент 1–5 курсов, основная доля пришлась на 3 курс (31%). Респондентами выступили в основном девушки, более 1/3 от опрошенных (77.3%). В основном в опросе приняли студенты 3 курса – 31% и второго – 21,1%, на долю более старших курсов пришлось 19,2% – 4 курс, 19,9% – 14,9%, а на 1 курс наименьшее число студентов – 13,8%

Анализ результатов исследований выявил, что особой разницы и отличий мнений между студентами различных Вузов не наблюдалось (нет статистически значимых различий ($p = 0,094$)).

Как правило, до начала пандемии COVID-19, у студентов имелся небольшой опыт дистанционного образования. Наличие опыта дистанционного образования показано на рис. 1.

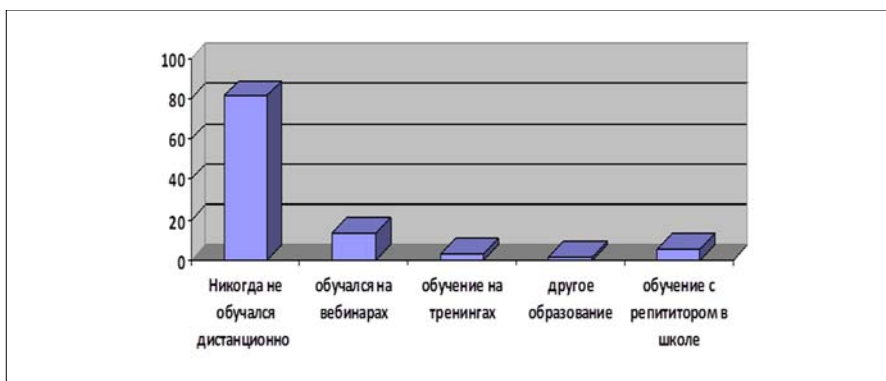


Рис. 1. Наличие опыта дистанционного образования

Далее нами анализировались положительные аспекты ДО. Выявлено, что основным преимуществом ДО студенты посчитали возможность обучения из любого места (73,2%) и больший комфорт и удобство в обучении (51,3%) (рис. 2).

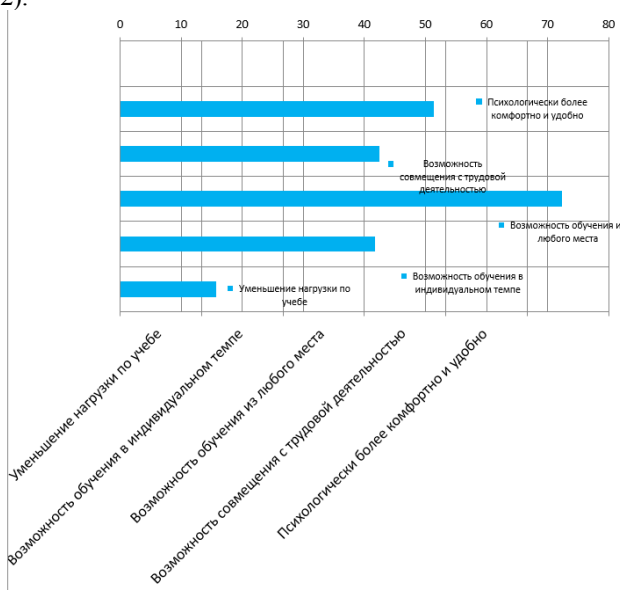


Рис. 2. Положительные моменты дистанционного обучения

Для превалирующего числа респондентов отрицательными моментами в дистанционном обучении оказались сложности с технической стороны обучения, что отметило 58,6% респондентов, дискомфорт от постоянной работы с компьютером – 51,3% и увеличение нагрузки на обучение – 47,5%. (рис. 3).



Рис. 3. Отрицательные моменты в дистанционном обучении

Большинство студентов оценили эффективность ДО формы обучения, как среднюю (44,8%), выше среднего 18,4%, высокую 8,8%, ниже среднего 15,8, затруднились ответить 12,3%. Самым востребованным для работы в рамках дистанционного обучения оказался мессенджер WhatsApp и Telegram

(78,2%), вторыми по популярности оказались учебный портал (БГМУ) и электронно-образовательная среда (РНИМУ), электронные учебные материалы (58,2%), далее было востребовано приложение Вконтакте (56,3%), электронная почта (55,6%) и приложение Microsoft Teams и Webinar (32,2%).

Желание продолжить дистанционное образование 41,40% респондентов высказало в пользу отдельных учебных дисциплин, где возможно обучение без усвоения практических навыков (философия, биоэтика, математика и т. д.).

В числе возможных препятствий для развития ДО оказались недостаток учебно-методических материалов, адаптированных для этой формы обучения (45,6%), несовершенное техническое оснащение учебного процесса (39,8%), сложности в оценивании преподавателями заданий и практических навыков, выполненных студентами (37,5%). Также 28,7% респондентов отметили недостаточный уровень владения программным обеспечением и работы в социальных сетях.

Анализируя опыт ДО, необходимо отметить, что отсутствие практического опыта может негативно сказаться на будущей профессиональной деятельности студентов-медиков. Без достаточной практики студенты могут быть не готовы к самостоятельной работе в клинических условиях и могут столкнуться с трудностями в принятии решений и выполнении процедур. Это может поставить под угрозу безопасность пациентов и качество медицинской помощи.

Для решения этой проблемы необходимо разработать инновационные методы дистанционного обучения, которые включают в себя элементы практического опыта, такие как использование симуляторов и виртуальной реальности, разработка интерактивных онлайн-модулей, инвестиции в платформу для онлайн-обучения и т. д.

Кроме того, существует проблема неравного доступа к образовательным ресурсам, что создает дополнительные барьеры для студентов из удаленных регионов, где доступ к современным технологиям ограничен.

Однако, несмотря на все эти проблемы, у дистанционного образования есть и свои перспективы. Одним из возможных решений является внедрение гибридных форматов обучения, которые сочетали бы как онлайн, так и офф-лайн элементы. Это позволит студентам получать теоретические знания онлайн, а практические навыки отрабатывать в учебных медицинских центрах.

Анализ интернет-пространства среди российских пользователей показал, что существует более тридцати компаний, занимающихся разработкой систем дистанционного обучения. Сам выбор системы для дистанционного образования может быть непросто для преподавателей и студентов. Однако наиболее практичными и удобными в использовании являются системы, которые имеют интуитивно понятный интерфейс, предоставляют базовый набор функций и пользуются хорошей репутацией среди пользователей. В ТОП-5 систем вошли: Moodle, Edmodo, iSpring Learn, Blackboard Learn, Google Classroom.

Выводы: Обучение на дистанционной основе зарекомендовало себя как эффективное и удобное решение для получения качественного образования, в то числе и у студентов медиков, имеет необходимые инструменты для успешного получения знаний и взаимодействия с преподавателем и требует дальнейшего совершенствования. Исследования мнений студентов показали достаточную комплаентность (приверженность) и готовность к такому методу обучения.

Список литературы

1. Герашенко И.Г. Инновационные проблемы современного образования: конструктивные и деструктивные составляющие / И.Г. Герашенко, Н.В. Герашенко. – М.: Русайнс, 2024. – 124 с. – ISBN 978-5-466-03790-6. – EDN YPJBYL.
2. Захаренко Н.А. Дистанционное образование в высшей школе: за и против / Н.А. Захаренко, А.В. Клочкова // Вестник Московского университета. Серия 11: Право. 2020. – №4. – С. 80–95. – EDN KXJQOR.
3. Красовская С.В. К вопросу о надлежащей практике дистанционного образования / С.В. Красовская, С.С. Шевцова, Г.В. Юдин // Избранные научные труды двадцатой Международной научно-практической конференции «Управление качеством» (Москва, 11–12 марта 2021 года). – М.: Пробел–2000, 2021. – С. 224–228. – EDN ULPWAR.
4. Сотникова Л.В. Вопросы внедрения дистанционных технологий и онлайн-обучения в высшей школе / Л.В. Сотникова // Вестник Челябинского государственного университета. Серия: Право. – 2018. – Т. 3. №1. – С. 24–27. – EDN UYPRMX.

СУЩНОСТЬ, СТРУКТУРА, СОДЕРЖАНИЕ ЖИЗНЕННЫХ СТРАТЕГИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ КАДЕТСКОГО УЧИЛИЩА

Аннотация: в статье рассматриваются вопросы специфики, сущности, структуры и содержания жизненных стратегий обучающихся в кадетском училище. Проводится сравнительный анализ понятий «жизненные стратегии», «жизненный стиль», «жизненная перспектива», «жизненный сценарий», «жизненный путь»; осуществляется сравнение различных подходов ученых к вопросам структуры жизненных подходов и обоснование авторской позиции.

Ключевые слова: жизненные стратегии, кадетское училище, жизненная цель, целеполагание, жизненный сценарий.

Одной из важнейших задач, стоящих перед современным обществом, является развитие подростков в интеллектуальном, духовном, физическом плане, а также реализация задач социализации. Анализ специфики кадетских образовательных учреждений как среды личностного развития обучающихся, с акцентом на такой аспект становления личности, как формирование приоритетов и целей и, в дальнейшем, – выстраивание на их основе жизненной стратегии, в которую входит, в том числе, и выбор профессии, показал, что необходимо уточнить суть понятия «жизненные стратегии», а также его структуру и содержание.

Многочисленные исследования в области философии, психологии, социологии и педагогики посвящены изучению феномена «жизненные стратегии» человека. Так, синонимами к понятию «жизненные стратегии» ряд ученых (К. Юнг, Э. Фромм, Ф. Зимбардо) считают «жизненный стиль»; другие (Е.И. Головаха, А.А. Кроник, Ж. Нютен) пишут о «жизненной перспективе»; психологи Э. Берн, К. Штайнер – о «жизненном сценарии»; С.Л. Рубинштейн считает, что следует говорить о «жизненном пути»; К.А. Абульханова-Славская, Л.А. Анцыферова – о «жизненной реализации» [1].

И.А. Мизинова предприняла попытку систематизировать и обобщить разнородное понимание «жизненной стратегии» в научной литературе. Она рассматривает жизненную стратегию как один из элементов жизненного сценария и считает, что жизненный сценарий включает в себя: смысл, цель, девиз, план, стратегию и стиль [2].

При этом мнение И.А. Мизиновой является одним из подходов к определению рассматриваемых нами понятий. Существуют и другие точки зрения. Так, В.Р. Манукян и Н.Д. Рузаева разделяют стратегию и сценарий как два равнозначных, но разнонаправленных элемента планирования жизни. В их понимании жизненная стратегия – это совокупность способов и средств реализации жизненного плана – субъективного плана [3].

В контексте нашего исследования мы будем рассматривать жизненную стратегию как составной элемент структуры жизненного сценария. По нашему мнению, жизненный сценарий представляет собой сформированный план на всю дальнейшую жизнь человека, в котором стратегии достижения цели (реализации смысла существования) будут трансформироваться и меняться в зависимости от изменений в окружающем его мире.

Жизненная стратегия рассматривается разными авторами с различных позиций: как интегральный компонент индивидуального структурирования жизни личности (К.А. Абульханова-Славская, О.С. Васильева, Е.А. Демченко) [4]; а также как инструмент формирования будущего (М.А. Белугина, Е.И. Головаха, А.А. Кроник) [6].

М.А. Белугина рассматривает жизненную стратегию как способ конструирования собственной жизни личности. Помимо того, что ею выделяются такие компоненты, как познательность и сознательность, также вычленяются взаимосвязанные факторы жизненной стратегии: содержательность (ценности, цели, мировоззрение, идеалы, принципы) и организация (временная протяженность, смысловая направленность, перспектива, структурированность самой стратегии) [5]. Автор считает, что личность, которая сознательно формирует свою жизненную стратегию, отличается зрелостью, так как она способна разработать свой жизненный план на какую-либо временную и содержательную перспективу и придерживаться его в соответствии со своими принципами и социальными требованиями [5]. Некоторые авторы не просто рассматривали содержание и сущность жизненной стратегии, но и различные ее виды. Так, М.Р. Плотницкая выделяет два вида жизненной стратегии: прогрессивный и рецептивный [7]. Основой выделения стала сущность процесса самореализации и преобладания в нем определенных жизненных ориентаций. Так, для жизненной стратегии прогрессивного типа характерны: ориентация на бытовые ценности; реализация в профессиональной сфере; ощущение гармонии с миром; понимание себя и своего места в обществе; стремление получить признание в коллективе,

социальной группе. Для стратегии рецептивного типа характерна ориентация на получение материальных благ, обладание экономическими ресурсами, получение социального успеха, престижа.

Анализ психолого-педагогической литературы позволил нам выделить компоненты жизненной стратегии личности. Охарактеризуем более детально основной из них: жизненную цель. Основным компонентом жизненной стратегии является целеполагание как процесс и жизненная цель как наиболее желательный результат. Жизненная цель имеет значимость в силу того, что обозначает не только ценностный ориентир личности, но и ее способность объективно воспринимать собственные способности и организовывать свою деятельность. Цели обладают иерархичностью: Б.Ф. Ломов ввел такое понятие, как «жизненная цель» – магистральная цель, под которую подстраиваются все частные цели, служащие средством достижения жизненной цели [8]. В контексте жизненной стратегии особую важность приобретает разнообразие спектра адаптивных способов поведения. М.А. Белугина считает, что личность должна стремиться «расширить границы существующих жизненных ситуаций», свое окружение и творческим образом подходить к взаимодействию в них [6]. Это значительно развивает поведенческий репертуар личности, а соответственно делает и жизненную стратегию более пластичной и разнообразной по своему содержанию.

Рассматривая вопрос о том, каким образом учебное заведение может повлиять на формирование жизненных планов и целей, следует, прежде всего, отметить, что на уровне образовательных учреждений процесс получения образования включает в себя два основных компонента: обучение и воспитание. Целостный воспитательный процесс, реализуемый на уровне образовательных учреждений, способствует формированию и развитию личностных качеств, которые в дальнейшем способствуют реализации социальной включенности в той или иной сфере. Иными словами, как представления о том, что является важным, значимым и предпочтительным, так и личные способности субъекта в значительной степени формируются в рамках образовательного процесса. И в данном контексте особую роль приобретают кадетские образовательные учреждения,

Специфика кадетского образования состоит в том, что оно включает в себя, с одной стороны, развитую систему подготовки к дальнейшему несению военной службы, что предполагает процесс формирования соответствующих знаний и навыков и, с другой стороны, – развитую систему воспитательных мероприятий, направленных на формирование в среде кадетов дисциплины, сформированных патристических установок, ориентации на честное служение интересам своей страны и т.д. [9].

Таким образом, уже на первоначальном этапе нашего исследования мы можем судить о том, что кадетские образовательные учреждения оказывают особое влияние на формирование жизненных целей и планов обучающихся кадетского училища.

Список литературы

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни / К.А. Абульханова-Славская. – М.: Мысль, 1991. – 299 с. EDN SGBTRN
2. Мизинова И.А. Жизненный сценарий личности: основные подходы к рассмотрению / И.А. Мизинова // Известия Саратов. ун-та. Нов. Сер. «Философия. Психология. Педагогика». – 2013. Т. 13. Вып. 4. – С. 59–64. – EDN RTKIEB
3. Манукян В.Р. Психологическая автономия личности и особенности жизненного планирования у студентов / В.Р. Манукян, Н.Д. Рузаева // Научные исследования выпускников факультета психологии СПбГУ. – 2015. – Т. 3.
4. Васильева О.С. Изучение основных характеристик жизненной стратегии человека / О.С. Васильева, Е.А. Демченко // Психологические проблемы самореализации. Вып. 4 / под ред. Е.Ф. Рыбалко, Л.А. Коростелевой. – СПб.: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2000. – С. 74–75.
5. Белугина М.А. Психологическое содержание жизненных стратегий личности в юношеском возрасте: автореф. дис. ... канд. психол. наук / М.А. Белугина. – Ярославль, 2009. – 22 с. – EDN NKYNEF
6. Головаха Е.И. Психологическое время личности / Е.И. Головаха, А.А. Кроник. – Киев, 1984. – 207 с.
7. Плотницкая М.Р. Стратегии самореализации личности при различных типах гендерной идентичности: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Хабаровск, 2008. – 23 с. – EDN NJGORP
8. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б.Ф. Ломов. – М.: Наука, 1984. – 444 с. – EDN RVMASB
9. Мацукевич О.Ю. Социально-культурные традиции кадетского образования в России / О.Ю. Мацукевич, И.А. Герасимова, А.П. Герасимов // Вестник МГУКИ. – 2017. – №1 (75). – С. 84–95. – EDN YORFJP

КОНТРОЛЬ КАЧЕСТВА РАБОТЫ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КЛАССОВ В НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОМ ИНСТРУМЕНТАРИИ

***Аннотация:** статья посвящена вопросу организации контроля работы профильных психолого-педагогических классов в научно-методическом инструментарии. Обозначены основные блоки мониторинга при организации контроля качества психолого-педагогических классов. Представлены основные направления комплексной диагностики в соответствии с «Концепцией профильных психолого-педагогических классов». Перечислены основные диагностические инструменты контроля качества работы психолого-педагогических классов.*

***Ключевые слова:** профильный психолого-педагогический класс, непрерывное педагогическое образование, контроль качества, мониторинг.*

Статья выполнена при финансовой поддержке Министерства просвещения Российской Федерации в рамках выполнения государственного задания в сфере науки (номер темы QRPK-2024-0016). Соглашение от 13 февраля 2024 г. №073-03-2024-048/1.

В 2021 году в Российской Федерации началось возрождение профильных психолого-педагогических классов, которые являются эффективной формой профессиональной ориентации обучающихся и одним из элементов системы непрерывного педагогического образования. «Концепция подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года», одним из ключевых направлений обозначила повсеместную организацию педагогических классов, которые в условиях непрерывного образования призваны содействовать ранней профориентации школьников на педагогические профессии и, следовательно, формированию профессионально-образовательной траектории у выпускников школы [1].

Важным элементом процесса организации деятельности психолого-педагогических классов является контроль качества, который в свою очередь должен быть отражен в научно-методическом инструментарии. Научно-методический инструментарий – это совокупность методов, приёмов, средств и форм организации научной и учебно-методической работы. Контроль качества работы психолого-педагогических классов должен иметь системный характер и может быть представлен через мониторинг, объектами которого станут обучающиеся, педагоги, организации, осуществляющие подготовку, в том числе, как сетевые партнеры. Целью такого мониторинга станет контроль качества работы психолого-педагогических классов через систематическое отслеживание и анализ состояния функционирования психолого-педагогических классов для своевременного внесения изменений, направленных на повышение качества образовательных результатов.

Мониторинг может включать в себя 2 основных блока.

1. *Результативность обучающихся*, который включает следующие этапы: первичная диагностика, которая осуществляется в начале обучения школьников в ППК; промежуточная диагностика – осуществляется несколько раз за период обучения; итоговая диагностика – осуществляется на заключительном этапе обучения.

2. *Результативность образовательных организаций* – комплексная оценка результативности деятельности ППК на базе конкретной образовательной организации. Включает следующие этапы: исследование результатов (участие в конкурсах, олимпиадах, конференциях) в динамике; исследование целостной развивающей образовательной среды в образовательной организации; исследование эффективности взаимодействия образовательной организации, осуществляющей подготовку ППК с социальными партнерами.

В рамках «Концепции профильных психолого-педагогических классов» [2] отмечается, что для успешной реализации деятельности профильных психолого-педагогических классов необходимо обеспечить не только процесс непосредственного обучения, но и реализацию технологии выявления педагогической одаренности. С этой целью необходимо проводить диагностику индивидуально-личностного профиля и особых способностей к педагогической деятельности, а также осуществлять мониторинг академических и лично-отно- профессиональных достижений.

Комплексная диагностика предполагает применение нескольких взаимодополняющих методов в двух направлениях – психологическом и педагогическом.

Психологическое направление диагностики. В образовательной практике могут использоваться две группы психологических методов исследования педагогической одаренности: специфичные, т.е. направленные на выявление ее конкретных составляющих и уровней развития (методики

выявления мотивации к педагогической профессии, педагогической направленности, мотивации к социально-ориентированным видам деятельности, методики исследования педагогических способностей, компонентов педагогической одаренности, особенностей педагогического мышления и т. д.) и неспецифичные, которые описывают значимые в контексте решения задач создания и функционирования психолого-педагогических классов характеристик личности и межличностного общения, являющиеся признаками наличия у школьников склонностей к определенному типу профессиональной деятельности (методики изучения структуры интересов, профессиональных предпочтений, склонности к определенному типу профессии, методики на исследование самооценки, самосознания, Я-концепции, эмоционального интеллекта, творческих способностей, методики выявления возможных форм отклоняющегося поведения, методики на определение индивидуально-типологических особенностей).

Педагогическое направление диагностики. Педагогический аспект диагностики целесообразно реализовывать, опираясь на идею полифункциональности мероприятий по выявлению, отбору и сопровождению педагогически одаренных обучающихся и динамике развития педагогической одаренности (по средствам использования психолого-педагогического мониторинга).

Остановимся подробнее на диагностическом инструментарии, используемом для оценки уровня развития учащихся, их психологических особенностей и образовательных потребностей. Он может включать в себя:

1. *Психологические тесты и опросники*, такие как методики изучения личности, мотивации, интересов и способностей (Психологическая диагностика педагогической одаренности А.А. Федорова, «Педагогическая одаренность» Г.И. Руденко, Тест Дж. Холланда на определение профессионального типа личности, Тест Айзенка, Дифференциально-диагностический опросник Е.А. Климова, Методика «Тип личности» Е.А. Резапкина).

2. *Наблюдения и беседы* с учащимися для выявления их поведенческих особенностей и социального взаимодействия.

3. *Портфолио учащегося*, включающее работы, проекты и другие достижения, которые отражают его развитие и интересы. Портфолио или собрание личных достижений ученика показывает уровень его подготовленности и активности в различных учебных и внеучебных видах деятельности в школе и за её пределами.

4. Портфолио обучающегося психолого-педагогического класса может содержать следующие разделы:

– «Мой портрет» содержит личные данные обучающегося, резюме, результаты диагностик, описание личных целей;

– «Мои работы» могут содержать эссе, творческие задания, презентации, исследовательские работы и рефераты, сведения об участии в научных конференциях, учебных семинарах, освоении курсов, результаты педагогических проб; прохождения различного рода практик, работы в школьном лагере;

– «Мои достижения» представляет собой индивидуальные достижения обучающегося в различных видах деятельности (образовательные, творческие, спортивные и др.) [4].

На основании анализа портфолио школьников из ППК может быть проведен Конкурс достижений для учащихся профильных психолого-педагогических классов, с целью выявления и поощрения одаренных обучающихся, мотивированных на педагогическую профессию.

Основные задачи Конкурса достижений: выявление, поддержка и поощрение учащихся педагогических классов, успешно осваивающих психолого-педагогические дисциплины и проявивших интерес к педагогической деятельности; повышение мотивации обучающихся к получению педагогической профессии; организация профессиональной ориентации школьников; стимулирование общественной, творческой и познавательной активности школьников. За призовые места в конкурсе достижений школьникам могут быть начислены дополнительные баллы при поступлении.

5. *Анализ продуктов деятельности*, таких как письменные работы, рисунки, конструкции, что позволяет оценить творческие и когнитивные способности. Так, анализ эссе поможет оценить уровень мотивации, умения выражать свои мысли, структурировать текст и использовать литературные приёмы; различные научные проекты и эксперименты позволят оценить умения формулировать гипотезы, проводить эксперименты и анализировать результаты; различные творческие работы – оценка креативности, оригинальности идей и умения работать с разными материалами; презентации и выступления – оценка умения выступать перед аудиторией, чёткости изложения и владения темой.

6. *Игровые методики и ситуационные задачи*, направленные на выявление эмоционально-волевой сферы и коммуникативных навыков.

Примеры конфликтных педагогических ситуаций [3]

Ситуация №1 «О самоконтроле». Учащийся грубо нарушает дисциплину. После бесед с ним классного руководителя и школьной администрации (администрации колледжа) уверяет, что больше

подобного не повторится. Но выходя за дверь класса, все начинает сначала. Подобное поведение продолжится довольно долго...

Ситуация №2 «Суфлер». Учащийся имеет очень хорошую память и может легко запоминать любые тексты, песни, информацию. Во время проведения праздников он не только выполняет отведенную ему роль, но и суфлирует роли остальных детей. Поэтому мешает остальным проявить себя, нарушается весь ход праздника.

7. *Методы проектной и исследовательской деятельности,* которые помогают оценить умение учащихся работать самостоятельно и в команде, а также их способность к анализу и синтезу информации.

Таким образом, контроль качества работы педагогических классов в научно-методическом инструментарии – это комплексная задача, которая включает в себя следующие аспекты: мониторинг деятельности ППК, оценка достижений учащихся, вовлечение родителей и профессионального сообщества в подготовку ППК. Эти аспекты контроля качества помогают создать образовательную среду, которая способствует всестороннему развитию учащихся и подготовке их к выбору профессии и успешной жизни в обществе.

Список литературы

1. Концепция подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 год: утв. Решением Правительства Российской Федерации от 24 июня 2022 г. №1688 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://static.government.ru/media/acts/files/1202207010040.pdf> (дата обращения: 13.10.2024).

2. Концепция профильных психолого-педагогических классов. – М., 2021 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://gimnyagan.gosuslugi.ru/netcat_files/150/2468/Kontseptsiya_pedklassov.pdf (дата обращения: 13.10.2024).

3. Кудинова Ю.В. Я на правильном пути. Профессия – педагог: учебно-методическое пособие студентов очной формы, обучающихся по направлению подготовки: 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки), 44.03.01 Педагогическое образование / Ю.В. Кудинова. – Воронеж: Изд-во ВГПУ, 2023. – 240 с.

4. Организация учебной деятельности психолого-педагогических классов: методическое пособие / Н.Л. Костарева, Ю.П. Кривцова, М.М. Муртазаева [и др.]. – СПб.: ЛЕМА, 2023. – 102 с. EDN UKOBYW

Кузнецова Наталья Владимировна

канд. пед. наук, начальник учебного отдела
Центр профессиональной подготовки им. Героя России
майора милиции В.А. Тинькова ГУ МВД России
по Московской области
г. Видное, Московская область

ИНФОРМАЦИОННО-ПРАВОВОЙ НЕТВОРКИНГ: ВОПРОСЫ РЕАЛИЗАЦИИ

Аннотация: в статье рассмотрено понятие «нетворкинг», определены его особенности и условия применения. Актуальность статьи обусловлена востребованным направлением онлайн обучения, инициированием неформального общения между слушателями по вопросам профессиональной деятельности. Автором освещаются вопросы организации информационно-правового нетворкинга, который позволяет объединять специалистов правоохранительной сферы для обсуждения перечня необходимых компетенций, что способствует повышению мотивации к обучению. Рассмотрены предложения по расширению формата нетворкинга для повышения уровня учебного процесса.

Ключевые слова: инновации, педагогические технологии, профессиональное обучение, общение, коммуникация, нетворкинг, информационно-правовая компетенция.

Общение рассматривается как процесс взаимного установления контакта личностей и обеспечивает осуществление восприятия и взаимодействия между людьми. Роль задающего направление отношений между гражданами, предусматривает актуализацию общения, при этом коммуникативная компетенция зависит от общего развития личности, культуры, мировоззрения, сформированности моральных и нравственных принципов. В нашей работе рассмотрим нетворкинг как реальную возможность формирования информационно-правовой компетенции. В рамках реализации профессионального обучения, нетворкинг обеспечивает активизацию коммуникативной деятельности [5, с. 436]. Сущность, понятие и условия внедрения, принципы, форматы применения нетворкинга в настоящее время рассмотрены в своих работах российскими исследователями: А.А. Гибадуллин, Н. Ф. Горская, А.И. Зайцева, Т.В. Казанцева, И.Н. Калбиева, Н.Ф. Кустова, П. Недоспасова, Л.В. Марарица, А.В. Прохоров, Л.Г. Почебут, Н.З. Сайфудинова, А.Л. Свенцицкий, А.О. Сорокина, Н.Ю. Чаусов, И.В. Шапкина и другие, которые в своих работах отмечают, что нетворкинг следует рассматривать как инвестицию в будущее путем получения знаний в процессе осуществления профессиональной

деятельности, что положительно скажется на процессе обучения и в дальнейшей профессиональной сфере. Согласно позиции Е. В. Головинской в контексте нетворкинга преследуется цель по созданию условий для эффективной коммуникации между участниками процесса обучения [3, с. 75]. На данном этапе необходимо затронуть актуальные направления непрерывного обучения, инновационности образовательного процесса. Именно применение нетворкинга позволит актуально и своевременно решить вопрос о получении знаний и навыков в процесс учебной деятельности в аудитории, но и позволит изучать актуальные вопросы в рамках досуга, во внеаудиторное время.

Нетворкинг собирает экспертов и специалистов в любой сфере деятельности из различных подразделений, регионов и субъектов, как следствие – участник нетворкинга может задать вопрос, своевременно провести консультацию. Анализ подготовки и внедрения в учебный процесс нетворкинга – как формы образовательной технологии обеспечивает формирование продуктивных рабочих отношений между субъектами образовательного процесса. Современным методом обучения является организация учебной деятельности через инновационные педагогические технологии, осуществляющие активизацию познавательной деятельности. Нетворкинг гарантирует системность актуальных и перспективных связей, обеспечивающих профессиональное самоопределение обучающихся [6, с. 12]. При наличии различных специалистов в профессиональном сообществе обеспечивает личностный внутренний объём знаний, умений и навыков специалиста. Отметим, важным моментом является временной показатель на поиск необходимой информации, который позволяет в короткий промежуток получить ответ и решить поставленную профессиональную задачу. Следует согласиться с мнением О.А. Барановой, которая выделяет инструменты нетворкинга, в том числе программы сопровождения профессионального самоопределения обучающихся [1, с. 48].

На этапе обеспечения коммуникации и сетевого взаимодействия между участниками образовательного процесса организована система нетворкинга, которая решает задачу реализации работы с использованием электронных программных продуктов, специализированных автоматизированных информационных систем. Анализ педагогических источников позволяет выделить актуальные вопросы нетворкинга, которые заключаются в: 1) активизации мотивации к коммуникации с экспертами, коллегами, преподавателями; 2) мониторинге перспектив, целей и результатов развития своей профессиональной деятельности участниками нетворкинга; 3) создании коммуникативной площадки.

Применение метода нетворкинг становится актуальнее, в связи с всеобщим применением интернет-ресурсов, проведением онлайн мероприятий. При организации нетворкингов необходимо уделять внимание активности группы, актуальным вопросам и проблемным реальным ситуациям, проявлению самостоятельного определения главных позиции темы. А.А. Бухтаяров раскрывает особенности нетворкинга, как реальной возможности самоопределения и проявления, получения информации от коллег-единомышленников [2, с. 451]. В рамках формирования информационно-правовой компетенции сотрудников правоохранительных органов следует дать характеристику нетворкинга, формату организации. Для выявления актуальных форматов организации внеаудиторной работы по формированию высокого уровня информационно-правовой компетенции было осуществлено выборочное интервьюирование слушателей, которые выделили несколько форматов с максимальным показателем: нетворкинги – 29, информационно-правовые веб-квесты – 32, антиконференции – 28, информационно-правовые квесты – 27. Полученный результат демонстрирует компетентностный рост специалиста как обладающего новейшими информационными технологиями и знающими законодательство РФ. Как следствие, участники разрабатывают и реализуют компетентностную модель подготовки сотрудников правоохранительной деятельности Российской Федерации. Информационно-правовые нетворкинги могут объединять слушателей для обсуждения перечня необходимых информационно-правовых компетенций, обеспечивающих рост профессиональной подготовленности. Информационно-правовой нетворкинг – деятельность по созданию сети полезных для профессиональной деятельности социальных контактов, в ходе которой выявляются субъекты, между которыми целесообразно выстраивание связей [4, с. 115].

Главный инструмент информационно-правового нетворкинга – это доступная коммуникативная площадка, в рамках которой обеспечены условия для диалога: слушатель – преподаватель – эксперт. Вариантом площадки является образовательное подразделение, с наличием электронной образовательной среды и обеспечивающее функционирование онлайн. Отметим, что эффективность нетворкинга зависит от реализации совместной работы и соблюдения структуры нетворкинга (рис. 1).



Рис. 1. Структура информационно-правового нетворкинга

Структура информационно-правового нетворкинга включает в себя пять элементов: преподаватель образовательной организации (организатор); слушатели (адресаты); приглашённые участники; тематика работы, анализ проблемных ситуаций. Отметим, что эффективность информационно-правового нетворкинга зависит от количества приобретенных контактов, активности, ответственности, коммуникации в профессиональном сообществе (рис. 2).

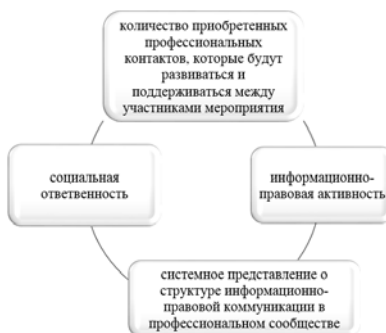


Рис. 2. Элементы информационно-правового нетворкинга

По результатам проведения тестирования среди слушателей, проходящих профессиональное обучение в Центре профессиональной подготовки, следует выделить, что участники опроса определили положительные моменты применения нетворкинга, который предусматривает:

- наличие реальной возможности задавать вопросы экспертам – 80%;
- общение в неформальной обстановке без учета статуса – 70%;
- анализ взаимодействия с экспертами профессионального сообщества – 90%;
- получение нужной информации – 80%;
- взаимодействие с коллегами – 70%.

Отметим, что проведенный анализ позволяет сформировать вывод о том, что коммуникация влияет на эффективность информационно-правового взаимодействия, формирование профессионального комьюнити. При этом обеспечивается определение наиболее грамотных слушателей, повышается уровень их перспективности и возможности взаимодействия, информационно-правовой активности всех участников нетворкинга. Педагогическое сопровождение профессионального самоопределения слушателей посредством серии погружений в реальный социально-профессиональный контекст позволяет формировать профессиональные компетенции, а организация деятельности нетворкинга обеспечивает реализацию принципа системности и практическую направленность обучения.

Список литературы

1. Баранова О.А. Профориентационный нетворкинг в системе подготовки обучающихся творческих объединений технической направленности к профессиональной деятельности / О.А. Баранова, Н.Н. Жукова // Образовательная панорама. – 2023. – №1 (19). – С. 43–50. EDN XHGDQS
2. Бухтаяров А.А. Нетворкинг в образовательной офлайн и онлайн среде / А.А. Бухтаяров // Сборник трудов международной научно-практической конференции. – М.: Российский университет кооперации. – 2023. – С. 450–458. EDN CLTYGO
3. Головинская Е.В. Модель деятельности площадки профориентационного нетворкинга в образовательной организации / Е.В. Головинская, К.В. Демущкина // Рефлексия. – 2023. – №3. – С. 75–77. EDN FYKKED
4. Григорьева Е.И. Роль эдьютейнмент-технологий в формировании информационно-правовой компетенции личности / Е.И. Григорьева, Н.В. Кузнецова // Гуманитарные технологии в современном мире: сборник статей. – Калининград: Полиграфич, 2022. – С. 115–118.

5. Новикова Е.А. К вопросу о педагогическом нетворкинге магистрантов педагогического образования по предметным областям / Е.А. Новикова, С.С. Миронцева // Актуальные проблемы совершенствования высшего образования. – Ярославль: Фелигрань, 2024. – С. 433–436. EDN VCOMXV

6. Сергеев И.С. Профориентационный нетворкинг / И.С. Сергеев, Т.Н. – Четверикова. – СПб.: ГБНОУ ДУМ Санкт-Петербурга, 2020. – С. 12.

Лебедева Инна Сергеевна

канд. экон. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный медицинский университет»
г. Краснодар, Краснодарский край

ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ У СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА

***Аннотация:** пандемия COVID-19 обнажила ряд проблем в здравоохранении практически всех стран. Стал очевиден дефицит всех ресурсов – материальных, технических, финансовых, информационных и в первую очередь кадровых. Одним из путей стало развитие предпринимательства в здравоохранении в сочетании с обеспечением доступности гарантированных объемов медицинской помощи. Это обуславливает изучение экономических дисциплин и приобретение предпринимательских навыков студентами медицинского вуза.*

***Ключевые слова:** предпринимательство, компетенции, финансовая грамотность, цифровизация.*

По прогнозу всемирной организации здравоохранения, представленному в 2022 г. на 75-й сессии Ассамблеи, к 2030 г. дефицит кадров составит 10 млн. Этот прогноз оптимистичнее предыдущего – прогноз 2016 года 18 млн. Однако ряду государств потребуется пересмотреть свою политику на рынке труда и свои инвестиции в здравоохранение; для оптимизации кадровых ресурсов необходимо расширение и укрепление системы компетентностно-ориентированного образования и подготовки работников здравоохранения [1]

Повышение эффективности здравоохранения возможно исключительно при переходе от экстенсивного развития здравоохранения к интенсивному. Во многих странах мира стали соизмерять результаты с затратами стремясь найти такую оптимальную модель развития здравоохранения, в которой при относительно небольших затратах ресурсов можно было бы получить наилучшие результаты в виде улучшения показателей здоровья населения и продолжительности жизни. Этот процесс затянулся на многие годы, и реформы продолжают и сейчас.

Естественно, каждая страна выбирает свой собственный путь с учетом своих особенностей, но общим является акцентирование внимания на профилактике, развитии первичной медицинской помощи, включая семейного врача, и на повышении качества медицинской помощи. Внешние обстоятельства, резкое сокращение бюджетных расходов на здравоохранение, обусловили необходимость поиска новых путей развития отрасли. Одним из них является развитие предпринимательства в здравоохранении в сочетании с обеспечением доступности гарантированных объемов медицинской помощи.

Примером реализации такого подхода является оказание услуг ОМС в частных медицинских организациях. На сегодняшний день в Реестр медицинских организаций, осуществляющих деятельность в сфере ОМС на территории Краснодарского края, включены ООО «Клиника Екатерининская», ООО «Мать и дитя», ООО «Современные диагностические технологии», ООО «Кубанский медицинский центр», ЗАО «Санаторий «Горячий Ключ» и другие негосударственные медицинские организации [2].

Расширение предпринимательского сектора в здравоохранении обуславливает изучение экономических дисциплин и овладение предпринимательскими навыками будущими врачами.

На Всемирной конференции по высшему образованию, проходившей в Париже в 1998 г., была принята «Всемирная декларация о высшем образовании для XXI века: подходы и практические меры». В статье 9 Декларации отражена необходимость применения новаторских подходов в сфере образования (критическое мышление и творчество), в том числе отмечено, что вузы должны обеспечивать образование, которое воспитывает информированных и глубоко мотивированных граждан, способных к критическому мышлению, анализу общественной проблематики, поиску и использованию решений проблем, стоящих перед обществом [3]. Для этого необходима переработка учебных программ с тем, чтобы не ограничиваться когнитивным освоением дисциплин, а сами рабочие программы должны учитывать культурные, исторические и экономические условия каждой страны; изучение потребностей сообществ должны находить свое отражение в учебных программах дисциплин, особенно тех, которые обеспечивают подготовку к предпринимательской деятельности.

Сегодня студенты медицинских вузов изучают экономические дисциплины. В КубГМУ на младших курсах изучается дисциплина «Экономика», а на старших «Общественное здоровье и здравоохранение, экономика здравоохранения». Результатом освоения экономических дисциплин является приобретение универсальных компетенций (таблица 1) и последующие развитие предпринимательских способностей на элективе «Финансовая грамотность» и специальном проекте «Бизнес-мед», предлагающим встречи с потенциальными инвесторами [4]

Таблица 1

Планируемые результаты освоения дисциплины «Экономика»

Категория универсальных компетенций	Код и наименование универсальной компетенции	Код и наименование индикатора достижения универсальной компетенции
Экономическая культура, в том числе финансовая грамотность	УК-10. Способен принимать обоснованные экономические решения в различных областях жизнедеятельности	<i>ИД 10.1 Знать:</i> основы экономической теории, природу экономических связей и отношений <i>ИД 10.2 Уметь:</i> анализировать конкретные экономические ситуации в различных областях жизнедеятельности <i>ИД 10.3 Владеть:</i> навыками принятия обоснованных экономических решений

Происходящие процессы в реформировании высшего образования связаны с принятием профессиональных стандартов, уточнением трудовых функций, необходимых знаний и умений. В основном они касаются медицинской деятельности, но также содержат и аспекты, связанные с управленческой и предпринимательской деятельностью:

- способность осуществлять критический анализ проблемных ситуаций на основе системного подхода, выработать стратегию действий;
- способность управлять проектом на всех этапах его жизненного цикла;
- способность организовывать и руководить работой команды, выработывая командную стратегию для достижения поставленной цели;
- способность применять современные коммуникативные технологии для академического и профессионального взаимодействия.

Сегодня от выпускников медицинских вузов требуется знание законодательства в сфере охраны здоровья, нормативных правовых актов и иных документов, определяющих деятельность медицинских организаций и медицинских работников, программ государственных гарантий, обязательного медицинского страхования, трудового законодательства Российской Федерации. В качестве примера приведем выборку некоторых знаний, умений и трудовых действий из профессиональных стандартов «Специалист в области медицинской микробиологии» и «Специалист в области медико-профилактического дела».

Необходимые знания:

- законодательство Российской Федерации в области здравоохранения, технического регулирования, обеспечения санитарно-эпидемиологического благополучия населения, в сфере защиты прав потребителей;
- принципы построения государственного учета по показателям состояния здоровья населения, демографическим показателям;
- методы интегральной оценки влияния условий трудового процесса, обучения, воспитания, качества среды жилых и общественных зданий, химической нагрузки на организм человека;
- трудовое, гражданское, административное законодательство Российской Федерации;
- межведомственный документооборот;
- бюджетное и налоговое законодательство Российской Федерации;
- основы этики и психологии делового общения.

Необходимые умения:

- оценивать факторы среды обитания, в том числе интегральные показатели, и влияние на здоровье населения;
- готовить презентационные и информационно-аналитические материалы, статьи, справки о деятельности организации;
- анализировать данные финансовой, статистической отчетности.

Трудовые действия:

- 1) специалист в области медицинской микробиологии:
 - анализ характеристик микробиологических методов, их экономической эффективности;
 - планирование текущей и перспективной потребности лаборатории в оборудовании и расходных материалах;
 - составление должностных инструкций для сотрудников микробиологической лаборатории;
 - статистические методы обработки результатов;

2) специалист в области медико-профилактического дела:

- прием и учет уведомлений о начале осуществления отдельных видов предпринимательской деятельности от юридических лиц или индивидуальных предпринимателей;
- информирование юридических лиц, индивидуальных предпринимателей об адресах, по которым должны направляться (представляться) уведомления;
- организация подготовки медицинских организаций к дополнительному развертыванию коек, провизорного отделения;
- создание резерва медикаментов, средств экстренной профилактики, дезинфектантов, средств индивидуальной защиты;
- формирование предложений по повышению эффективности деятельности органов и учреждений;
- развитие кадрового обеспечения, принятие решений в области управления персоналом органов и учреждений, утверждение штатного расписания, локальных нормативных правовых актов по кадровым вопросам;
- обеспечение помещениями, оснащение оборудованием, техническими средствами;
- оптимизация финансовых и бухгалтерских функций органов и учреждений;
- организация контроля хозяйственной деятельности организации [4].

Такой перечень обусловил соответственно большее для студентов медико-профилактического факультета, чем для остальных (2 з.е., 72 часа) время для изучения экономики – общая трудоемкость дисциплины «Экономика» 3 з.е., 108 часов, дисциплины «Экономика здравоохранения» 3 з.е., 108 часов, и появление в учебном плане дисциплины «Основы менеджмента», относящейся к вариативной части, общей трудоемкостью 2 з.е., 72 часа.

В большинстве случаев на практических занятиях студенты разбирают ситуационные задачи, опираясь на экономическую логику и мышление находят оптимальное решение. Построение тематики занятий имеет четкую логику. В первом блоке дисциплины «Основы экономической теории» студенты знакомятся с основами взаимодействия спроса и предложения и механизмом ценообразования, типами рынков, конкуренцией и монополией. Во втором блоке «Микроэкономика» студенты изучают ресурсы, необходимые для деятельности медицинской организации и получаемые финансовые результаты. На протяжении всех занятий блока студенты готовят проект по открытию предпринимательской структуры начиная с подготовки документов для открытия клиники и заканчивая разработкой бизнес-плана. На занятии «Менеджмент и маркетинг» студенты защищают свои проекты – представляют управленческую структуру, создаваемой клиники, рекламируют и продвигают медицинские услуги. В третьем блоке «Макроэкономика» студенты знакомятся с государственным регулированием отрасли, системами медицинского страхования и возможностью работы частной клиники в ОМС и ДМС, вариантами ГЧП в здравоохранении, а также с основами налогообложения и мерами господдержки бизнеса, в том числе Национальным проектом «Малое и среднее предпринимательство и поддержка индивидуальной предпринимательской инициативы». Таким образом реализуется принцип сквозного обучения в течение всего курса.

В осеннем семестре 2024–2025 гг. при защите предпринимательских проектов отмечена склонность студентов к применению цифровых технологий. Это уже не только обращение к portalу Госуслуг, личному кабинету налогоплательщика и специальным сервисам, в том числе [gosuslugi.ru](https://www.gosuslugi.ru) при формировании документов. Для представляемой на защите предпринимательской структуры студенты создавали мобильные приложения и сайты клиник. В предыдущие периоды студенты ограничивались рекламными роликами, распечатанными визитками, буклетами, флаерами с прайс-листами. Данный факт свидетельствует о практическом применении знаний и навыков, полученных при изучении дисциплины «Медицинская информатика» и реализации принципа сквозного обучения ряда дисциплин.

Высшее образование сегодня развивается в условиях цифровой экономики, что предполагает насыщение информационно-образовательной среды информационно-коммуникационными технологиями и обеспечением взаимодействия между ними.

Активно используются возможности портала дистанционного обучения mdls.ksma.ru. – помимо размещения вспомогательных материалов, методических пособий, тестов для проверки знаний на этом портале в 2023–2024 гг. в рамках реализации программы стратегического академического лидерства «Приоритет 2030» осуществлена реализация проекта «Финансовая грамотность». Проект представляет собой создание онлайн курса, насыщение и размещение образовательного контента – лекции (4 часа), теоретическая часть с индивидуальными заданиями (12 часов), а также прохождение итоговой аттестация в виде тестовых заданий. В итоговом тестировании приняли участие 672 студента, более половины (360 человек) дали более 70% правильных ответов с первой попытки (табл. 2).

Количество студентов, получивших оценки в диапазонах

Балл	Количество студентов
95–100	1
90–95	15
85–90	66
80–85	134
75–80	182
70–75	144

Толчок развития цифровых технологий, полученный бизнес-сообществом в результате Пандемии, способствовал не только трансформации всех сфер экономики, улучшению позиций на рынке, продвижению товаров и услуг через маркет-плейсы, взаимодействию с клиентами за счет автоматизации и цифровизации, но и отразился на образовании. Студенты поколения «Z» свободно чувствуют себя в цифровой среде и образовательные организации вынуждены подстраиваться под их запросы и осваивались новые технологии.

Список литературы

1. Кадровые ресурсы здравоохранения. Глобальная стратегия по развитию кадровых ресурсов здравоохранения «Трудовые ресурсы – 2030»: доклад Генерального директора. Всемирная организация здравоохранения. 75-я сессия Всемирной Ассамблеи Здравоохранения А75/15 Пункт 15 предварительной повестки дня. – 12 апреля 2022 г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://apps.who.int/gb/ebwha/pdf_files/WHA75/A75_15-gu.pdf (дата обращения: 12.11.2024).
2. Реестр медицинских организаций, осуществляющих деятельность в сфере ОМС на территории Краснодарского края в 2024 году (реестр МО) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://kubanoms.ru/grazhd2.html> (дата обращения: 12.11.2024).
3. Всемирная конференция по высшему образованию в XXI веке: подходы и практические меры // Цифровая библиотека UNESCO, 1999 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000117022_rus (дата обращения: 12.11.2024).
4. Лебедева И.С. Экономическое образование в медицинском вузе: история и современные тренды: монография. – Чебоксары: Среда, 2024. – 172 с. – ISBN 978-5-907830-59-2. – DOI 10.31483/a-10637. EDN MMKXCG

Лябахова Юлия Андреевна

преподаватель

ГБУ ДО «Верхнесалдинская детская школа искусств»
г. Верхняя Салда, Свердловская область

МУЗЕЙНАЯ ПЕДАГОГИКА КАК ФОРМА ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ШКОЛЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация: в статье рассказывается о целях, задачах и пользе музейной внеурочной деятельности художественного направления дополнительного образования. По заключению автора, такой формат внеурочной деятельности для учеников художественного отделения оказывает эстетическое воздействие, расширяет кругозор, а общий интерес к искусству объединяет коллектив, налаживает систему взаимоотношений между преподавателем и учениками, что положительно отражается на учебном процессе в целом.

Ключевые слова: внеурочная деятельность, воздействие, художественное направление, социум, процесс, воспитание, развитие, интеллект, функция, задача, личность, методика, музей, искусствоведение.

Внеурочная деятельность является неотъемлемой и важной частью образовательного процесса, в котором имеет свое отражение. Она объединяет разные виды деятельности школьников, где, в первую очередь, решается задача воспитательной, социальной функции, а также обеспечивает благоприятные условия для развития ребенка. Деятельность организуется в соответствии с индивидуальными потребностями обучающихся, и направлена на формирование духовно-нравственного воспитания, гражданского, интеллектуального и личностного.

Таким образом, внеурочная деятельность – это образовательный процесс, осуществляемый в формах отличных от урочной формы, который направлен на достижение планируемых результатов освоения основных образовательных программ.

Значительное место отводится музейной внеурочной деятельности, как и в общеобразовательной школе, так и в школе дополнительного художественного образования как особому средству личностно-деятельного подхода в обучении школьников. Музей как форма внеурочной деятельности обладает огромным образовательно-воспитательным потенциалом. Музей помогает приобщить детей к культурному и историческому наследию, любви к родному краю, что очень важно для правильного

воспитания маленького человека; учит уважать общественные ценности; музейные занятия помогают развить визуальную грамотность, образное и ассоциативное мышление, творческие способности и эмоциональную сферу.

Включение музейных занятий и мероприятий для юных художников, является необходимым этапом во время обучения в детской художественной школе, так как это оказывает не только положительное воспитательное воздействие на формирование взрослеющего человека, передает культурное наследие, но и подкрепляет художественный опыт и творческий навык и фантазию.

Популярные формы музейной внеурочной деятельности:

1. Музейные занятия. На них ребёнок вступает в диалог не только с учителем, но и с историческими событиями, явлениями, процессами. У детей формируются яркие, чёткие образы, возникает интерес к изучению истории, закрепляются знания, приобретённые на уроке.

2. Экскурсии. Они позволяют прикоснуться к разным эпохам и историческим знаменитостям, получить более глубокие знания конкретной исторической эпохи, места или личности.

3. Мероприятия с использованием музейного материала. Например, уроки памяти, исторические игры, квесты, конкурсы, концерты, встречи с интересными людьми, исторические вечера,

При подготовке и проведении музейных занятий внеурочной деятельности используются различные педагогические технологии:

1. Урок-игра. Игровые технологии связаны с игровой формой взаимодействия педагога и учащихся через реализацию определенного сюжета (игры, сказки, спектакли, деловое общение). При этом образовательные задачи включаются в содержание игры. В образовательном процессе используют занимательные, театрализованные, деловые, ролевые, компьютерные игры.

2. Информационно-коммуникационные технологии. Изменение и неограниченное обогащение содержания образования, использование интегрированных курсов, доступ в сеть интернет.

3. Проектные. Цель проектной технологии состоит в том, чтобы научить детей находить решения без вмешательства взрослого. Учитель лишь мотивирует и направляет ребёнка, в случае необходимости подсказывает, где найти нужную информацию.

4. Технология обучения в команде. Особое внимание уделяется «групповым целям» и успеху всей группы. Успех может быть достигнут в результате самостоятельной работы каждого члена группы в постоянном взаимодействии с другими товарищами этой же группы при работе над темой, вопросом, подлежащим изучению. Поэтому задача каждого ученика состоит не только в том, чтобы сделать что-то вместе, чтобы каждый член команды овладел необходимыми знаниями, сформировал нужные навыки и при этом, чтобы вся команда знала, чего достиг каждый ученик.

Популярные методы, используемые в музейной педагогике:

- словесные – получение информации путем рассуждения, диалога;
- наглядные – применение наглядных пособий, технических средств обучения;
- практические – овладение материалом на основе упражнений, самостоятельных заданий, практических работ;
- объяснительно-иллюстративные – передача знаний обучающимся с помощью готовых материалов для урока;
- поисковые – организация обучения путем самостоятельного поиска знаний, познавательная активность;
- исследовательское – выполнение задания под руководством преподавателя, либо самостоятельная исследовательская работа.

Экскурсии и музейные беседы для будущих художников и искусствоведов очень часто проводятся в случаях, когда определенная тема вызвала у учеников особый интерес. Они устраиваются с целью полноценно раскрыть пройденную тему в учебные часы, глубже познакомиться с видами и особенностями изобразительного искусства, показать специфику творческого процесса известного художника.

При организации экскурсии с учащимися учитель четко продумывает цели и задачи посещения музея или выставки, которые будут ориентированы на хороший итоговый результат.

Например, на уроке истории искусства преподаватель познакомил учеников с живописью художников эпохи Возрождения, рассказал о знаменитых живописцах, об их известных произведениях, живописном почерке и т. д. Но полно прочувствовать произведения той эпохи, да и любой другой, можно только смотря на подлинные произведения искусства. В таком случае дети, пришедшие в музей на выставку, восторгаются объемом работы, стилистикой, проработанностью каждой детали, что не всегда можно заметить на репродукции в сети интернет или в иллюстрированном учебнике.

После посещения музейного мероприятия необходимо провести беседу-итог, как учащиеся восприняли увиденные ими произведения, какие впечатления они получили от выставки, от экскурсии, что особенно понравилось. Ответить на вопросы, которые заинтересовали юных искусствоведов и художников.

Такой формат внеурочной деятельности для учеников художественного отделения оказывает эстетическое воздействие, расширяет кругозор, а общий интерес к искусству объединяет коллектив,

налаживает систему взаимоотношений между преподавателем и учениками, что положительно отражается на учебном процессе в целом.

Список литературы

1. Музей и школа: пособие для учителя / под ред. Т.А. Кудриной. – М., 2009.
2. Ростовцев Н.Н. Методика преподавания изобразительного искусства в школе: учебник для студентов худож.-граф. фак. пед. ин-тов / Н.Н. Ростовцев. – 2-е изд., доп. и перераб. – М.: Просвещение, 1980. – 239 с.
3. Шляхтина Л.М. Музейная педагогика: учебно-методическое пособие / Л.М. Шляхтина. – СПб., 2021.
4. Юхневич М.Ю. Я поведу тебя в музей: учебное пособие по музейной педагогике / М.Ю. Юхневич. – М., 2010.

Павлушина Вера Алексеевна

канд. пед. наук, доцент

Гусельникова Елизавета Евгеньевна

студентка

ФГБОУ ВО «Рязанский государственный
университет им. С.А. Есенина»
г. Рязань, Рязанская область

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ГЕЙМИФИКАЦИЯ КАК АКТУАЛЬНОЕ НАПРАВЛЕНИЕ РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

***Аннотация:** современное образование находится в состоянии непрерывной трансформации и адаптации к требованиям времени и изменениям в обществе. В этих условиях геймификация является одной из стратегий повышения эффективности обучения. В статье приводится анализ различных подходов к определению исследуемого термина, выделяются особенности данного тренда. Рассматривается понятие новой профессии «игропедагог», раскрываются ее основные задачи. Представляется обзор конкретных интерактивных платформ и инструментов, направленных на повышение мотивации и познавательного интереса учащихся. Результаты статьи расширяют знания о методическом потенциале применения игровых интернет-ресурсов в образовательной деятельности.*

***Ключевые слова:** игровая среда, геймификация, мотивация, игропедагог, образовательная программа, интерактивная платформа.*

В условиях быстро меняющегося мира современное образование сталкивается с вызовами, требующими адаптации традиционных методов преподавания. Процесс обучения больше не ограничивается привычными лекциями и уроками, а стремится стать более интерактивным и мотивирующим. В этом контексте геймификация представляет собой актуальное направление, позволяющее облегчить процесс обучения и по-настоящему мотивировать учащегося. Целью подобных игровых методик является формирование устойчивого интереса к учебной деятельности и обеспечение ее продуктивности [6].

Термин «геймификация» вошел в научный обиход в 2008 году и приобрел особую актуальность с 2010-х годов [2]. В отличие от игр, которые традиционно присутствуют в педагогическом арсенале, характеризуется более системным подходом и постановкой глубоких, перспективных целей. Определения геймификации различаются и обычно фокусируются либо на игровых элементах и техниках, либо на процессе игры и игровом опыте в различных контекстах.

С целью анализа основных трактовок исследуемого понятия обратимся к опыту зарубежных авторов. Так, например, С. Детердинг определяет геймификацию как использование игровых элементов в неигровых контекстах. Игровыми элементами являются, в частности, уровни, очки, значки, таблицы лидеров, аватары, задания, социальные графики или сертификаты [3].

К. Капп подчеркивает использование основанной на играх механики, эстетики и игрового мышления для вовлечения людей, усиления мотивации, содействия обучению и решению проблем [4].

Г. Зихерман и С. Каннингем концентрируют внимание на процессе игрового мышления и игровой механики для стимулирования учащихся и поиска ответа в проблемной ситуации [8].

Обобщая эти точки зрения, К. Сиборн и Д. Фелс предлагают наиболее общее определение, а именно понимают геймификацию как намеренное и целенаправленное использование игровых элементов для получения игрового опыта выполнения неигровых задач и контекстов [7].

Российский исследователь Ю.М. Хохрякова раскрывает понятие геймификации как производное от слова «game», означающего регламентированные игры (в отличие от слова «play», фиксирующего неструктурированный характер деятельности). Как и его русифицированный аналог – «игрофикация» – данный термин по своей сути представляет процесс и результат использования игровых

подходов, механик в неигровом пространстве, под которым подразумевается перенос элементов компьютерной игры в различные сферы социальной жизни [2].

Механизмы геймификации, такие как программы поощрения и лояльности в маркетинге или оценки в школах, использовались задолго до появления исследовательской области данной проблематики. Сравнительно недавно эта концепция была перенесена и адаптирована к различным сферам, таким как образование, в целом, кадры, бизнес, здравоохранение и др. Быстрое распространение, популярность и успешность внедрения указанной методики может быть объяснена простотой, достаточно дешевыми технологиями, максимальной персонализацией и индивидуальным подходом [5].

В геймифицированном классе, где педагог применяет актуальные технологии, учащийся увлекается обучением так же, как геймер погружается в компьютерную игру, благодаря следующим факторам:

- 1) учитель облачает учебный материал в яркую форму, использует занимательное повествование по ходу урока, в результате чего учащиеся становятся активными героями истории;
- 2) учащиеся получают баллы и награды за каждый, даже самый незначительный успех, благодаря чему стремятся набрать как можно больше очков и повысить свой рейтинг;
- 3) учащимся предлагается решить реальные проблемы через игровую ситуацию, что создает атмосферу выбора, позволяет ощутить ответственность за принятое решение и оценить последствия;
- 4) учащемуся предоставляется несколько ролей на выбор, что обеспечивает дифференциацию обучения [2].

Отметим, что актуальность геймификации подтверждается тем фактом, что в настоящее время даже появляется новая профессия – игропедагог [1]. Под ней подразумевается специалист по разработке образовательных программ, основанных на игровых техниках, в которых учащиеся и учителя выступают в роли неких персонажей. В отечественной практике накоплен большой опыт применения подобных методик, однако появление игропедагогов может вывести данное направление на более высокий и качественно значимый уровень.

Задачами игропедагога являются:

- 1) разработка игровых образовательных программ для разных возрастных групп;
- 2) проведение уроков и мероприятий, включающих в себя игровые методы;
- 3) сотрудничество с другими специалистами и внедрение креативных технологий в общий процесс образования;
- 4) отслеживание и анализ результатов программ, осуществление обратной связи с целью повышения эффективности.

Однако при всей перспективности, подчеркнем, что продвижение данного направления внутри государственных учебных заведений ограничено. В основном симуляторы и игровые программы для обучения предлагаются учреждениями дополнительного образования, а также IT-компаниями.

Говоря о практической реализации рассматриваемого подхода, отметим, что геймификация не обязательно предполагает использование компьютерных средств. Игры всегда являлись одной из востребованных педагогических технологий. Но в настоящее время наибольшие возможности открывает использование цифровых ресурсов для данной сферы.

Глобальная сеть предлагает широкий спектр интернет-платформ, которые позволяют в режиме онлайн разработать интерактивные дидактические игры. Рассмотрим примеры сервисов, популярных среди педагогов.

1. LearningApps – онлайн-платформа, разработанная для создания и использования интерактивных учебных приложений. Предлагает учителям и ученикам возможность создавать собственные модули и задания, такие как тесты, кроссворды, карточки для запоминания и другие виды образовательного контента. Платформа поддерживает многоязычный интерфейс и позволяет пользователям сохранять свои приложения для дальнейшего использования или модификации.

2. ThingLink – сервис, позволяющий создавать визуально привлекательные и интерактивные изображения, видео и 360-градусные материалы, обогащая их ссылками, текстом, аудио и другими медиа-элементами. Данная платформа направлена на визуализацию информации и обладает широкими возможностями интеграции разных медиаформатов.

3. Wordwall предлагает учителям возможность создавать наглядные задания для обучения, включая тесты, игры и презентации. С помощью Wordwall может превращать традиционные учебные материалы в динамичные и вовлекающие упражнения. Платформа позволяет делиться своими заданиями с другими пользователями и устанавливать настройки приватности для своих материалов.

4. Quillionz – уникальный инструмент на базе искусственного интеллекта, предназначенный для создания вопросов и ответов на основе предоставленного текста. Эта платформа идеально подходит для учителей, которые хотят быстро генерировать тестовые задания для различных учебных материалов. Инструмент ориентирован на автоматизацию образовательного процесса и может использоваться для создания тестов, викторин и других контрольных материалов в кратчайшие сроки.

5. Quizlet – популярная образовательная платформа, которая позволяет создавать и изучать флеш-карты, организовывать тестирование и использовать различные образовательные игры. Данная

платформа будет полезна при подготовке к экзаменам и проверке знаний. Quizlet предоставляет доступ к обширной библиотеке материалов, созданных другими пользователями, поддерживает мобильные приложения для обучения «на ходу». Отметим эффективность данного ресурса для заучивания и отработки терминов: от педагога требуется только сформировать карточки понятий, а далее система автоматически генерирует на их основе тесты, игры и т. п.

6. Kahoot – онлайн-сервис для генерации викторин и опросов, которые учащиеся могут проходить на своих устройствах в реальном времени. Ресурс особенно популярен среди учителей для проведения контроля знаний. Kahoot может использоваться как в классе, так и для удаленного обучения, позволяя создавать активную и динамичную учебную среду.

Подводя итог, отметим, что геймификация образования является актуальным трендом в мире современных технологий. К преимуществам данного направления можно отнести: повышение мотивации к обучению, улучшение вовлеченности в процесс, формирование навыков сотрудничества, развитие критического мышления, быстроту обратной связи и индивидуализацию. При этом игровое пространство имеет свои недостатки: опасность отвлечения от учебного материала, чрезмерная фокусировка на наградах, обязательное наличие определенного технического и программного обеспечения, сложности в оценке и краткосрочный интерес. Правильное применение стратегии геймификации может привести к улучшению результатов обучения, однако требует осознанного и взвешанного подхода со стороны всех участников образовательного процесса.

Список литературы

1. Атлас новых профессий 2.0 / П. Лукша, К. Лукша, Д. Варламова [и др.]; под ред. Д. Варламовой. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Олимп-Бизнес, 2016. – 288 с.
2. Хохрякова Ю.М. Возможности геймификации учебной деятельности студентов вуза / Ю.М. Хохрякова // Гуманитарные исследования. Педагогика и психология. – 2021. – №5. – С. 27–37. – DOI 10.24412/2712–827X-2021–5-27–37. EDN YIQENH
3. Deterding S., Dixon D., Khaled R., Nacke L. From game design elements to gamification: Defining «gamification». In Proceedings of the 15th international academic MindTrek conference on envisioning future media environments // MindTrek, 2011. – №11. – P. 9–15.
4. Kapp K.M., Blair L., Mesch R. The gamification of learning and instruction fieldbook: Ideas into practice. – Hoboken: Wiley, 2014. – First Edition. – 480 p.
5. Krath J., von Korfflesch H.F. O. Designing gamification and persuasive systems: A systematic literature review. In 5th international GamiFIN conference // GamiFIN, 2021. – Vol. 2883. – P. 100–109.
6. Tsitavets T.Y. Gamification in higher education: contemporary issues // Университет – территория опережающего развития: сборник научных статей Международной научно-практической конференции, посвященный 80-летию ГрГУ им. Янки Купалы (Гродно, 19–20 февраля 2020 года) / редколл.: Ю.Я. Романовский (гл. ред.) [и др.]. – Гродно: Гродненский государственный университет имени Янки Купалы, 2020. – P. 256–257. EDN HSNILP
7. Seaborn K., Fels D.I. Gamification in theory and action: A survey // International Journal of Human-Computer Studies. 2015. №74. P. 14–31.
8. Zichermann G., Cunningham C. Gamification by design: Implementing game mechanics in Web and mobile apps. – Sebastopol: O'Reilly Media, Inc., 2011. – First Edition. – 210 p.

Попов Дмитрий Иванович

начальник курса
ФГКВБОУ ВО «Краснодарское высшее военное авиационное
училище лётчиков имени Героя Советского Союза А.К. Серова»
г. Краснодар, Краснодарский край

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ВОЕННОГО ВУЗА

Аннотация: в статье представлен анализ формирования коммуникативной компетенции в образовательной среде военного вуза, проанализировано содержание дисциплин, способствующих формированию данной компетенции, а также представлены методические блоки дисциплин.

Ключевые слова: военное образование, федеральный государственный стандарт, универсальные компетенции, коммуникативные компетенции, soft skills, hard skills.

Общеизвестно, что подготовка военных кадров – это государственный приоритет безопасности страны [1]. Сегодня современный выпускник военного вуза должен обладать прочными фундаментальными знаниями и уверенными практическими навыками при эксплуатации поступающего в войска вооружения и военной техники, а также навыками быстрого реагирования на любые изменения условий, мгновенного принятия решений, грамотного распределения ресурсов, управления временем, и наряду с этим грамотно руководить воинскими подразделениями при решении боевых и учебно-боевых задач [2]. Проведенные исследования последних 5 лет показывают, что сегодня для любого

специалиста представляет ценность не только профессиональные компетенции (*hard skills* – «жесткие» профессиональные навыки), но и дополнительные знания и навыки, освоение которых, как правило, частично входят в учебные программы вузов или зачастую не предусмотрены. Такими на сегодняшний день во многих сферах и отраслях экономик мира, в том числе и военной сфере являются *soft skills* (мягкие, универсальные, надпрофессиональные навыки). Мягкие навыки, такие как коммуникативные способности, способность к решению проблем и адаптации, кажутся невесомыми, но они играют решающую роль в профессиональном взаимодействии и карьерном росте выпускников военных вузов. Таким образом, проблема поиска путей повышения коммуникативной компетенции студентов военных вузов является актуальной и своевременной.

Одной из важнейших задач современной высшей школы при формировании коммуникативной культуры обучающихся является качественная организация учебного и научного процессов. Так учебный процесс в федеральных государственных организациях, осуществляющих образовательную деятельность и находящихся в ведении Министерства обороны Российской Федерации определен рядом нормативно-правовых документов. Анализ федеральных государственных стандартов 3++ по военным специальностям показал, что планируемыми результатами освоения основной профессиональной образовательной программы является формирование трех видов компетенций: универсальных, общепрофессиональных и профессиональных. Формирование коммуникативной компетенции курсантов предусмотрено в рамках формирования универсальной компетенции УК-4 «Способен применять современные коммуникативные технологии, в том числе на иностранном (-ых) языке (-ах), для академического и профессионального взаимодействия». В учебном плане предусмотрено формирование данной компетенции (или ее части) на дисциплинах: «Иностранный язык», «Психология и педагогика», «Русский язык и культура речи».

В русле нашего научного исследования, было проанализировано содержание данных дисциплин. Так, основными целями освоения учебной дисциплины «Иностранный язык» является повышение исходного уровня владения иностранным языком, достигнутого студентами на предыдущей ступени образования и формирование у них необходимого уровня коммуникативной компетенции для решения социально-коммуникативных и профессиональных задач, а также для дальнейшего саморазвития. Необходимость изучения учебной дисциплины в рамках основной профессиональной образовательной программы по военной специальности обусловлена современными требованиями, предъявляемыми к уровню подготовки специалистов в вузах, в частности положением о том, что владение иностранным языком считается обязательным компонентом профессиональной подготовки современного офицера вооруженных сил Российской Федерации. В результате изучения дисциплины курсанты должны знать: лексический и грамматический минимум для осуществления иноязычного взаимодействия, чтения и перевода текстов по военно-профессиональной и научно-технической тематике; особенности языковой системы английского языка как элемента национальной культуры; особенности речевого этикета, формулы профессионального общения в процессе межкультурного взаимодействия; основные источники профессиональной информации на английском языке (словарно-справочная литература, периодические издания, ресурсы Интернет). У курсантов должны быть сформированы следующие умения и навыки: иноязычного общения в рамках изученной тематики; навыками чтения и приемами перевода текстов на иностранном языке для академического и профессионального взаимодействия; коммуникативным минимумом для осуществления общения в рамках академического и профессионального общения; навыками и стратегиями устного и письменного общения в процессе взаимодействия с представителями других культур; приемами самостоятельной работы по изучению иностранного языка с использованием методических, регламентирующих документов и справочной литературы при решении профессиональных задач.

Методическое построение дисциплины предполагает изучение разделов: семейно-бытовая сфера, культурологическая сфера, профессиональная сфера

Анализ содержания дисциплины «Психология и педагогика» позволил увидеть, что большой объем часов предусмотрен на изучение методов и приемов эффективной коммуникации. Основной целью освоения учебной дисциплины «Психология и педагогика» курсантами является изучение закономерностей проявления, формирования и развития психики личности военнослужащего и психологии воинских коллективов в условиях учебной, служебной и боевой деятельности, изучение эффективных путей, средств и методов обучения и воспитания личного состава. Актуальность изучения учебной дисциплины обусловлена требованиями профессиональной деятельности в части глубокого усвоения фактов, закономерностей и механизмов военной психологии и педагогики, системы научных знаний по воспитанию, обучению и психологической подготовке военнослужащих, морально-психологического обеспечения деятельности войск, формирование и развитие психолого-педагогических и военно-управленческих навыков и умений. В результате освоения программы учебной дисциплины обучаемый должен знать: особенности психических состояний военнослужащих, проходящих военную службу по призыву и по контракту; психологические особенности возрастных изменений человека; особенности общей, специальной и целевой психологической подготовки военнослужащих;

методику индивидуальной работы с личным составом; стадии развития группы и этапы формирования воинского коллектива; систему принципов и методов обучения военнослужащих; методы и приемы эффективной коммуникации; основы коммуникационного процесса, принципы работы современной системы массовой информации и коммуникации; общие характеристики основных российских и зарубежных СМИ, СМИ Министерства обороны Российской Федерации и периодических изданий соединений (объединений); способы распространения информации о деятельности Вооруженных Сил, основные угрозы распространения в СМИ несанкционированной информации о деятельности Вооруженных Сил; особенности возрастных изменений человека; особенности психологических состояний и признаки боевой психологической травмы; обязанности должностных лиц по пресечению нарушений правил уставных взаимоотношений между военнослужащими проявлений негативных социальных процессов в воинской части, подразделении; систему принципов и методов обучения военнослужащих; содержание и методы психолого-педагогической работы по предупреждению нарушений уставных правил взаимоотношений между военнослужащими в воинском коллективе, уклонений от военной службы, профилактике преступлений, происшествий и других правонарушений; уметь: использовать психологические знания, методы и технологии в целях формирования психологической готовности для выполнения задач по предназначению; применять методы и инструменты целенаправленного психолого-педагогического воздействия на формирование личности военнослужащих с учетом их социальных, возрастных и национальных особенностей; организовывать психологическую подготовку военнослужащих в ходе учебно-боевой деятельности подразделения (части) с учетом психологических и педагогических принципов обучения; распознавать и противодействовать негативному информационно-психологическому воздействию; навыками подготовки мероприятий информационного обеспечения и взаимодействия с представителями средств массовой информации; осуществлять эффективную коммуникацию с военнослужащими с учетом их социальных, возрастных и национальных особенностей как в индивидуальной, так и групповой форме; работать с острыми стрессовыми реакциями в условиях выполнения боевых и учебно-боевых задач; регулировать собственное психическое состояние; использовать результаты изучения индивидуальных психологических особенностей военнослужащих и социально-психологических процессов в воинском коллективе при формировании летных экипажей и организации летной подготовки.

Методическое построение дисциплины предполагает изучение разделов: психология и педагогика, основы информационного обеспечения военной деятельности и связей с общественностью, психология военной деятельности.

Развитию коммуникативной компетенции должно послужить изучение дисциплины «Русский язык и культура речи». Основной целью ее освоения является получение систематизированных знаний, необходимых для формирования военно-профессиональной речевой и лингвистической компетентности военнослужащего. Вопросы военно-профессиональной составляющей учебной дисциплины «Русский язык и культура речи» изучаются в соответствии с требованиями нормативных правовых актов Министерства обороны Российской Федерации. В результате освоения программы учебной дисциплины обучаемый должен: знать: свойства современного русского языка и его функции, в том числе в сфере военно-профессиональной деятельности; основные литературно-языковые и речестилевые нормы; нормы русского речевого (военного) этикета; содержание и средства реализации таких коммуникативных качеств речи (культурно-речевых критериев), как точность, логичность, ясность; основные виды речевой деятельности, формы речевого общения и стили речи; языковые средства текстов разных функциональных типов; основные закономерности построения актуальных речевых произведений с точки зрения жанрово-стилистических критериев в устной и письменной форме в военно-профессиональной деятельности; стратегии и тактики речевого общения для решения задач в военно-профессиональной сфере деятельности; правила передачи чужой речи, оформления справочно-библиографического аппарата; правила построения публичной речи, ведения дискуссии и полемики, в том числе в военно-профессиональной деятельности на военно-политические темы; сценарий коммуникативно-речевого события – дискуссии, языковые средства реализации дискусивно-полемической речи; владеть: речью как формой реализации языка, её основными видами (чтением, аудированием, говорением, письмом); навыками аналитико-синтетической переработки текстовой информации и её представления в актуальных для обучающихся жанрах устной и письменной коммуникации, соблюдая такие коммуникативные качества речи, как точность, логичность, ясность; стратегиями и тактиками речевого общения для решения задач в военно-профессиональной сфере, в том числе в военно-политической; навыками анализа своей и чужой устной и письменной речи; навыками самостоятельной текстовой работы с использованием словарно-справочной и учебно-методической литературы; навыками построения аргументированных текстов, ведения полемики и участия в дискуссии; навыками эффективной речевой коммуникации, публичного выступления, в том числе в военно-профессиональной сфере.

Методическое построение дисциплины предполагает изучение разделов: языковой аспект культуры речи, социальный аспект культуры речи, профессиональный аспект культуры речи.

Таким образом, проведенный анализ позволяет увидеть, что в военных вузах, в учебных планах предусмотрено достаточное количество часов, направленных на формирование коммуникативной компетенции. Изучение дисциплин содействует дальнейшему развитию таких умений, как коммуникативность, системный анализ информации, поиск информации в различных источниках, представление своих мыслей и взглядов, моделирование, прогнозирование, организация собственной и коллективной деятельности.

Список литературы

1. Овчаренко М.С. Об актуальности развития soft skills у курсантов военных вузов на современном этапе / М.С. Овчаренко // Молодой ученый. – 2021. – №26 (368). – С. 404–406 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://moluch.ru/archive/368/82873/> (дата обращения: 04.11.2024). EDN BOZZQ1
2. Военная доктрина Российской Федерации (утв. Президентом РФ 25.12.2014 №Пр-2976) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://base.garant.ru/70830556/> (дата обращения: 25.09.2024).
3. О роли военного образования в условиях перевооружения [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://ria.ru/20161123/1481978829.html> (дата обращения: 25.09.2024).
4. Официальный сайт марафона Новое знание [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://marathon.znanierussia.ru/#about> (дата обращения: 22.09.2024).
5. Овчаренко М.С. О подходах к решению проблемы подготовки военных специалистов / М.С. Овчаренко // Trends in the world of science: сб. науч.тр. по материалам III Межд. научно-практ. конф. МНИЦ «Наукофера». – Смоленск, 2019. – С. 7–11. – EDN PRHORW
6. Навыки 21 века [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://akadem.irooo.ru/navyki-xxi-veka> (дата обращения: 25.09.2024).
7. Чечева Н.А. Развитие soft skills у курсантов в процессе обучения иностранному языку / Н.А. Чечева [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvi> (дата обращения: 22.06.2024).

Протуренко Инна Александровна
магистрант

Научный руководитель

Шер Марина Леонидовна

канд. экон. наук, доцент, доцент

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»

г. Краснодар, Краснодарский край

DOI 10.31483/r-114132

ИННОВАЦИИ КАК ВОЗМОЖНОСТЬ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САООПРЕДЕЛЕНИЯ СТАРШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация: в статье проводится анализ инновационных идей педагогов-практиков, которые используют в своей работе различные способы для повышения эффективности профориентационной работы в школе. Для анализа были выбраны пять статей по степени цитируемости с сайта eLIBRARY.ru за 2023–2024 гг., в которых говорилось о применении инновационных практик на уроках со старшими подростками, о достигнутых результатах или о возможных результатах. Проведенная авторами аналитика показала, что в основе успешного самоопределения старших школьников стоит единой подход к профориентации и межпредметная интеграция. Полученные результаты в ходе могут послужить отправной точкой для исследовательских работ по данному направлению.

Ключевые слова: межпредметная интеграция, анализ инноваций в профориентации, профориентация школьников, профессиональное самоопределение, профессиональная ориентация.

На сегодняшний день перед старшими школьниками стоит сложный выбор: куда поступать и где работать после? Но это не является основной проблемой. Основная проблема заключается в том, что потребности рынка труда растут и меняются, появляются новые профессии, включающие в себя не одну область знаний, а несколько.

Согласно прогнозам «Атласа профессий будущего», в ближайшие годы одни профессии уйдут с рынка, другие будут заменены, а прирост профессий на стыке нескольких дисциплин будет продолжаться [1, с. 215].

Появляется потребность в специалистах широкого спектра. Чтобы таковыми стать, школьникам нужно определяться с направлениями, как можно раньше, и осваивать большое количество информации по выбранным направлениям. Поэтому тема повышения эффективности профессионального самоопределения старших школьников важна.

В связи с постоянными изменениями на рынке труда остаются актуальными вопросы о том, каким образом подготовить учащихся к выбору профессий, и как педагогам повысить эффективность работы в этом направлении.

Ежегодный мониторинг ценностных ориентаций в 2024 году показал, что всего 9% школьников обсуждают свои профессиональные планы с педагогами; свою роль в формировании профориентации ребёнка видят 58% педагогов; основной акцент при выборе профессии, учащиеся делают на собственный интерес к специальности (79%) и востребованность профессии (55%); 58% учащихся не смогли назвать профессии, которые, по их мнению, считаются наиболее перспективными [3, с.43].

Полученные данные доказывают, что проблема самоопределения существует и указывают на вектор развития – взаимодействие педагогов и учащихся по данной теме. Учителя-исследователи неустанно ищут способы такого взаимодействия.

В.П. Киришин и Н.Р. Салихов считают, что наиболее плодотворным будет взаимодействие учащихся и педагогов на уроке, где можно соединить теоретические знания с практическим применением. Например, с помощью педагогических стратегий на основе метода STEAM, где происходит сочетание технологий и гуманитарных дисциплин. Интеграция науки, технологии, инженерии, искусства и математики в образовательный процесс [4, с. 197].

Кравченко О.А., Приходченко Е.И. предлагают учителям английского языка использовать в своей работе фиджитал-технологии, которые, в свою очередь, позволяют убрать языковой барьер по средствам общения в виртуальном пространстве с помощью создания цифровых двойников [5, с. 205].

Парфенова А.А. придерживается мнения, что нужно использовать метод интеграции, позволяющий соединить несколько областей знаний, рассмотреть проблему комплексно с нескольких предметных сторон, с помощью решения ситуационных задач [6, с. 150].

К.И. Сапарова и Е.А. Балялина уверены, что для того, чтобы профориентационный процесс был запущен, нужно комплексно работать, подключать все предметы учебного курса, внедрив нужный компонент. Например, внедрение и реализацию аэрокосмического компонента в программу изучения всех предметов школьного курса [8, с. 287].

Профориентационная работа представляет собой комплекс организованных мер, нацеленных на профессиональное самоопределение обучающихся, где особое место занимают федеральные профориентационные проекты, например, проект «Билет в будущее» направлен на профессиональную профориентацию и профессиональное самоопределение, позволяет школьника не только определиться с будущей профессией, но и сформировать ценности и смыслы трудовой деятельности как основы самореализации личности [2].

В своих работах В.Ю. Проклова рассказывает, как на уроке физики соединить наработку педагога и разработку методистов проекта «Билет в будущее» и предлагает два структурных элемента: лектории и кейсовые задания по физике [7, с. 717].

Несмотря на достаточное количество научных статей, различных публикаций и выступлений на разном уровне мероприятий, имеются некоторые не до конца изученные проблемы. В частности, методы организации в школах межпредметной интеграции, сложность которой состоит в том, что педагоги имеют компетентные знания в одной – двух областях школьных знаний.

Изучив инновационные идеи педагогов-практиков, мы их систематизировали (таблица 1).

Таблица 1

Инновационные идеи педагогов-исследователей

№	Инновационные идеи	Авторы статей	Результаты реализации идей/ возможные результаты
1	А.А. Парфенова предлагает методическую разработку интегрированного урока географии, биологии, истории, выстроенную вокруг решения ситуационной задачи, основанную на проблемном методе обучения	А.А. Парфенова, учитель географии (Школа №347 г. Санкт-Петербург). Статья «Ситуационные задачи как элемент профориентации школьников на уроке географии» (2023 г.)	Идея была реализована в 10 классе на уроке географии. Тема урока: «География населения мира». Заявленная тема рассматривалась в рамках трёх дисциплин: географии, биологии, истории. Результаты реализации методической разработки. 1. География. Учащиеся узнали о неравномерности распределения уровня жизни и благосостояния в странах мира. Особенности климатов Земли, расположения природных зон. 2. Биология. Учащиеся узнали подробнее о понятии «расы человека», «центр происхождения», «культурные растения». 3. История. Учащиеся узнали подробнее о понятии «колонизация». Выстроили причинно-следственные связи между развитием цивилизации и географическими факторами
2	К.И. Сапарова и Е.А. Балялина предлагают разработанную ими систему профориентации школьников в аэрокосмическую отрасль в рамках проекта «Проектирование глобально-ориентированной образовательной среды». Данная идея предусматривает внедрение и реализацию аэрокосмического компонента в программу изучения всех предметов школьного курса	К.И. Сапарова, учитель биологии, Е.А. Балялина, учитель биологии (Лицей №35, г. Казань). Статья «Реализация аэрокосмического компонента при изучении биологии в рамках профориентации школьников» (2023 г.)	Результаты реализации проекта. 1. Повышение у школьников заинтересованности научно-исследовательской работой в области естественных наук на основе реализации проекта. 2. В лицее проводится ежегодная диагностика уровня развития глобально-ориентированного мышления обучающихся по предметам школьного курса в рамках реализации проекта. С 2018 года по 2022 г. наблюдается положительная динамика
3	В.П. Киришин и Н.Р. Салихов предлагают в качестве идеи к реализации интеграцию системы STEAM в общеобразовательную программу таких предметов как география, экология, ОБЖ, с помощью педагогические стратегии, помогающих связать теоретические знания и практические умения. Педагогические стратегии: - проектно-ориентированное обучение (междисциплинарные проекты); - выездные экскурсии и приглашённые лекторы; - эксперименты и демонстрации на практике (измерение уровня загрязнения почвы в своём районе); - интеграция технологий (ГИС, VR)	В.П. Киришин, учитель географии (Лицей №187, г. Казань), Н.Р. Салихов, канд. пед. наук, доцент (КФУ, г. Казань). Статья «Применение STEAM подходов для профориентации школьников на уроках географии, экологии и ОБЖ: педагогические стратегии» (2024 г.)	По мнению авторов статьи идею можно реализовать на уроках в старших классах. Результаты реализации методической разработки могут быть следующими: 1. География. Учащиеся могут создавать художественные карты, отображающие топографические особенности. 2. Экология. Учащиеся могут создавать скульптуры экосистем и взаимозависимость видов в них. 3. ОБЖ. Учащиеся могут создавать видеоролики, инфографику, иллюстрирующие процедуры безопасности
4	В.Ю. Проклова предлагает в качестве идеи к реализации применять в своей педагогической деятельности поурочные разработки методистов проекта «Билет в будущее». На примере физики рассказывает, как соединить наработку педагога и разработку методистов проекта. Предлагает два структурных элемента: лектории и кейсовые задания по физике	В.Ю. Проклова, канд. пед. наук, доцент (ЗГУ, г. Чита). Статья «Проект «Билет в будущее» в рамках профориентации школьников при обучении физике» (2023 г.)	Результаты реализации идеи могут быть следующими: 1. Учащиеся определились с дальнейшей траекторией профессионального пути. 2. Так как физика лежит в основе многих профессий, В. Ю. Проклова уверена, что предложенные мероприятия помогут освоить знания для их дальнейшего использования
5	Кравченко О.А., Приходченко Е.И. предлагают в качестве идеи к реализации использование фиджитал-технологий на уроках английского языка, помогающие убрать языковой барьер при помощи заданий в виртуальном пространстве с цифровыми двойниками объектов	Кравченко О.А., канд. тех. наук, доцент (ДГУ, г. Донецк) Приходченко Е.И., педагог, проф. пед. наук, докт. пед. наук (ДГУ, г. Донецк). Статья «Фиджитал-технологии на уроках английского языка с одарёнными детьми нового поколения» (2023 г.)	Результаты реализации идеи могут быть следующими: 1. Расширение кругозора и творческого потенциала. 2. Развитие сознательности у ребёнка. 3. Способность критически мыслить

На сегодняшний день одним из приоритетных направлений социальной политики является профориентация, поскольку происходит смена парадигм в воспитании и образовании современного подрастающего поколения, происходит обновление содержания профессий и самого рынка труда, изменяется геополитика и структура общества. Наше государство активно работает над доработкой уже существующей профориентационной модели, поскольку – это наше будущее, будущее нашей страны. Профессиональный выбор человека представляет собой многомерный феномен, характеризующийся несколькими факторами: профессиональным интересом, способностями, характером, интересами, увлечениями и т. д.

Для применения педагогами полученных данных нужны следующие условия: коллективное решение следовать заданному курсу, выбор направления (например, «реализация аэрокосмического компонента»), написание плана-стратегии, внедрение компонента в программу изучения всех предметов школьного курса.

Таким образом, приведённые данные позволяют утверждать, что к решению профориентационных проблем нужно подходить комплексно. В рамках одной конкретной дисциплины проблема нерешаема, поэтому профессиональное самоопределение в школе часто требует межпредметной интеграции.

Список литературы

1. Атлас новых профессий 3.0. / под ред. Д. Варламовой, Д. Судакова. – М.: Интеллектуальная литература, 2021. – 456 с.
2. Билет в будущее: официальный сайт [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://bvbinfo.ru/> (дата обращения: 29.10.2024).
3. Итоги мониторинга ценностных ориентаций современной молодежи 2024: аналитический отчет. – Институт изучения детства, семьи и воспитания РАО, 2024. – 72 с.
4. Киршин В.П. Применение steam подходов для профориентации школьников на уроках географии, экологии и ОБЖ: педагогические стратегии / В.П. Киршин, Н.Р. Салихов // Лучшие практики общего и дополнительного образования по естественно-научным и техническим дисциплинам: сборник материалов IV Международной научно-практической конференции, посвященной памяти академика РАН К.А. Валиева (Елабуга, 19 января 2024 года). – Казань: Казанский (Приволжский) федеральный университет, 2024. – С. 196–199. – EDN RXWHUS.
5. Кравченко О.А. Фиджитал-технологии на уроках английского языка с одаренными детьми нового поколения / О.А. Кравченко, Е.И. Приходченко // Научно-технические достижения студентов, аспирантов, молодых ученых строительной-архитектурной отрасли: сборник научных трудов IX Республиканской конференции молодых ученых, аспирантов, студентов и Научных чтений. В 4-х томах (Макеевка, 21 апреля 2023 года). – Макеевка: Донбасская национальная академия строительства и архитектуры, 2023. – С. 202–208. – EDN CNPPCY.
6. Парфенова А.А. Ситуационные задачи как способ формирования универсальных учебных действий на уроках географии / А.А. Парфенова // Физика в школе. – 2016. – № S3. – С. 149–151. – EDN VWSAJT.
7. Проклова В.Ю. Проект «Билет в будущее» в рамках профориентации школьников при обучении физике / В.Ю. Проклова // Физика в системе современного образования (ФССО-2023): материалы XVII Международной конференции (Санкт-Петербург, 27–30 июня 2023 года). – СПб.: Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, 2023. – С. 716–719. – EDN AEFBUP.
8. Сапарова К.И. Реализация аэрокосмического компонента при изучении биологии в рамках профориентации школьников / К.И. Сапарова, Е.А. Балялина // Идеи К.Э. Циолковского в теориях освоения космоса: материалы 58-х Научных чтений, посвященных разработке научного наследия и развитию идей К.Э. Циолковского (Калуга, 19–21 сентября 2023 года). – Калуга: ИП Стрельцов И.А., 2023. – С. 286–288. – EDN FEDZWZ.

Прямилова Ольга Ивановна

студентка
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»
г. Краснодар, Краснодарский край

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ (ИКТ) НА УРОКАХ ХИМИИ В ШКОЛЕ

Аннотация: статья посвящена анализу использования информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) на уроках химии в школе. Рассматриваются теоретические основы, формы и методы внедрения ИКТ: виртуальные лаборатории, интерактивные таблицы, мультимедийные презентации, электронные учебники и онлайн-платформы. Особое внимание уделяется влиянию ИКТ на образовательный процесс: повышению мотивации учащихся, углублению понимания сложных тем, развитию самостоятельной работы и решению возникающих проблем. Приводятся практические рекомендации по выбору инструментов, подготовке учителей и поддержке со стороны администрации школы.

Ключевые слова: ИКТ, уроки химии, виртуальные лаборатории, интерактивные таблицы, мультимедийные технологии, онлайн-платформы, мотивация учащихся, визуализация, цифровое обучение, школьное образование.

Современное образование невозможно представить без активного использования информационно-коммуникационных технологий (ИКТ), которые стали неотъемлемой частью учебного процесса. Их применение особенно актуально в школьной химии, где сложные абстрактные понятия, такие как строение атомов, химические реакции или законы термодинамики, требуют наглядного объяснения и визуализации. Традиционные методы обучения часто не позволяют в полной мере донести до учащихся всю глубину и взаимосвязь химических процессов. ИКТ помогают сделать уроки более понятными, увлекательными и эффективными, что особенно важно в условиях образовательных стандартов.

Использование ИКТ открывает новые возможности для учителей и учащихся. Виртуальные лаборатории, интерактивные таблицы и мультимедийные материалы помогают демонстрировать сложные темы и активно вовлекать школьников в процесс обучения. Это способствует развитию их познавательного интереса, формированию навыков самостоятельной работы с информацией. Кроме того, цифровые технологии позволяют экономить реактивы, оборудование и время, что делает их актуальными для школ с ограниченными ресурсами.

Информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) охватывают широкий спектр цифровых инструментов и ресурсов, которые используются для обработки, хранения и передачи информации. В образовательной сфере ИКТ охватывают такие элементы, как компьютеры, интернет, мультимедийные системы и специализированное программное обеспечение, способствуя эффективному общению между учителем и учеником, обогащению учебного процесса и упрощению доступа к учебным материалам. По мнению В.И. Томина, эти технологии являются ценным компонентом передовому обучению, делая процесс передачи знаний более динамичным и интерактивным [4].

Химия – это наука, характеризующаяся абстрактными концепциями: молекулярная структура, химические реакции и периодическая таблица элементов. Учащиеся зачастую сталкиваются с трудностями при понимании этих понятий из-за их невидимости в обычных условиях. Использование ИКТ для визуализации, например, с помощью трехмерных моделей и анимированных реакций, способствует преодолению этих препятствий, делая неосозаемые идеи более доступными. Н.М. Дерешева и Е.Ю. Ременникова подчеркивают, что визуальные инструменты упрощают восприятие и ведут к развитию системного мышления, необходимого для освоения химических закономерностей [1].

Интеграция ИКТ в обучение химии предоставляет множество преимуществ. Так, она позволяет школьникам глубже погружаться в учебный материал через интерактивные эксперименты и виртуальные лаборатории, улучшая понимание сложных концепций и стимулируя интерес к предмету. С.А. Слепцова отмечает, что виртуальные лаборатории особенно ценны для школ с ограниченными ресурсами, поскольку они обеспечивают возможность проведения безопасных и реалистичных экспериментов [3].

ИКТ упрощают доступ к образовательным инструментам, предоставляя возможность изучать информацию самостоятельно в удобное время. Т.А. Корчагина утверждает, что электронные образовательные платформы облегчают создание индивидуальных обучающих траекторий, адаптированных под уровень каждого студента [2].

Интерактивные таблицы и специализированные приложения, включая периодическую таблицу элементов, активно используются для изучения структуры веществ. Это позволяет школьникам исследовать свойства элементов, их атомные номера, электронные конфигурации и многое другое через интуитивно понятный интерфейс.

Мультимедийные презентации и видеоуроки упрощают объяснение сложных химических процессов, помогая наглядно демонстрировать реакции и теоретические концепции. Демонстрация облегчает усвоение сложного материала, который может быть недоступен для понимания через стандартные текстовые описания.

Онлайн-платформы и тестирование становятся главным инструментом для проверки знаний и самооценки. Обучающиеся могут выполнить различные задания и немедленно получить обратную связь, что увеличивает их вовлечённость в учебный процесс и позволяет преподавателям мониторить их прогресс в режиме реального времени.

Применение информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) на уроках химии оказывает глубокое влияние на ход обучения, трансформируя традиционные подходы и методы. Цифровые ресурсы делают образование доступным, интерактивным и увлекательным, способствуют развитию компетенций, востребованных в современной онлайн-реальности.

Главным преимуществом использования ИКТ является рост мотивации учащихся и их интереса к изучению химии. Интерактивные платформы, виртуальные эксперименты и мультимедийные материалы создают увлекательную атмосферу на занятиях, пробуждая интерес к предмету. Когда ученики видят визуальные демонстрации химических процессов, это повышает их вовлечённость и стимулирует стремление к изучению сложных тем. Исследования показывают, что участие в интерактивных уроках усиливает энтузиазм школьников.

ИКТ способствуют углублению понимания сложных тем благодаря интерактивным элементам. Строение молекул, свойства химических элементов и механизмы реакций становятся более

доступными для восприятия с помощью трёхмерных моделей и анимаций. Такой подход позволяет связать теорию с реальной практикой, облегчая усвоение материала даже для учащихся с разным уровнем подготовки.

Использование ИКТ ведет к формированию навыков самостоятельной работы и поиска информации. Электронные учебники и специализированные платформы дают возможность обучающимся изучать интересующие их вопросы, искать и анализировать данные. Это помогает развивать критическое мышление и активное участие в образовательном процессе, превращая учеников в активных участников обучения.

Однако, несмотря на значительные достоинства, существуют определённые трудности при внедрении ИКТ. Недостаток оборудования, устаревшая техника или нестабильный интернет могут затруднить использование этих технологий. Финансовые ограничения также представляют собой серьёзные препятствия, особенно в школах с ограниченным бюджетом. Вдобавок, нехватка подготовки у педагогов приводит к недостаточно эффективному применению ИКТ, что снижает их потенциал в образовательной среде.

Для результативной интеграции информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в химическое образование необходим комплексный подход, охватывающий отбор подходящих инструментов, подготовку учителей и создание условий для использования этих технологий.

Выбор соответствующего программного обеспечения и ресурсов критичен для успешного применения ИКТ. Следует учитывать возраст учащихся, уровень сложности учебного материала и специфические цели урока. Программы для моделирования молекул ChemSketch и Avogadro подходят для визуализации молекулярных структур, тогда как платформы типа «VR Chemistry Lab» позволяют безопасно проводить химические эксперименты в виртуальной среде. «ЯКласс» и «Учи.ру» будут эффективны для закрепления знаний посредством тестов и викторин.

Примеры успешного использования ИКТ в обучении химии показывают ощутимые улучшения в образовательном процессе. В частности, виртуальные лаборатории позволяют проводить эксперименты, недоступные в обычных школьных условиях. Интерактивные приложения типа «Периодическая таблица 3D» способствуют глубокому пониманию химических свойств и взаимодействий элементов.

Роль школы и административной поддержки не может быть недооценена. Она содержит обеспечение доступа к необходимому оборудованию, программному обеспечению и интернету. Поддержка и поощрение учителей, активно внедряющих ИКТ, незаменима для создания благоприятной образовательной среды.

Следует отметить, что интеграция ИКТ в обучение химии открывает новые возможности для школ, делая обучение более привлекательным и результативным. Однако успех этого проекта зависит от доступа к современным технологиям, адекватной поддержки администрации и квалификации педагогов. Обеспечив комплексный подход к использованию ИКТ, можно повысить качество и доступность химического образования, гарантируя высокий уровень знаний учащихся.

Список литературы

1. Дерешева Н.М. Использование приёмов информационно-коммуникационных технологий на уроках биологии и химии для развития естественнонаучной грамотности обучающихся / Н.М. Дерешева, Е.Ю. Ременникова // Вестник Хакасского государственного университета им. Н.Ф. Катанова. – 2022. – №2 (40). – С. 29–34. EDN SAGNXW
2. Корчагина Т.А. Использование цифровых и информационных технологий в обучении биологии / Т.А. Корчагина // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – №81–2. – С. 342–347. EDN RVJZBQ
3. Слепцова С.А. Развитие познавательной самостоятельности школьников средствами современных ИКТ / С.А. Слепцова, Л.В. Степанова // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – №80–4. – С. 248–250. EDN PSMTAU
4. Томин В.И. Возможности использования интерактивных заданий по химии в рамках middle years programme (основная школа) международного бакалавриата / В.И. Томин // Вестник РУДН. Серия: Информатизация образования. – 2020. – №4. – С. 337–348. DOI 10.22363/2312-8631-2020-17-4-337-348. EDN BUNAVP
5. Якушева Г.И. Методика использования на уроках химии цифровых образовательных ресурсов / Г.И. Якушева, А.С. Коротеева // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – №74–1. – С. 316–319. EDN ZJNQR

аспирант
ФГБОУ ВО «Национальный исследовательский Мордовский
государственный университет им. Н.П. Огарева»
г. Саранск, Республика Мордовия

ПРОБЛЕМАТИКА ВВЕДЕНИЯ ОБЯЗАТЕЛЬНОГО КУРСА ФОТОГРАФИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ

***Аннотация:** в статье анализируется целесообразность введения курса фотографии в качестве обязательного предмета в образовательных учреждениях. В условиях растущей визуальной культуры и потребности в развитии критического восприятия изображений возникает необходимость исследования роли и места фотографии в образовательном процессе и социализации молодежи. Выводы работы опираются на эмпирические данные, полученные в результате исследования, а также на труды современных ученых, рассматривающих визуализацию как ключевой элемент современного общества. В статье акцентируется внимание на важности дальнейшего обсуждения данной темы и необходимости учета мнений всех заинтересованных сторон для достижения эффективного внедрения курса фотографии в учебные планы.*

***Ключевые слова:** фотография, визуальная грамотность, образовательный процесс, факультативный курс, критическое мышление, социальные исследования.*

Современное общество становится все более ориентированным на визуализацию информации. Сегодня фотография выступает не только как форма искусства, но и как мощный инструмент коммуникации, что подчеркивает её значимость в развитии критического мышления и визуальной грамотности учащихся. В связи с этим становится актуальной необходимость интеграции фотографического образования в школьные программы.

Для определения проблематики введения курса фотографий в обязательное образование, хотелось бы остановиться на современных исследованиях, объясняющие то, что фотография становится неотъемлемой частью жизни каждого человек.

Так, исследователь Е.В. Селиванова утверждает, что человеческое восприятие информации модифицируется под воздействием визуальных медиа. Еще в XIX веке такие ученые, как А. Хэддон и Б. Спенсер, использовали фотографию для анализа человеческого поведения, а в начале XX века Курт Левин применял её для изучения бихевиоральных конфликтов. Фотография как объект культурных исследований начала набирать популярность в 1980-е годы, тогда её роль в создании и интерпретации действительности стала очевидной. Многие исследователи-социологи стали обращаются к фотографии как к способу анализа общественных мнений: в 1972 году появилась социологическая рефлексивная фотография, суть которой заключалась в том, чтобы выявить представление о мире какого-либо сообщества посредством фотографий, сделанных членами этого сообщества [3, с. 156–157].

Однако автор рассматривает и негативные последствия распространения визуальных форм, в частности, когда процесс визуализации может деструктивно воздействовать на воспитание молодежи, снижая уровень критического мышления и социальных навыков. Нарастающая визуальная прозрачность информации способствует созданию медиареальностей, часто искажая действительность и формируя у молодежи негативные стереотипы об успешности и жизни в целом [3, с. 159].

Н.Н. Лавринова также считает, что изображения стали неотъемлемой частью медиа-пространства, поскольку без них не обходится ни один журнал или газета. Снимки, которые когда-то хранились в семейных архивах, теперь активно публикуются в интернете для общего обозрения и получения реакции от аудитории. В современном мире невозможно представить сайт без фотографий, а изображения часто используются на упаковках товаров, что подтверждает, что мы живем в мире, насыщенном визуальными образами [1, с. 3].

Сейчас фотография выполняет разнообразные функции – от прикладной до интегративной [1, с. 2]. Однако как подчеркивает уже другой исследователь – А.В. Подрезов, в системе образования детей существует проблема недостаточного преподавания фотографии. В государственных образовательных учреждениях отсутствует системный подход к обучению фотографическим современным образом, что ставит под угрозу формирование у детей первоначальных представлений о фотографии как важной сфере искусства и коммуникации. Популярность фотокружков на уровне государственного сектора оставляет желать лучшего. Согласно данным мониторинга НИУ ВШЭ, лишь 16% детей участвуют в творческих занятиях, включая фотографию, что свидетельствует о недостаточной заинтересованности и количестве доступных программ [2, с. 1].

Тем не менее активное распространение имеют коммерческие организации, предлагающие фотообразование. Только у них отсутствует научный подход к их преподаванию, что затрудняет качественный анализ эффективности такого направления. Отметим, что на 24 ноября 2024 года по запросу «фотография школа» зафиксировано 50,7 млн запросов в месяц, а в Яндекс.Вордстат – 29 тыс. запрос в месяц. Это не коррелирует с фактическим участием учащихся в фотокурсах.

Вместе с этим хотелось бы отметить, что в государственном секторе имеется общее образование по фотографии, которое представлено в форме дополнительных уроков по предмету «Изобразительное искусство в школе» (художественное фото, цифровая фотография и ПК, основы фотографии, фотожурналистика и др.), а также ФГОС СПО 54.02.08 «Техника и искусство фотографии».

По мнению А.В. Подрезова, несмотря на потенциальные возможности, внедрение обязательного курса фотографии сталкивается с рядом трудностей:

- во-первых, отсутствие банка общеобразовательных программ и единой методике преподавания;
- во-вторых, ложное впечатление о простоте фотографической деятельности, снижая требования к знаниям и навыкам;
- в-третьих, недостаточная материально-техническая обеспеченность образовательных учреждений;
- в-четвертых, недостаток статистической и социологической информации, связанной с различными аспектами обучения детей;
- в-пятых, дефицит квалифицированных педагогов в области фотографии [2, с. 4–6].

Для более глубинного анализа проблемы введения обязательного курса фотографий мы провели небольшое исследование, которое длилось с 1 сентября по 30 сентября 2024 года. В его рамках опрошено 70 человек, среди которых были студенты 4 курса (30 человек), школьники 11 класса (20 человек), преподаватели университета (10 человек) и родители (10 человек). Методологически опрос включал как закрытые, так и открытые вопросы, что позволило не только собрать количественные данные, но и выявить мнения респондентов. Дополнительно отметим, что закрытые вопросы касались поддержки идеи введения курса, а открытые вопросы предлагали респондентам объяснить свои позиции, обозначить возможные опасения и предложить улучшения. Например, один из закрытых вопросов звучал: «Поддерживаете ли вы введение обязательного курса фотографии в школьную программу?» Участники могли выбрать из двух вариантов ответа: «да», «нет».

Результаты опроса показали, что 70% студентов 4 курса поддерживают введение обязательного курса, подчеркивая его значение для развития креативных навыков и будущей профессии. Однако 30% высказались против, указывая на опасения по поводу увеличения учебной нагрузки. В группе 11-классников 60% выразили интерес к курсу, но 40% отметили проблемы с нехваткой времени из-за подготовки к ЕГЭ. Среди преподавателей 80% поддерживают введение курса, говоря о пользе навыков фотографии в современном мире, в то время как 20% высказали сомнения относительно целесообразности обязательного формата. Родители оказались разделены: 50% поддерживают идею курса, а 50% выступают против, отмечая, что фотография может быть полезным хобби, но не обязательной частью образовательной программы.

Таким образом, общий результат показывает, что 56% участников исследований поддерживают идею введения обязательного курса фотографии в школу, в то время как 44% выражают сомнения. Это разделение указывает на необходимость дальнейшего обсуждения данного вопроса. На наш взгляд, обязательное введение курса фотографий стоит рассматривать, но пока факультативно. Это позволит продумать вопрос и разработать необходимые методические рекомендации для включения этой деятельности в дальнейший образовательный процесс.

Как итог можно сказать, что введение обязательного курса фотографии в образовательную систему может иметь как положительные, так и отрицательные аспекты. Положительные стороны включают развитие творческих и технических навыков, повышение уровня визуальной грамотности и критического мышления, а также подготовку учащихся к будущим профессиям в области медиапроизводства и искусства. Однако среди негативных аспектов стоит отметить увеличение учебной нагрузки, необходимость в высококвалифицированных преподавателях и сложности в оценивании творческих работ.

На основании проведенного анализа можно утверждать, что фотография как предмет общего образования обладает значительным потенциалом. Учитывая потребности современного общества и возрастающую важность визуальной грамотности, введение факультативного курса фотографии в образовательные учреждения может стать логичным шагом к интеграции данного направления в образовательную практику. В дальнейшем, на основе полученных результатов и практического опыта, возможно, будет целесообразно рассмотреть введение курса фотографии в качестве обязательного элемента образовательной программы.

Список литературы

1. Лавринова Н.Н. Фотография в современном культурном пространстве / Н.Н. Лавринова // Colloquium-journal. – 2019. – №22 (46) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/fotografiya-v-sovremennom-kulturnom-prostranstve> (дата обращения: 12.11.2024).
2. Подрезов А.В. Проблемы преподавания фотографии в системе дополнительного образования детей / А.В. Подрезов // Парадигма образования. – 2020 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://elck.ru/3FBUeS> (дата обращения: 15.11.2024).
3. Селиванова Е.В. Исследовательский и образовательный потенциал фотографии как современного средства визуализации / Е.В. Селиванова // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Серия: Социальные науки. – 2015. – №1 (37) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/issledovatel'skiy-i-obrazovatelnyy-potentsial-fotografii-kak-sovremennogo-sredstva-vizualizatsii> (дата обращения: 13.11.2024).

Сажина Наталья Михайловна

д-р пед. наук, профессор, заместитель декана

Седых Александр Вячеславович

соискатель

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»

г. Краснодар, Краснодарский край

ПРОЕКТИРОВАНИЕ СИСТЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТАРШЕКЛАСНИКОВ В УСЛОВИЯХ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ШКОЛЫ И ВОЕННОГО ВУЗА

Аннотация: в статье раскрываются основные теоретико-методологические подходы к проектированию системы взаимодействия школы и военного вуза; рассматриваются особенности профориентационной деятельности в условиях военного учебного заведения.

Ключевые слова: довузовское профессиональное самоопределение школьников, взаимодействие школы и военного вуза.

Профессиональное самоопределение является одним из важнейших факторов успешного развития личности и процесса социализации. Перед современным педагогическим обществом возникает проблема: как обеспечить выбор профессии вчерашними школьниками так, чтобы получение высшего образования не было формальным, ведь социум и государство не заинтересованы в том, чтобы член общества, получая образование в течение 4–5 лет, затем начинал заниматься совершенно другим делом.

Проблема несоответствия существующей школы современным требованиям, неготовность выпускников школ к решению задач, связанных с выбором своего будущего, будущей профессии, – рассматривается в работах В.А. Болотова, С.Г. Вершловского, Б.Д. Дубина, И. Иллича, С.С. Кравцова, А.В. Перезовного, В.С. Собкина и др. Но несмотря на значительное количество работ, посвященных проблеме самоопределения старшеклассников, по-прежнему остается немало нерешенных вопросов, например, каким образом должна быть построена работа по организации взаимодействия школы и профильного вуза; как спроектировать данный процесс и осуществить его внедрение.

В качестве теоретико-методологических оснований выступили идеи следующих ученых: современные концепции профильного обучения (А.В. Баранников, В.И. Блинов, А.Г. Каспржак, Т.Г. Новикова, А.П. Тряпицына, И.Д. Фруммин и др.); положения концепций дифференциации обучения как средства построения индивидуальной образовательной траектории (Т.М. Ковалева, К.Г. Митрофанов, А.А. Пинский, К.Н. Поливанова, Е.Л. Рачевский и др.); теоретические подходы к изучению особенностей самоопределения на этапе подросткового и юношеского возраста (Л.И. Божович, И.С. Кон, Б.Д. Эльконин, В.В. Сериков и др.); теоретические аспекты педагогического сопровождения самоопределения и педагогической поддержки школьников (О.С. Газман, Т.М. Ковалева, С.Н. Чистяков и др.).

Экспериментальной базой исследования явились старшеклассники, участники Юнармии, МАОУ СОШ №52 г. Краснодара (35 человек), курсанты и преподаватели Краснодарского высшего военного училище им. С.М. Штеменко (20 человек).

Формирование представлений об обучении в военном учебном заведении неразрывно связано с общими представлениями об институте армии, и в данном отношении у старшеклассников наблюдается специфическая ситуация, связанная, с одной стороны, с отсутствием достаточных предпосылок для формирования адекватных представлений об институте армии и военных вузах, с другой, – с недостаточно развитыми ценностными ориентациями, связанными с прохождением военной службы. Одновременно с этим на уровне значительной доли старшеклассников присутствуют представления о значимости военной службы как вехи на пути личного социального становления как мужчины и как гражданина. Большую роль в формировании установок на осуществление военной службы играет социальная преемственность и наличие у представителей старшего поколения, проходивших ранее военно-патриотическое воспитание, конструктивных патриотических установок и представлений о значимости военной службы. Вместе с тем, здесь также присутствует особенность, связанная с тем, что для большинства молодых людей, признающих значимость военной службы, последняя воспринимается как эпизод в личной биографии, связанный с осуществлением срочной службы. В свою очередь, выбор в пользу карьеры кадрового военного и, соответственно, обучение в военных учебных заведениях, осуществляет существенно меньшая часть старшеклассников.

Рассматривая вопрос об отношении старшеклассников к военным учебным заведениям, следует обратить внимание на важный момент: военные вузы характеризуются отсутствием ряда привлекательных для молодежи факторов, в связи с чем выбор в пользу военного вуза может иметь место при условии осознанного стремления к профессиональной деятельности в институте армии. Все это определяет значимость исходного момента выбора военной профессии. По этой причине одним из

ключевых факторов становится военно-патриотическое воспитание старшеклассников, как фактор выбора в пользу профессии военнослужащего [1].

Отдельного внимания в данном случае заслуживает вопрос о том, насколько адекватны представления старшеклассников об условиях учебы в военных вузах реальной практике обучения, с которой сталкиваются курсанты. В данном отношении следует отметить, что представления молодых людей, по большей части, не соответствуют реальности, что порождает существенные затруднения и требует первоначальной адаптации. В данном случае присутствует несколько значимых факторов: непривычно высокий уровень нагрузки; необходимость вторичной социализации; резкое изменение образа жизни; несовпадение практики обучения в военном вузе с представлениями, на уровне которых имеет место романтизация военной службы; резкое изменение круга общения; ограниченные возможности по взаимодействию с представителями противоположного пола [2].

По большей части, данные трудности не осознаются школьниками. Одновременно с этим, в условиях недостатка информации в среде старшеклассников формируется множество социальных мифов, связанных со спецификой обучения в военных учебных заведениях. Таким образом, текущая ситуация, с одной стороны, препятствует более активному привлечению молодежи к самореализации в качестве профессиональных военнослужащих, с другой – определяет затруднения, с которыми сталкиваются молодые люди, совершившие выбор в пользу получения образования по военной специальности на стадии первичной адаптации. Все это свидетельствует о важности формирования механизмов военно-патриотического воспитания старшеклассников, что может способствовать как более тесному знакомству со спецификой института армии (это является мощным фактором стимулирования профориентации в направлении военной службы), так и созданию условий для более эффективного включения молодых людей, выбравших военную профессию, в структуру военных вузов.

При организации проектирования системы взаимодействия школы и военного вуза мы опирались на взгляды Пряжниковой Е.Ю., Пряжникова Н.С. на понимание специфики профессионального самоопределения [4; 5]. Одним из наиболее важных аспектов осуществления профориентационной довузовской деятельности является изучение не только интересов и потребностей личности выпускника, способностей на осуществление той или иной деятельности, но и его черт характера, темперамента, состояния здоровья, мотивов выбора профессионального пути. Данный процесс можно назвать фундаментальным, базовым принципом формирования и осуществления всей довузовской профориентационной деятельности. Наиболее весомую значимость имеют ценностные ориентации молодого человека.

Результаты успешно организованной и проведённой профориентационной довузовской деятельности могут быть представлены в качестве наличия следующих признаков у выпускников образовательных учреждений. Во-первых, это высокий уровень мотивации к получению профессиональных навыков. Во-вторых, наличие устойчивого положительного отношения к труду. Не меньшее значение играет активная включённость личности в самостоятельное решение профессионально-важных вопросов и её заинтересованность в постоянном саморазвитии и повышении квалификации. И последнее, но не по значению, состояние устойчивого психологического комфорта, связанного с получением будущей профессии.

Посредством довузовской профориентационной деятельности происходит один из важнейших этапов социализации, а именно – включение молодого человека в профессионально-общественные отношения. Благодаря этому он приобретает к ещё одной из социальных ценностей, активизирует процесс передачи накопленных знаний – преемственности, – учится осуществлять деятельность в коллективе [3].

Таким образом, мы рассмотрели сущность и содержание понятия профориентационной довузовской деятельности, выделили её основные направления и подходы. Дальнейшие перспективы нашего исследования заключаются в разработке конкретных программ сопровождения довузовской профессиональной деятельности, которые могут быть использованы в процессе оказания помощи будущим абитуриентам в их профессиональном самоопределении.

Список литературы

1. Гречко А.А. Система подготовки школьников к поступлению к военно-профессиональные учреждения / А.А. Гречко // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3. Педагогика и психология. – 2018. – №1 (213). – С. 17–23. – EDN RQGFGT
2. Коротаев А.С. Специфика образовательной среды современного военного вуза / А.С. Коротаев // Ярославский педагогический вестник. – 2019. – №4. – С. 78–85. – DOI 10.24411/1813-145X-2019-10455. – EDN EHHRIU
3. Мельникова М.А. Организация и проведение профориентационной работы / М.А. Мельникова // Среднее профессиональное образование. – 2021. – №12. – С. 37–39. EDN MOZZZC
4. Пряжникова Е.Ю. Профориентация / Е.Ю. Пряжникова, Н.С. Пряжников. – М.: Академия, 2010. – 488 с. EDN QXZQRH
5. Пряжников Н.С. Активизация профконсультирования: теория, методы, программы / Н.С. Пряжников. – М.: Академия, 2014.

Сажина Наталья Михайловна

д-р пед. наук, профессор, заместитель декана

Чжао Маньюй

соискатель

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»

г. Краснодар, Краснодарский край

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА ОБУЧАЮЩИХСЯ В СИСТЕМЕ МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КИТАЯ

Аннотация: в статье раскрываются факторы, влияющие на развитие эмоционального интеллекта обучающихся в системе музыкального образования Китая. Приводится характеристика некоторых особенностей изучения музыки в КНР.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, образовательная среда, система музыкального образования Китая.

Вопросы формирования и развития эмоционального интеллекта обучающихся являются актуальной проблемой для систем образования как России, так и Китая. Изучением вопросов эмоционального развития детей занимались такие российские ученые, как В.В. Лебединский, К.С. Лебединская, И.Ю. Левченко, И.И. Мамайчук, Г.А. Медведева, О.С. Никольская, В.Г. Петрова, М.Ю. Рау, Л.И. Солнцева, Г.И. Щукина, Н.Г. Морозова, К.Д. Радина, Е.И. Изотова и др. Среди китайских ученых следует назвать Ву Вейку, Ву Ци, Мэн Чжаолан, Фу Шунь, Фу Сяолань и др. [2; 3; 5–7]. Актуальность нашего исследования определяется потребностью социума в выпускниках школ, обладающих эмоциональным здоровьем и развитым эмоциональным интеллектом. В работе С.А. Черкасовой определены следующие компоненты эмоционального здоровья детей: позитивное самоощущение, умение адекватно воспринимать окружающую действительность, целеустремленность, инициативность, работоспособность, активность, положительный эмоциональный фон, оптимистичный настрой, способность к эмоциональному сопереживанию (эмпатии), доброжелательное отношение к окружающим, полноценное общение, характер которого соответствует возрастным нормам. По мнению М.М. Безруких, психоэмоциональное здоровье обучающихся зависит от внешних (социальных) и внутренних (психологических) факторов [1]. Учитывая значимость внутренних (психологических) факторов, в рамках исследования по педагогике, мы все-таки отдаем предпочтение внешним факторам, таким как образовательная среда соответствующего учреждения. Анализ практики образовательного процесса в России и Китае свидетельствует, что проблеме эмоционального интеллекта в образовательных учреждениях уделяется недостаточно внимания, необходимость изучения структурных компонентов эмоционального интеллекта и организации работы по его формированию и развитию практически не учитывается. Педагогические коллективы, обучая и воспитывая будущих граждан страны, не всегда ставят задачи выявить их побуждения, анализировать отношение к учению, понять, какой личностный смысл они вкладывают в него, во имя каких целей учатся. Об отношении учащихся к учебной деятельности в большинстве случаев судят по оценкам, фиксирующим успеваемость, не учитывая ценность эмоциональной сферы, побуждающей к учебной деятельности. Такой подход нельзя признать правомерным, поскольку, как показывает психолого-педагогическая практика, отсутствие учета эмоционального интеллекта является одной из важных причин низкой успешности учения, формирования у учащихся социально значимых личностных качеств, а, следовательно, и в целом результативности образовательного процесса.

Создание в образовательной организации творческой, развивающей среды, обеспечивающей развитие эмоционального интеллекта у всех участников образовательного процесса, позволяющего им успешно социализироваться в современном обществе – вот, на наш взгляд, истинное предназначение современной системы образования. Под образовательной средой (или средой образования) мы, вслед за Ясвиным В.А., будем понимать систему влияний и условий формирования личности по заданному образцу, а также возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении [8].

Значительным ресурсом в плане развития эмоционального интеллекта обучающихся обладают гуманитарные предметы, в частности, музыка и другие виды искусства. В Китайской Народной Республике на государственном уровне приняты руководящие документы, регулирующие цели обучения в системе образования. Так, например, в 2021 г. принято Постановление Госсовета ЦК Коммунистической партии Китая об эффективном повышении стандарта образования в школах, постоянного регулирования внеклассного обучения (включая онлайн и офлайн) и эффективного снижения чрезмерного бремени домашних заданий и внеклассного обучения для учащихся на этапе обязательного образования. Обязательное

образование в Китае состоит из трех этапов. Начальная школа 1–6, 3 года младшей средней школы, 3 года старшей средней школы.

Первая цель обучения на уроках музыки в начальной школе: *почувствовать и оценить*. Среди задач следующие: 1) быть любознательным, уметь имитировать различные звуки, издаваемые в природе и в жизни; 2) слышать и определять различные типы женских и мужских голосов; знать распространенные китайские инструменты, такие как эрху и флейта; уметь реагировать на некоторые западные инструменты, такие как фортепиано и скрипка; определять тембр музыкального инструмента; 3) уметь определять разницу в темпе, скорости и силе мелодий; 4) уметь воспринимать изменения в музыкальных темах, фразах и отрывках, реагировать на них, используя телесность или линии и цвета.

Вторая цель: *описать настроение и эмоции музыки*. Среди задач следующие: 1) слушать и распознавать музыку и уметь кратко описать ее словами; 2) кратко описать изменения в настроении музыки.

Третья цель: *знакомство с музыкальными стилями и жанрами*. Задачи, которые ставятся на уроке: 1) научиться петь национальный гимн и простые традиционные китайские песни; слушать китайскую этническую народную музыку и знать некоторые региональные и этнические народные песни, народные инструментальные пьесы, разбираться в стилях различных этнических групп; 2) слушать национальную народную музыку стран всего мира и чувствовать различные стили некоторых стран и национальностей.

В средней школе уроки музыки проводятся только в первом и втором классах; изучаются исконно китайские народные песни, такие как народные песни Цинхай, народные песни Шаньси, народные песни Внутренней Монголии; народные песни Синьцзяна и др., а также отдельные музыкальные жанры (пекинская опера, музыка шелка и бамбука), добавляются модули по африканской музыке, европейской и латиноамериканской. Подобный музыкальный материал позволяет развить у учащихся эстетический вкус, воспитать патриотов своей страны, а также частично решает вопросы эмоционального развития.

Задачи и функции музыкальных занятий несут в себе особое начало, так как способствуют развитию в ребенке способностей к самовыражению, самопознанию.

Таким образом, результаты промежуточного исследования позволяют сделать выводы: необходим отбор инновационных методов и технологий и их внедрение в практику обучения и воспитания, позволяющих снизить тревожность учащихся; повысить позитивное самоощущение, личностную значимость каждого ученика; снятие психоэмоционального напряжения; формирование положительного эмоционального фона и настроения, развитие способности к эмоциональному сопереживанию (эмпатии); грамотному проявлению собственных эмоций, их вербализацию; эмоциональный контроль; принятие себя и окружающей действительности.

Список литературы

1. Безруких М.М. Школьные и семейные факторы риска, их влияние на физическое и психическое здоровье детей / М.М. Безруких // Вестник практической психологии образования. – 2011. – №1. – С. 16–21. EDN YHOKBE
2. Ву Вейку. Эмоциональный интеллект и влияние / В. Ву. – Издательство машиностроительной промышленности, 2010. – 267 с.
3. Ву Ци. Воспитание эмоционального интеллекта / Ци Ву. – Китайский текстиль, 2007. – 208 с.
4. Изотова Е.И. Эмоциональная сфера ребенка / Е.И. Изотова. – М.: Академия, 2018. – 288 с.
5. Мэн Чжаолан. Человеческие эмоции / Ч. Мэн. – Шанхайское народное издательство, 2007. – С. 5.
6. Фу Шунь. Эмоциональная психология / Ш. Фу. – Народное медицинское издательство. – 2018. – 402 с.
7. Фу Сяолань. Эмоциональная психологи / С. Фу. – Изд-во Восточно-Китайского педагогического университета, 2016. – 78 с.
8. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В.А. Ясвин. – М.: Смысл, 2001. – 365 с. – EDN OFJKFI

Скубий Кристина Геннадьевна

магистрант

Научный руководитель

Гребенников Олег Владимирович

д-р пед. наук, профессор, преподаватель

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»

г. Краснодар, Краснодарский край

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-МОТИВАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПЕДАГОГА НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

***Аннотация:** статья посвящена актуальной проблеме формирования профессионально-мотивационной компетенции педагогов начального образования. Рассмотрены теоретические основы, методы и инструменты повышения мотивации педагогов, цель повышения профессиональной компетентности педагога начального образования. Характеристика и структура профессиональной компетентности педагога начального образования.*

***Ключевые слова:** профессионально-мотивационная компетенция, педагог начального образования, мотивация, методы формирования, профессиональное развитие, педагогические технологии.*

Современная педагогика испытывает возрастающую потребность в высокомотивированных специалистах, особенно в сфере начального образования. Успешное развитие ребенка на начальном этапе обучения напрямую зависит от профессионализма педагога, способного не только передавать знания, но и формировать личностные качества, стимулировать познавательную активность и создавать благоприятную образовательную среду. Трансформация социальных и технологических условий диктует новые требования к педагогической профессии, акцентируя внимание на гибкости, адаптивности и непрерывном профессиональном самосовершенствовании. В связи с этим, изучение и оптимизация процесса формирования профессионально-мотивационной компетенции педагогов начального образования приобретают особую актуальность. Цель данной работы – анализ ключевых аспектов формирования данной компетенции, включающий определение ее структуры, описание эффективных методов и инструментов развития, а также формулирование рекомендаций по повышению мотивации педагогов.

Одной из проблем является недостаточная разработанность и внедрение эффективных методик формирования профессионально-мотивационной компетенции педагогов начальной школы, что в свою очередь снижает качество образования. Это проявляется в ограниченном количестве исследований, неясности и разнообразии подходов, а также в нехватке практических инструментов для их реализации. Внедрение таких методов сталкивается с рядом недостатков: сопротивлением педагогов к изменениям, необходимостью значительных ресурсных затрат, дефицитом квалифицированных специалистов и неподготовленностью руководства образовательных учреждений к поддержке и реализации новых методик. Эти факторы существенно снижают эффективность улучшения профессиональной мотивации и, как следствие, качество образования.

Данная статья имеет цель изучить, подтвердить и обосновать рекомендации по формированию профессионально-мотивационной компетенции педагогов начального образования на основе анализа существующих методик и практического опыта.

Что же такое компетенция? Компетенция – результат образования, выражающийся в готовности человека к решению определённых задач профессиональной и в непрофессиональной деятельности на основе использования им внутренних и внешних ресурсов.

Профессионализм педагога рассматривается сегодня как условие достижения современного качества образования. Концепция модернизации образования определила основные направления и этапы важного процесса развития нашего общества – «подготовка педагогических кадров нового поколения», подготовка педагогов, обладающих высокой квалификацией и необходимой информационной культурой.

Профессионально-мотивационная компетенция педагога начального образования представляет собой сложную интегративную характеристику, определяющую готовность и способность специалиста к эффективной и результативной педагогической деятельности, основанную на устойчивой внутренней мотивации. Она охватывает когнитивный, эмоциональный и поведенческий компоненты.

Когнитивный компонент включает в себя теоретическое знание педагогических основ, возрастной психологии и психофизиологии развития младших школьников, а также понимание современных образовательных технологий и методик. Педагог с развитым когнитивным компонентом профессионально-мотивационной компетенции способен критически осмысливать педагогическую практику, адаптировать методики под индивидуальные особенности учащихся, анализировать собственную деятельность и искать пути её оптимизации. Это предполагает не только знание, но и умение применять

знания на практике, постоянно пополнять и обновлять свой багаж знаний, следить за инновациями в педагогической сфере [2, с. 166].

Эмоциональный компонент характеризуется устойчивым позитивным отношением к профессии, чувством ответственности за развитие детей, эмпатией и пониманием эмоционального мира учащихся. Высокий уровень эмоционального интеллекта, стрессоустойчивость, способность к саморегуляции и управлению собственными эмоциями являются ключевыми составляющими этого компонента. Педагог, обладающий развитым эмоциональным компонентом, способен создавать благоприятный психологический климат в классе, эффективно взаимодействовать с детьми и родителями, преодолевать профессиональные трудности.

Поведенческий компонент проявляется в активной педагогической деятельности, готовности к постоянному самосовершенствованию, инициативности, креативности и способности к командной работе. Это включает в себя умение планировать и организовывать учебный процесс, эффективно взаимодействовать с учащимися и родителями, использовать различные педагогические техники и приемы, а также способность к самоанализу и самокоррекции своей деятельности.

Содержание профессионально-мотивационной компетенции педагога начального образования включает в себя широкий спектр знаний, умений и личностных качеств, таких как психологию развития детей, методiku преподавания, инклюзивное образование, современные образовательные технологии, управление классом, социальную и эмоциональную компетентность, основы педагогической этики, а также основы здоровья и безопасности. Помимо уже упомянутых аспектов, важную роль играют: умение мотивировать учащихся к учению, способность к индивидуальному подходу, компетенции в сфере инклюзивного образования, владение современными информационными технологиями и способность к кооперации с коллегами.

Повышению качества образовательного процесса, который оказывает положительное влияние на успеваемость и личностное развитие учащихся, способствует высокий уровень мотивации. Наиболее эффективно планируют и организуют свою работу мотивированные педагоги, проявляя большую инициативу при поиске новых методик и подходов.

Целенаправленную систему приёмов и методов, направленную на развитие готовности у педагогов и способности к эффективной и результативной деятельности представляет методика формирования профессионально-мотивационной компетенции, которая основана на устойчивой внутренней мотивации, как и многие методики: кейс-метод, менторство и коучинг, профессиональная рефлексия, проектное обучение, технологии обратной связи, участие в сетевом взаимодействии и профессиональных сообществах, интеграция активных методов обучения, системное развитие профессиональных и личностных целей.

При подборе конкретной методики учитываются цели и задачи образовательного учреждения, существующие ресурсы и особенности педагогического коллектива.

Рассмотрим методiku, которая основана на объединении тренинговых технологий, системы менторства, элементов коучинга. Цель методики – повышение уровня саморефлексии педагогов, формирование устойчивого позитивного отношения к профессии, развитие коммуникативных навыков. Данная методика реализуется в три этапа:

На первом этапе проводится диагностика и постановка индивидуальных целей. Проводится оценка уровня профессионально-мотивационной компетенции педагогов при помощи анкетирования, тестирования, наблюдения. Анализируя полученные данные, выявляются проблемные участки и формулируются индивидуальные цели по развитию компетенций, что предполагает активное участие педагогов для повышения их мотивации.

На втором этапе осуществляется обучение и развитие. Для развития саморефлексии, коммуникативных навыков, стрессоустойчивости проводятся тренинги. Используются интерактивные методы: кейс-стадии, ролевые игры, групповые дискуссии, практические упражнения. Вводится система менторства, направленная на получение обратной связи для отслеживания прогресса педагогов.

На третьем этапе осуществляется контроль и оценка эффективности. Проводится повторная диагностика для оценки результатов мероприятий, анализ изменений в работе педагогов, их удовлетворённость и показатели успеваемости учащихся. На основе полученных данных корректируются методики и совершенствуется процесс формирования компетенции.

Выделяются и другие методики: методы коучинга, предполагающие индивидуальный подход, который ориентирован на цели педагога, развивая ответственность и самостоятельность. Недостатками данной методики могут стать потребность в квалифицированных коучах и ограниченное влияние на коллектив. Мотивационные программы отличаются простой структурой реализации и способны стимулировать достижение конкретных результатов, могут иметь временный эффект и зависеть от материальных ресурсов. Методы активного обучения повышают уровень коллегиального взаимодействия, развивают творческий потенциал, требуют специальной подготовки педагогов, временных затрат.

Индивидуальную поддержку, передачу опыта осуществляет метод менторства, однако его эффективность зависит от качества выполняемой работы ментора. Системно-деятельностный подход ориентирован на практическую составляющую и требует необходимых ресурсов и условий.

Интегрированный подход является многогранным подходом, который учитывает различные аспекты формирования компетенции.

Выбор оптимальной методики формирования профессионально-мотивационной компетенции педагогов должен основываться на конкретных условиях и целях образовательного процесса. Результативность и эффективность предложенных методик варьируются в зависимости их особенностей и применения [2]:

Методы коучинга являются эффективным инструментом для достижения личных и профессиональных изменений, показывают высокую эффективность благодаря индивидуальному подходу, который позволяет педагогам сосредоточиться на своих целях и развивать самостоятельность. Эффективность выражается в: повышении самооценки, грамотном распределении времени, достижении карьерных целей. Использование коучинга может повысить уровень удовлетворённости работой педагогов на 25–35% и улучшить качество образовательного процесса на 15–20%. Многочисленные исследования показывают, что люди, применившие коучинг, достигают желаемых успехов чаще, чем те, кто не применяет данный метод. Однако для успешного внедрения этих методов требуются квалифицированные специалисты, а их применение может ограничиваться лишь несколькими учителями, что уменьшает их положительное воздействие на весь коллектив.

Мотивационные программы представляют собой инструмент для повышения эффективности и результативности как индивидуального, так и группового труда. Внедрение системы поощрений, регулярная оценка достижений, а также профессиональное развитие – ключевые элементы этих программ. Их успешность зависит от индивидуального подхода к потребностям сотрудников. Однако мотивационные программы могут иметь краткосрочный характер. Временное увеличение мотивации может достигать 10–15% (условные данные), однако постоянные результаты не гарантированы. Эти методы эффективны для временного решения задач, например, для активизации участия в конкретном проекте, но не обеспечивают устойчивой мотивации на длительный срок.

Методы активного обучения способствуют повышению взаимодействия и развитию креативности. Эффективность и результативность заключается в: улучшении усвоения материала, повышении мотивации и вовлечённости, развитии критического мышления, формировании навыков работы в команде, улучшении навыков саморегуляции. Потенциальное увеличение мотивации и вовлеченности может составлять 20–30%.

Метод менторства включает в себя взаимодействие опытного наставника с менее опытным специалистом. Эффективность и результативность данного метода можно оценить по некоторым показателям: развитие навыков и знаний, увеличение производительности, повышение мотивации и уверенности, установление профессиональных связей, личностное развитие. Уровень профессиональных компетенций менторов может увеличиться на 10–15%, в то время как у наставников возрастает до 5%. Использование этой методики может оказать положительное влияние на повышение уровня развития сотрудников.

Интегрированный подход является наиболее универсальным, так как он объединяет различные дисциплины, сочетает в себе элементы различных методик, адаптируясь под специфические цели и потребности как педагога, так и образовательных учреждений. Благодаря своей гибкости, этот подход обеспечивает более глубокую и всестороннюю поддержку профессионального развития. Эффективность и результативность можно оценить по следующим показателям: комплексность обучения, развитие критического мышления, адаптация к реальным условиям, индивидуализация обучения, оценка результатов. Интегрированный подход может обеспечить значительное повышение эффективности до 35–45% за счёт комплексного влияния на разные аспекты профессиональной мотивации. Это предпочтительный метод, который позволяет учесть индивидуальные особенности ситуации и достигнуть устойчивых результатов.

Выбор наиболее подходящей методики повышения профессионально-мотивационной компетенции педагогов должен основываться на конкретном контексте. Методики зарекомендовали себя как эффективный инструмент для достижения личных и профессиональных изменений. Методики «Мотивационные программы», «Активное обучение», «Менторство», «Интегрированный подход», «Коучинг» представляют собой мощный инструмент, который демонстрирует высокую результативность благодаря своей способности адаптироваться к различным потребностям общества и создавать условия для его развития.

Эффективное формирование профессионально-мотивационной компетенции педагогов начального образования требует применения разносторонних методов и инструментов, направленных на развитие как мотивационных, так и компетентностных аспектов. Среди наиболее эффективных методов повышения мотивации выделяются интерактивные формы обучения, предоставляющие возможность практического применения полученных знаний и навыков. Мотивационные тренинги и мастер-классы, ориентированные на развитие коммуникативных навыков, стратегий решения проблемных ситуаций и повышение самооценки, способствуют укреплению уверенности педагогов в своих силах и повышению уровня профессионального самоощущения. Особое внимание уделяется практическим

занятиям, позволяющим воссоздать реальные педагогические ситуации, которые направлены на отработку эффективных стратегии взаимодействия с детьми [4, с. 65].

Менторство и наставничество, основанные на передаче определённого набора знаний, умений и навыков от опытных педагогов к молодым специалистам, являются важным инструментом профессионального роста. Взаимодействие с наставником позволяет молодым педагогам быстрее адаптироваться к сложностям профессии, получить практические рекомендации по решению профессиональных задач и развить необходимые компетенции. Систематическое наблюдение за работой опытного педагога, совместное планирование и анализ уроков, а также получение своевременной обратной связи способствуют быстрому профессиональному росту и формированию позитивной мотивации.

Участие в проектной деятельности стимулирует креативность и инновационность педагогов. Разработка и внедрение авторских методик, участие в экспериментальных проектах и внедрение инновационных технологий в образовательный процесс повышают профессиональную самостоятельность и способствуют формированию чувства профессиональной удовлетворенности. Успешная реализация проектов позволяет педагогам не только повысить свой профессиональный уровень, но и получить общественное признание своих достижений, что повышает уровень мотивации [5, с. 474].

Поощрение и признание заслуг педагогов играют ключевую роль в стимулировании их профессиональной активности. Систематическое вознаграждение за высокие достижения, публикация статей и методических рекомендаций, награждение грамотами и премиями повышают престиж профессии и активизируют стремление педагогов к самосовершенствованию.

Эффективность применяемых методов и программ повышения мотивации необходимо постоянно оценивать. Инструментарий оценки включает в себя аттестацию, самооценку педагогов, а также обратную связь от учащихся, родителей и коллег. Неотъемлемой частью процесса формирования профессионально-мотивационной компетенции является самообразование и рефлексия. Систематический анализ своей профессиональной деятельности, изучение передового педагогического опыта и постоянное самосовершенствование способствуют повышению профессиональной компетентности и укреплению внутренней мотивации педагогов.

Для повышения мотивации педагогов начального образования необходимо комплексное воздействие на различных уровнях – от руководства образовательных учреждений до системы образования в целом. Руководителям образовательных организаций рекомендуется создавать благоприятную рабочую среду, способствующую профессиональному росту и самореализации педагогов. Это включает в себя обеспечение достойных условий труда, регулярное повышение квалификации, предоставление возможности участия в проектной деятельности и инновационных программах. Важно также создавать атмосферу взаимоподдержки, способствующую обмену опытом и коллективному решению профессиональных задач [1, с. 90].

Формирование и развитие профессиональной компетенции педагога начального образования представляет непрерывный, многоуровневый процесс, который состоит из методического обеспечения подготовки учителей, оценки эффективности реализации профессиональных компетенций в деятельности педагога, определение образовательных траекторий для педагогов начального образования.

Самим педагогам необходимо активно участвовать в программах повышения квалификации, использовать современные педагогические технологии и методики, постоянно совершенствовать свои навыки и знания. Важным аспектом саморазвития является регулярная рефлексия своей работы, анализ достижений и ошибок, поиск новых путей повышения эффективности образовательного процесса. Активное участие в профессиональных сообществах, обмен опытом с коллегами, посещение семинаров и конференций способствуют расширению профессионального кругозора и повышению мотивации [3, с. 118].

Формирование профессионально-мотивационной компетенции педагогов начального образования представляет собой сложный многоаспектный процесс, требующий комплексного подхода и учета взаимодействия внутренних и внешних факторов. Дальнейшие исследования могут быть направлены на разработку более точных методик оценки профессиональной мотивации, совершенствование методов ее формирования и адаптацию к изменяющимся условиям современного образования. Высокая профессиональная мотивация педагогов начальной школы является ключевым фактором успеха в формировании гармонично развитой личности ребенка и обеспечивает качество образовательного процесса в целом. Без высококвалифицированных и мотивированных педагогов невозможно достичь высоких результатов в развитии системы образования.

Список литературы

1. Магомеддбирова З.А. К вопросу о формировании профессионально-значимых компетенций у будущего педагога начального образования / З.А. Магомеддбирова // Наука. Образование. Современность. – 2021. – №1. – С. 89–92. EDN TUDYUV
2. Магомеддбирова З.А. Компонентный анализ процесса формирования компетентности будущего учителя начальных классов / З.А. Магомеддбирова // Мир науки, культуры, образования. – 2021. – №3 (88). – С. 166–167. DOI 10.24412/1991-5497-2021-388-166-167. EDN QNYKDV

3. Нарвыш Л.В. Формирование профессиональных компетенций как фактора развития педагогического мастерства у будущих педагогов / Л.В. Нарвыш, Т.С. Поддубная // Психолого-педагогические проблемы современного образования: пути и способы их решения. – М.: Парнас, 2022. – С. 115–122. EDN CGSVZJ

4. Отыншина Г.С. Формирование профессиональных компетенций учителя начальных классов в условиях дистанционного обучения / Г.С. Отыншина // Начальная школа: проблемы и перспективы, ценности и инновации. – Йошкар-Ола: Марийский государственный университет, 2021. – С. 64–68. EDN RJXNPG

5. Сергеева Е.Н. Профессиональная компетентность педагога – необходимое условие повышения качества педагогического процесса / Е.Н. Сергеева, Е.В. Черашева // Социально-гуманитарные инновации: стратегии фундаментальных и прикладных научных исследований. – Оренбург: Оренбургский государственный университет, 2021. – С. 472–477. EDN WNISNX

Смирнова Ольга Николаевна

воспитатель

Кононова Ольга Николаевна

заместитель по учебно-воспитательной работе

Шевченко Марина Геннадьевна

заведующая

МБДОУ «Д/С №217 «Лесовичок»

г. Ульяновск, Ульяновская область

ФОРМИРОВАНИЕ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЙ ОСНОВЫ ЛИЧНОСТИ И ВОСПИТАНИЯ ПАТРИОТИЗМА В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ – ОДНА ИЗ СОВРЕМЕННЫХ ТЕНДЕНЦИЙ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

***Аннотация:** в статье рассматривается одна из современных тенденций развития образования – формирование духовно-нравственной основы каждого человека и патриотического воспитания в дошкольном возрасте. Подчеркивается важность приобщения ребенка и его родителей к основным духовным, нравственным и социокультурным ценностям России. Постигая нравственные ценности своего народа, закладываются духовно-нравственные основы личности, что является эффективным средством воспитания патриотизма.*

***Ключевые слова:** патриотическое воспитание, программа «Социокультурные истоки», духовно-нравственное воспитание, социокультурные ценности.*

В современных условиях педагог сталкивается со многими проблемами.

Ведь, помимо предоставления информации необходимо помнить о психологических особенностях ребенка, его когнитивном и эмоциональном развитии. Содержание обучающего материала должно быть понятно детям и иметь научную основу.

Сейчас одной из актуальных тенденций в развитии образования является патриотическое воспитание и формирование духовно-нравственных основ, начиная с дошкольного возраста.

Патриотическое воспитание тесно связано с проблемами развития у ребенка чувства уверенности в себе, самоуважения, умения отстаивать свое мнение, способности критически мыслить, анализировать, рассуждать и делать выводы. С другой стороны, уважение к историческому прошлому страны, понимание уникальности природы, знание культурного наследия, успехов в области науки и искусства является основой для развития вышеперечисленных человеческих качеств.

Именно поэтому в нашем детском саду реализуется социокультурная программа «Истоки», разработанная профессорами И. А. Кузьминым и А. В. Камкиным, ставшая основой духовно-нравственного и патриотического воспитания в нашем детском саду.

Программа направлена на формирование духовно-нравственной основы личности ребенка и приобщение его и родителей к основным ценностям России [4, с. 5], отвечая на приоритетную задачу государства по воспитанию высококонрастного гражданина. Отличительной чертой «Истоков» является интеграция обучения, воспитания и развития в единый процесс, обеспечивающий целостное развитие ребенка на основе общих социокультурных ценностей и духовно – нравственных ценностей. Программа использует богатейшее культурно – историческое наследие России как инструмент патриотического воспитания, формируя у детей ответственность за свои поступки [3, с. 12].

Программа для ДОУ «Социокультурные истоки» охватывает четыре возрастные группы:

- младшая группа (3–4 года);
- средняя группа (4–5 лет);
- старшая группа (5–6 лет);
- подготовительная группа (6–7 лет) [1, с. 106].

С 2021 года в МБДОУ д/с №217 «Лесовичок» работает с программой «Истоки», начиная со второй младшей группы.

В свободное от занятий время планируется работа с детьми и родителями. Каждый месяц изучается новая тема. Работа ведется системно с детьми и родителями.

Ежемесячная тематическая работа с детьми и родителями осуществляется через разнообразные виды деятельности: беседы, игры (музыкальные, подвижные, сюжетно-ролевые, дидактические и т. д.), художественное чтение, изобразительную, музыкальную, театрализованную, эколого-познавательную, трудовую, конструктивную, физкультурно-оздоровительную деятельность. Каждый месяц завершается итоговым занятием, являющимся обобщением всей предшествующей работы.

Вся деятельность в течение месяца является подготовкой к итоговому мероприятию. Совсем неслучайно программа для младших дошкольников фокусируется на понимании добра и доброты, знакомства с миром человеческих чувств и ролью добрых слов («Доброе слово», «Добрый мир», «Добрая книга» [2, с. 9]).

Дети средней группы изучают семейные ценности («Дружная семья», «В добрый путь», «Добрая забота», «Благодарное слово» [2, с. 10]).

Дети старшей группы осваивают ценности внутреннего мира («Верность родной земле», «Радость послушания», «Светлая надежда», «Добрые друзья», «Мудрое слово» [2, с. 11]).

Дети 6 – 7 лет знакомятся с истоками православных традиций («Сказочное слово», «Напутственное слово», «Светлый образ», «Мастера и рукодельницы», «Семейные традиции» [2, с. 12]).

Следуя возрастным изменениям детей, патриотическое воспитание строится на принципах последовательного расширения круга социальных идентификаций ребенка (мама, папа, бабушка, дедушка, семья, дом, товарищи, группа, сад, улица, город (село), страна, мир).

Понимание патриотизма проходит некую эволюцию – от любви к близким и дому до осознания ответственности за Родину – сопровождается усложнением деятельности: от заботы о ближайшем окружении до участия в общественных акциях.

Празднование 9 Мая служит ярким примером духовно – нравственного воспитания, формируя у детей любовь к Родине, уважение к истории и героям, чувство долга. Мероприятия этого дня призваны заложить в сердца детей истоки духовно – нравственных ценностей, основанных на мужестве, самоотверженности, сострадании, сочувствии и доброте.

Цель – воспитание гордости за свою страну, уважения к ее героям и понимания ценности мира и свободы.

Программа «Социокультурные истоки» нашла активную поддержку родителей, многие из которых испытывали трудности в передаче детям духовно – нравственных ценностей. Так как у нас многонациональное государство с родителями была проведена беседа, что это не религиозное воспитание, а, прежде всего воспитание нравственных ориентиров в жизни.

Родители с интересом включились в воспитательный процесс: участвуют в акциях, совместных мероприятиях, занимаются творчеством с ребенком дома. Воспитанники вместе с родителями изучают историю своей фамилии, своего имени, семейные традиции, колыбельные песни народов Поволжья. В ходе работы с помощью родителей, был создан семейные альбомы, зарисовки на тему «Наши традиции». Таким образом, родители почувствовали себя полноценными участниками педагогического процесса.

Важно понимать, что связь поколений – это основа для патриотического воспитания. Это идет основной нитью через программу «Социокультурные истоки». Семейные ценности, как основа мировоззрения, формируют фундамент для развития патриотических чувств.

То есть патриотическое воспитание должно быть теснейшим образом связано с духовно-нравственным воспитанием. Воспитание патриотического отношения неразрывно связывается воспитанием других нравственных отношений: к людям, обществу, труду, самому себе.

Работа по этой программе не просто объединяет обучение и воспитание, но и способствует формированию устойчивой привязанности к Отечеству, родному краю и семье.

Список литературы

1. Кузьмин И.А. Истоковедение/ И.А. Кузьмин, О.С. Абрамова, Л.П. Сильвестрова; ред. И.А. Кузьмин. – 5-е изд., доп. – В 12 т. Т. 5. – М.: Истоки, 2019. – 224 с.
2. Кузьмин И.А. Истоковедение / И.А. Кузьмин, О.С. Абрамова, Л.П. Сильвестрова; ред. И.А. Кузьмин. – В 12 т. Т. 11. – М.: Истоки, 2019. – 320 с.
3. Кузьмин И.А. Рекомендации по применению программы «Социокультурные истоки» в Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования / И.А. Кузьмин, О.С. Абрамова, Л.П. Сильвестрова; И.А. Кузьмин. – М.: Истоки, 2021. – 216 с.
4. Реализация программы «Социокультурные истоки» на уровне дошкольного образования: методические рекомендации / сост. О.В. Серегина, АУ ДПО Ханты-Мансийского автономного округа – Югры «Институт развития образования». – Ханты-Мансийск: Институт развития образования, 2019. – 42 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: iro86.ru...programmy...istoki-na-urovne-doshkolnogo... (дата обращения: 24.11.2024).

О ФОРМИРОВАНИИ АДМИНИСТРАТИВНО-ОРГАНИЗАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У КУРСАНТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ МВД РОССИИ

Аннотация: статья посвящена вопросу рассмотрения актуальной проблемы формирования административно-организационной компетентности у курсантов образовательных организаций МВД России. Исследованы основные принципы и методы формирования административно-организационной компетентности, а также ее практическое значение в процессе подготовки курсантов в образовательном пространстве ведомственного вуза.

Ключевые слова: компетентность, компетентностный подход, административно-организационная компетентность, профессиональное образование, курсанты образовательных организаций МВД России.

Качественное воспитание и обучение курсантов в образовательных организациях МВД России является одной из ведущих задач, стоящих перед Министерством внутренних дел Российской Федерации. По окончании ведомственных вузов, от выпускников требуется демонстрация высокого уровня профессионализма в повседневной служебной деятельности, что продиктовано новыми требованиями общества, предъявляемыми к современному сотруднику полиции.

На сегодняшний день, особое внимание уделяется формированию у будущих офицеров полиции специфических компетенций, необходимых для успешного выполнения управленческих, административных и организационных задач, возложенных на правоохранительные органы. Образовательные организации МВД России занимают ведущее место в подготовке высококвалифицированных кадров, обладающих административно-организационной компетентностью.

Основная задача административно-организационной компетентности – обеспечение высокой степени готовности курсантов к практической деятельности в органах внутренних дел, включая умение разрабатывать мероприятия по поддержанию общественного порядка, участие в организации профилактической работы, а также способность к руководству личным составом подразделения. В процессе обучения большое внимание уделяется развитию навыков планирования, контроля за выполнением поставленных задач, анализа оперативной обстановки и принятия оперативных решений. Эта компетентность охватывает знания и навыки, необходимые для эффективного управления, планирования и проведения оперативных мероприятий, что делает её незаменимой для сотрудника полиции. Формирование административно-организационной компетентности у курсантов образовательных организаций МВД России основывается на следующих принципах.

1. Системность и последовательность в обучении. Такой подход подразумевает, что формирование административно-организационной компетентности должно осуществляться не спорадически, а являться систематическим и взаимосвязанным процессом, охватывающим все этапы обучения в образовательной среде ведомственного вуза. Он предполагает последовательное изучение дисциплин, непрерывное наращивание и углубление знаний и умений курсантов [5, с. 38].

2. Практикоориентированность. Обучение должно ориентироваться не только на теоретическую подготовку, но и на развитие практических навыков управления и организации деятельности, в том числе через проведение практических занятий, тренингов, симуляций реальных ситуаций, что способствует лучшему усвоению материала и приобщению к реальным условиям профессиональной деятельности [2, с. 204].

3. Интеграция теоретических знаний и практических умений. Реализация этого принципа предполагает взаимосвязь между теоретическими аспектами управления и организации деятельности с их практическим применением. Такой подход позволяет курсантам не только освоить теоретические основы, но и научиться применять их на практике, развивая необходимые навыки и компетенции.

4. Активное использование новых образовательных технологий. В современном образовательном процессе особое внимание уделяется внедрению и использованию инновационных образовательных технологий, которые способствуют повышению эффективности обучения и формированию необходимых компетенций у курсантов. Это могут быть электронные образовательные ресурсы, обучающие программы, симуляторы и тренажеры, моделирование сложных управленческих ситуаций и так далее [1, с. 196].

5. Ориентация на индивидуальные особенности курсантов. Учет индивидуальных психологических и физиологических особенностей курсантов, их склонностей и интересов является важным

условием успешного формирования административно-организационной компетентности. Это позволяет подходить к обучению более гибко, адаптируя учебный процесс под нужды и возможности каждого обучающегося [8, с. 172].

Соблюдение этих принципов в образовательном процессе создает основу для всестороннего развития будущих сотрудников органов внутренних дел, обеспечивая высокий уровень их профессиональной подготовки и способность эффективно выполнять возложенные на них управленческие функции, в т.ч. в стремительно изменяющихся реалиях нынешнего общества.

Важной составляющей административно-организационной компетентности является умение принимать оперативные и обоснованные решения в условиях ограниченного времени и неполной информации, осуществлять административные процедуры, включая подготовку и реализацию административных решений. Это также подразумевает навыки урегулирования конфликтных ситуаций, создание и поддержание благоприятного психологического климата в коллективе и эффективное управление персоналом.

Необходимость сформированности рассматриваемой компетентности в работе сотрудников органов внутренних дел нельзя недооценить, именно поэтому совершенствование методов её формирования в процессе обучения курсантов является еще одной актуальной задачей образовательных организаций МВД России.

Среди методов развития административно-организационной компетентности стоит выделить включение курсантов в активную практическую деятельность. Использование кейс-методов, проведение тренингов по разрешению сложных профессиональных ситуаций, учебные и производственные практики в территориальных органах МВД способствуют формированию у будущих сотрудников необходимого уровня готовности к выполнению профессиональных задач. Рассмотрим подробнее некоторые из них:

Кейс-метод является одним из эффективных способов обучения, позволяющий курсантам анализировать реальные ситуации, которые произошли в практике работы органов МВД, разрабатывать стратегии решения проблем и обсуждать их с преподавателями и сокурсниками [2, с. 205]. Через обсуждение кейсов курсанты учатся аргументированно защищать свою точку зрения, а также принимать во внимание различные аспекты при принятии управленческих решений.

Стажировки и практики в подразделениях МВД дают курсантам возможность приобретать знания и умения непосредственно на рабочем месте, что способствует глубокому пониманию специфики реальной работы. Такой подход позволяет максимально приблизить обучение к условиям будущей профессиональной деятельности, а также способствует формированию профессиональной идентичности.

Обратная связь от наставников и руководителей практик является неотъемлемой частью обучения. Она позволяет курсантам корректировать свои навыки и умения, а также способствует более глубокому осмыслению полученного опыта [7, с. 290].

Ещё один эффективный подход по формированию административно-организационной компетентности – это моделирование служебной деятельности. Оно предполагает создание условий, максимально приближенных к реальным, где курсанты могут испытать на себе роль сотрудника МВД, принимать ответственные решения, взаимодействовать с коллегами и населением [6, с. 136]. Такое имитационное моделирование помогает не только отточить практические навыки, но и развить у курсантов стрессоустойчивость, способность быстро адаптироваться к динамично изменяющимся условиям.

Важное место в системе обучения занимает развитие лидерских качеств. Через специально разработанные программы, включающие элементы самопознания, командообразования, изучение основ лидерства и управления коллективом, курсанты постигают искусство ведения людей, что является краеугольным камнем в работе любого административного сотрудника.

Наконец, большое значение придается обучению коммуникативным навыкам и основам тайм-менеджмента. Эффективное ведение деловых переговоров, умение грамотно оформлять деловую документацию, планировать своё время и составлять градацию задач по приоритетности – эти и многие другие аспекты систематически включаются в учебные программы образовательных организаций МВД России.

Таким образом, основная задача административно-организационной компетентности – обеспечение высокой степени готовности курсантов к практической деятельности в полиции, включая умение разрабатывать мероприятия по поддержанию общественного порядка, участие в организации профилактической работы, а также способность к руководству личным составом подразделения. В процессе обучения большое внимание уделяется развитию навыков планирования, контроля за выполнением поставленных задач, анализа оперативной обстановки и принятия оперативных решений.

Значимость административно-организационной компетентности для профессиональной деятельности курсантов МВД России нельзя переоценить. В современных условиях, когда требования к уровню профессионализма сотрудников правоохранительных органов становятся всё более высокими, способность к эффективному управлению и организации деятельности является ведущим фактором успешного выполнения поставленных задач. С учётом того, что объем и сложность административных функций в работе сотрудников МВД постоянно растут, грамотная подготовка курсантов

в этой области становится залогом успешной службы и непосредственно влияет на безопасность и стабильность в обществе.

Список литературы

1. Амельчаков И.Ф. Использование иммерсивных технологий в подготовке обучающихся (на примере БелЮИ МВД России имени И.Д. Путилина) / И.Ф. Амельчаков, Е.И. Елизаренко, Е.В. Клыкова // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. – 2022. – №1 (93). – С. 192–197. DOI 10.35750/2071-8284-2022-1-192-197. EDN WNTZFS
2. Душкин А.С. Интеграция когнитивно-поведенческого и практико-ориентированного подходов при обучении специалистов-психологов для органов внутренних дел / А.С. Душкин, А.В. Липницкий // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. – 2018. – №2 (78). – С. 203–207. EDN LYEJJR
3. Зеер Э.Ф. Компетентностный подход к модернизации профессионального образования / Э.Ф. Зеер, Э.Э. Сыманюк // Высшее образование в России. – 2005. – №4. – С. 23–30. EDN IBLFYR
4. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании / И.А. Зимняя. – М.: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – С. 42.
5. Комарова Э.П. Смыслообразующая категория «контекст» как инструмент личностного саморазвития обучающегося в системе педагогического образования / Э.П. Комарова, С.А. Бакленева, А.С. Фетисов // Вестник Воронежского государственного педагогического университета. Серия: Проблемы высшего образования. – 2022. – №2. – С. 37–40. – EDN OSEOBE
6. Пряхина М.В. Профессиографическое описание основных видов деятельности в системе МВД России на основе компетентностного подхода: монография / М.В. Пряхина, А.С. Душкин, Н.В. Мартиросова. – СПб.: Изд-во СПб ун-та МВД России, 2012. – С. 136.
7. Фетисов А.С. Формирование здоровьесберегающей позиции учащихся как педагогическая проблема / А.С. Фетисов, Н.В. Бирюкова // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – №70–1. – С. 289–292. – EDN MVMFZG
8. Фетисов А.С. Модель формирования личностно-профессиональных качеств педагога как субъекта здоровьесберегающей образовательной среды школы / А.С. Фетисов // Мир образования – образование в мире. – 2014. – №4 (56). – С. 169–179. – EDN THRAVP

Степанова Анастасия Олеговна
студентка
Научный руководитель
Тарасюк Владимир Борисович
канд. техн. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Курский государственный университет»
г. Курск, Курская область

ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК ЭФФЕКТИВНОЕ СРЕДСТВО ДЛЯ ПОДГОТОВКИ К ЕГЭ ПО ИНФОРМАТИКЕ

***Аннотация:** в статье рассматривается использование информационно-коммуникационных технологий в процессе подготовки к единому государственному экзамену по информатике. Обосновывается эффективность применения ИКТ в обучении информатике, подчёркивая их значимость для формирования необходимых компетенций у выпускников. Статья может быть интересна учителям информатики, методистам, студентам педагогических вузов и всем, кто заинтересован в успешной сдаче ЕГЭ по информатике.*

***Ключевые слова:** информационно-коммуникационные технологии, ЕГЭ, информатика.*

Современное образование характеризуется широким использованием информационно-коммуникационных технологий. Последнее десятилетие ИКТ внедряются в педагогическую науку все чаще. Изучением компьютерных технологий в сфере образования занимались многие российские и зарубежные деятели, такие как: Громов Г.Р. (1993), Гриченко В.И. (1988), Шолохович В.Ф. (1995), Агапова О.И. (1994), Панова Е.С. (2013), Пейперт С. (1967), Полат Е.С. (2009), Клейман Г. (1987) и многие другие.

Информационно-коммуникационные технологии – это совокупность методов, процессов и программно-технических средств, которые могут быть интегрированы в процесс образования в том числе для сбора, обработки, хранения и распространения информации в интересах пользователей.

С появлением в образовании такой составляющей, как ИКТ, стало необходимым пересмотреть задачи образования в целом. Среди основных задач, можно выделить следующие [3]:

- применение активных и интерактивных методов обучения в результате использования которых происходит повышение творческой и интеллектуальной составляющих учебной деятельности;
- объединение различных форматов образовательной деятельности, таких как учебный, исследовательский и т. д.;

- адаптация образовательных технологий к индивидуальным потребностям учеников;
- поддержание непрерывности и последовательности в процессе обучения и воспитания;
- создание информационных технологий для удалённого обучения.

В современном мире технологии развиваются с невероятной скоростью, и поэтому знание информационно-коммуникационных технологий становится всё более необходимым. Умение работать с компьютером, понимание основных понятий и принципов программирования, а также способность решать задачи с помощью различных алгоритмов – это необходимые навыки для успешной сдачи ЕГЭ по информатике и ИКТ.

Информационные технологии не только упрощают процесс обучения, но и делают его более доступным и эффективным. Это особенно важно при подготовке к ЕГЭ по информатике, где знание современных технологий играет ключевую роль [5].

С помощью различных поисковых систем можно найти материалы по любой теме, которая входит в кодификатор ЕГЭ по информатике. Среди них – учебники, учебные пособия, тесты и множество наглядных материалов, которые помогают лучше понять информацию. Эти материалы можно найти всего за несколько кликов, что позволяет более эффективно изучать теорию и практиковаться в решении задач разного уровня сложности.

Информационно-коммуникационные технологии включают в себя широкий спектр инструментов и ресурсов, таких как компьютеры, интернет, программное обеспечение, электронные учебники, мультимедийные материалы и различные образовательные ресурсы. Эти технологии предоставляют учащимся доступ к большому объёму информации и возможность обучаться в интерактивном режиме [1].

Подготовка к ЕГЭ по информатике требует глубоких знаний в этой области. Информационно-коммуникационные технологии могут значительно облегчить этот процесс. С помощью ИКТ обучающиеся могут легко получить доступ к онлайн-урокам, вебинарам, учебным видео и интерактивным платформам.

Большинство онлайн-ресурсов в сфере ИКТ предоставляют интерактивные учебные материалы и курсы, которые помогают обучающимся лучше понимать сложные темы. На таких ресурсах могут быть виртуальные лаборатории, интерактивные задания в текстовом и графическом форматах. На многих из них есть возможность общаться с преподавателями в режиме реального времени через видеосвязь или онлайн-форумы.

Большинство современных онлайн-платформ способны подстроиться под индивидуальные потребности учеников. Они могут предоставлять индивидуальные учебные материалы и задания, которые учитывают уровень знаний и особенности каждого школьника [2].

Благодаря информационно-коммуникационным технологиям каждый ученик может выполнять большое количество практических заданий и тестов, что является важным элементом подготовки к ЕГЭ по информатике. Это позволяет ученикам больше практиковаться и отслеживать свой прогресс в обучении.

Использование информационно-коммуникационных технологий при подготовке к единому государственному экзамену по информатике имеет ряд преимуществ:

- доступность образования;
- эффективность самостоятельной подготовки;
- обучение в любое время;
- интерактивность обучения.

Использование информационно-коммуникационных технологий в процессе подготовки к единому государственному экзамену по информатике открывает перед учениками широкие перспективы. Эти технологии делают обучение более доступным, понятным и эффективным, а также вносят разнообразие в учебный процесс [4].

Согласно статистическим данным, учащиеся, активно применяющие ИКТ в своей подготовке к экзаменам, имеют больше шансов на успешную сдачу предмета и, следовательно, на более качественную подготовку для будущей карьеры в сфере информационных технологий.

Важно отметить, что информационно-коммуникационные технологии – это всего лишь инструмент для достижения цели. Ключевым моментом является правильное использование этих технологий. Не стоит тратить время на бесконечное чтение теоретической информации в попытке охватить как можно больше тем и вопросов, связанных с ЕГЭ по информатике. Необходимо выделить время для систематического изучения теории, а затем перейти к выполнению практических заданий, соответствующих этой теории.

Также следует обратить внимание на то, что подготовка к ЕГЭ по информатике требует не только знаний, но и практических навыков, поэтому необходимо уделить достаточно времени на решение различных алгоритмических задач.

Список литературы

1. Современные информационные и коммуникационные технологии в учебном процессе [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-informatsionnye-i-kommunikatsionnye-tehnologii-v-uchebnom-protseste/viewer> (дата обращения: 20.11.2024).

2. Использование электронных дидактических ресурсов нового поколения в учебном процессе / Г.А. Бордовский, И.Б. Готская, С.П. Ильина, В.И. Снегурова. – СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 2007. – 32 с.
3. Зеленецкая Л.П. Применение информационно-коммуникационных технологий в образовании / Л.П. Зеленецкая // Молодой ученый. – 2020. – №18 (308). – С. 498–499 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://moluch.ru/archive/308/69449/> (дата обращения: 20.11.2024). EDN KAQSCY
4. Полат Е.С. Педагогические технологии дистанционного обучения: пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е.С. Полат, М.В. Моисеева, А.Е. Петрова [и др.]; под ред. Е.С. Полат. – 2-е изд., стер. – М.: Академия, 2008 – 400 с. EDN QWVGIP
5. Эффективные приемы подготовки школьников к ЕГЭ по информатике и ИКТ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/effektivnye-priemy-podgotovki-shkolnikov-k-ege-po-informatike-iikt/viewer> (дата обращения: 20.11.2024).

Тараканова Любовь Андреевна

соискатель, преподаватель
Краснодарский кооперативный институт (филиал)
АНОО ВО ЦС РФ «Российский университет кооперации»
г. Краснодар, Краснодарский край

ВЗАИМОСВЯЗЬ ПРАВОВОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ И ИХ ГОТОВНОСТИ К ПОСТРОЕНИЮ В ШКОЛЕ СУБЪЕКТ-СУБЪЕКТНЫХ ОТНОШЕНИЙ

***Аннотация:** статья посвящена актуальной проблеме подготовки будущих педагогов к практической реализации идеи субъект-субъектного взаимодействия всех участников образовательного процесса в школе. Автор представляет результаты исследования взаимосвязи правовой культуры будущих педагогов, их правовой осведомленности и готовности к субъект-субъектному профессиональному взаимодействию. На основании результатов эмпирического исследования делается вывод о необходимости модернизации правовой подготовки студентов, обучающихся по программам педагогического образования, в целях достижения ими достаточного уровня сформированности способности к новому педагогическому общению, предусматривающему партнерские и сотруднические отношения как с обучающимися, так и с их родителями.*

***Ключевые слова:** правовая культура, правовая осведомленность, готовность к субъект-субъектному взаимодействию, педагогические конфликты, нравственно-правовые дилеммы.*

Современная школа функционирует в условиях трансформации ее основных приоритетов и характеризуется переходным периодом от директивной модели к личностно-ориентированной. Трансформация образовательной парадигмы, обусловленная вызовами современного общества, стала источником возникновения множества проблем, связанных с неготовностью педагогов к новым реалиям осуществления своей профессиональной деятельности. Одной из таких проблем является отсутствие ясного представления о правах и обязанностях педагогов, о новых способах организации профессионального взаимодействия с субъектами образовательного процесса: с обучающимися, их родителями и законными представителями [4].

Важно помнить, что школа для обучающихся – это своего рода проекция общества [3]. Их социализация осуществляется в том числе и на конкретных примерах межличностного взаимодействия педагогов и обучающихся, педагогов между собой и с администрацией школы, педагогов и родителей обучающихся. Система и характер отношений внутри школы между всеми субъектами образования – это пример для школьников, который очень часто становится их «жизненным сценарием», что проявляется уже во взрослой жизни.

Поэтому так важно, чтобы педагог обладал высокой правовой культурой.

Понятие «правовая культура» имеет множество формулировок, что связано с пристальным вниманием к выявлению его сущности и содержания со стороны исследователей в области не только психологии и педагогики, но и юриспруденции, философии, социологии и других наук. Так или иначе, понятие «правовая культура», как и смежные с ним понятия, связываются, в основном, с уровнем правовых знаний и правовым поведением личности [1].

Однако правовая культура предполагает не только правовую осведомленность будущих педагогов, но и их способность применять правовые знания на практике, решать постоянно встающие перед ним нравственно-правовые дилеммы, проявляя профессиональную этику и глубокое понимание сложившейся ситуации.

На выявление взаимосвязи правовой культуры будущих педагогов и их готовности к субъект-субъектному взаимодействию и было направлено проведенное исследование.

Для организации исследования были опрошены 364 выпускников вузов, обучающихся по программам бакалавриата педагогического образования. Исследовательскую выборку составили студенты четвертого курса очной формы обучения, обучающиеся по направлению подготовки «Педагогическое образование. Два профиля подготовки».

Основными методами диагностики выступили: тест на правовую осведомленность будущих педагогов (тест содержит 28 вопросов, модифицированных в соответствии с целью нашего исследования, с вариантами ответа [2]) и решение профессионально-ориентированных задач (студентам предлагались по 5 задач, отражающих проблемные ситуации профессионального взаимодействия с субъектами образования).

При исследовании уровня правовой осведомленности будущих педагогов были получены результаты, в целом совпадающие с результатами подобных исследований, проведенных другими авторами [2]. Установлено, что правовая осведомленность будущих педагогов характеризуется в основном средним уровнем (рис. 1).

Вместе с тем, около четверти выпускников программ педагогического образования (23,63%) характеризуются ниже среднего уровнем правовой осведомленности: они справились только с 40–50% предложенных заданий, и 7,42% – низким уровнем, тогда как с 80% заданий справились только 2,20% выпускников (высокий уровень правовой осведомленности).

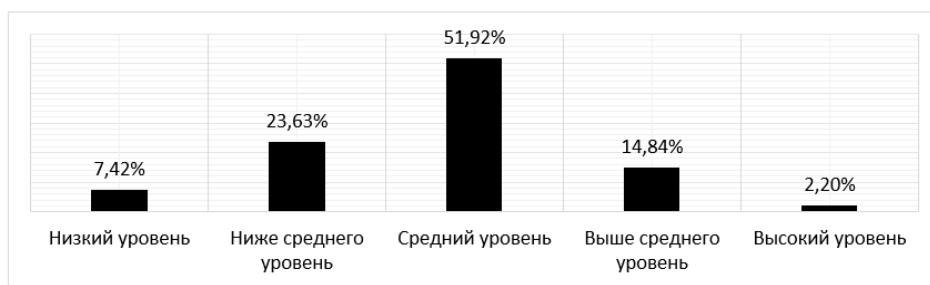


Рис. 1. Процентное распределение будущих педагогов по уровню их правовой осведомленности

Большие трудности у студентов вызвали вопросы о правовых отношениях с субъектами образовательного процесса школы, а именно, вопросы о правах обучающихся и их родителей, а также об обязанностях педагога общеобразовательных школ. Такие трудности касались не только знаний нормативно-правовых актов, регламентирующих такие отношения, но и их содержание.

О неготовности большинства современных выпускников вузов к построению нравственно-правовых отношений с субъектами образовательного процесса школы свидетельствуют и результаты решения студентами-выпускниками профессионально-ориентированных задач.

Следует обратить внимание на тот факт, что со всеми предложенными задачами не справился никто из 364 опрошенных студентов.

Качественный анализ решений студентами предложенных задач показал, что абсолютное большинство будущих педагогов характеризуются стереотипным представлением об отношениях и взаимодействии субъектов образовательного процесса, отражающим их приверженность к авторитарной педагогике: при решении профессионально-ориентированных задач студенты часто использовали такие понятия и выражения, как «вызов родителей в школу», «привлечение к ответственности родителей», «дознание», «родительская некомпетентность», «должны слушаться и выполнять все, о чем говорит учитель...», «учитель лучше знает, что делать», «родители не имеют права», «ученики обязаны...» и другие выражения.

Например, при решении задачи, где студентам предлагалось продумать свои действия в ситуации неоднократного нарушения обучающимся дисциплины на уроке, что проявляется в постоянном оспаривании мнения учителя, почти 100% будущих педагогов отметили такие действия, как «вызов родителей в школу» (82,69%), «вызов на беседу с завучем школы по воспитательной работе» (54,12%); если же указывалась необходимость «побеседовать» с таким подростком, то содержание такой беседы так или иначе содержало методы поучения и назидания. Позиция «сверху» многими студентами считается естественной и должной позицией в профессиональном взаимодействии, так же, как и установление фактически субъект-объектных отношений с обучающимися, что проявляется в подчеркивании дистанции, как необходимого условия профессионального взаимодействия (32,42%), соблюдение субординации (18,96%), подчеркивания своего превосходства в виде апелляции к жизненному опыту (21,43%), знаниям (21,25%), компетентности (24,18%); при этом, далеко не каждый из опрошенных студентов чувствуют ответственность за формирование личности школьника – такая ответственность

перекладывается, прежде всего, на родителей школьников (52,47%), его семью (32,14%), социального педагога (17,98%), педагога-психолога (25,27%).

Многие будущие педагоги испытывали определенные трудности в обнаружении в предложенных типичных профессиональных ситуациях факта нарушения нравственно-правовых и моральных норм взаимоотношений: в демонстрации неуважения (18,79%), беспелляционного отказа другим субъектам образования права ошибаться (13,46%), резкой отрицательной оценке поступков (17,85%), черт личности (16,44%) и др.

Второй этап исследования состоял в изучение правомерной направленности студентов-будущих педагогов. Исследование осуществлялось с помощью методики Т.Г. Хашенко, М.М. Шпак и методики «Моральное сознание» (А.А. Хвостов).

Выявлено, что большинство студентов педагогических специальностей характеризуются недостаточно высоким уровнем представления о себе как о субъекте правовых отношений, что свидетельствует об их неготовности к выстраиванию нравственно-правового взаимодействия с другими субъектами образовательного процесса. Среднегрупповые показатели по интраориентационной шкале в общей исследовательской выборке значимо ниже, чем показатели по двум другим шкалам (рис. 2).



Рис. 2. Средние показатели по шкалам опросника «Профессионально-правомерная направленность»

Представления о себе как о субъекте правоотношений, эмоциональная оценка себя, установки и поведенческие привычки многих студентов – будущих педагогов не связываются с правовым профессиональным поведением: несмотря на то, что среднегрупповые показатели по данной шкале входят в диапазон нормального, среднего уровня развития, относительно других шкал, можно говорить о том, что в современной системе высшего педагогического образования проблеме правовой подготовки будущих педагогов внимания уделяется неоправданно мало.

Следует также акцентировать внимание на том факте, что многие опрошенные студенты не склонны воспринимать свою будущую педагогическую деятельность как деятельность по установлению правовых отношений с другими субъектами образования. Отношение к профессиональной деятельности исходит из отрицания ее принадлежности к нормативно регулируемой достаточно низкой, что также подтверждает ранее сделанные выводы.

Интерес представляют результаты, полученные на общей выборке испытуемых, по четырем другим шкалам опросника (рисунок 3).

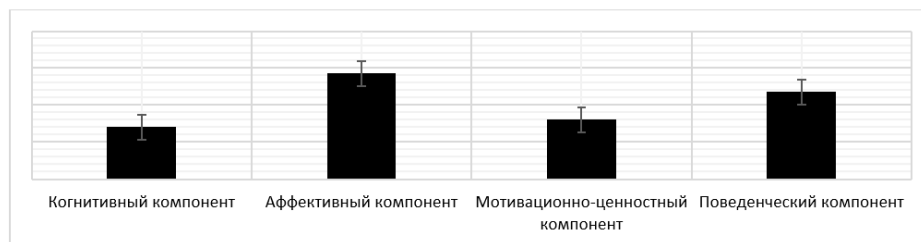


Рис. 3. Средние показатели по субшкалам опросника «Профессионально-правомерная направленность»

Выявлено, что показатели аффективного и поведенческого компонентов профессионально-правомерной направленности личности будущих педагогов превышают показатели, полученные как по когнитивному, так и мотивационно-ценностному ее критериям. Данный факт говорит о том, что многие из опрошенных студентов не обладают всем объемом знаний о законах и нормах права, что ценности закона и ответственности перед ним ниже, чем эмоциональное к ним отношение.

Что касается морального сознания, то здесь был выявлен факт достаточно высокого уровня развития у будущих педагогов принципиальности и недостаточно высокого – ценностей гуманизма.

Так, высоким уровнем принципиальности характеризуются более половины опрошенных студентов (рис. 4).

Настораживает тот факт, выявленный в результате исследования, что достаточно большое количество опрошенных выпускников педагогических вузов характеризуются низким уровнем развития как принципиальности (13,46%), так и гуманизма (14,28%) как показателей морального сознания их личности.

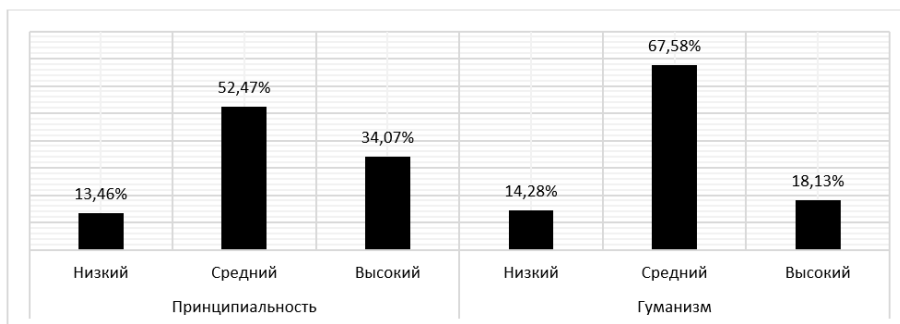


Рис. 4. Процентное распределение будущих педагогов по уровню морального сознания

Результаты проведенного пилотажного исследования свидетельствуют о недостаточном уровне сформированности у будущих педагогов готовности к построению субъект-субъектных отношений в школе, что обуславливает необходимость трансформации правовой подготовки будущих педагогов, приведения ее в соответствие с требованиями и особенностями развития современной системы общего образования.

Таким образом, результаты исследования позволяют сделать вывод о том, что современные студенты, как будущие педагоги, в целом, имеют представления о законах и нормах права в области образования, однако практическая готовность к соблюдению таких прав и нравственных норм в конкретных педагогических действиях находится на начальном уровне своего формирования.

Список литературы

1. Булыгин А.С. Риски в деятельности образовательных организаций: организационно-правовые аспекты / А.С. Булыгин, Н.В. Самсонова // Научный диалог. – 2018. – №1 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/riski-v-deyatelnosti-obrazovatelnyh-organizatsiy-organizatsionno-pravovye-aspekty> (дата обращения: 25.11.2024). DOI 10.24224/2227-1295-2018-1-222-230. EDN YMVYGO
2. Давыденко В.А. Диагностика правовой осведомленности педагогических работников / В.А. Давыденко, Н.А. Шепелева // Эпоха науки. – 2022. – №30. DOI 10.24412/2409-3203-2022-30-210-217. EDN UCXFWC
3. Серков П.П. Правоотношение (Нравственность современного правового регулирования): монография / П.П. Серков. – М.: Норма, 2020. – 688 с.
4. Федосеева Л.А. Нормативно-правовое обеспечение образовательной деятельности в Российской Федерации / Л.А. Федосеева // Современные научные исследования и инновации. – 2020. – №1 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://web.snauka.ru/issues/2020/01/91085> (дата обращения: 25.11.2024). EDN UFEGON

Терентьев Александр Сергеевич

учитель
МБОУ «Еткульская СОШ»
с. Еткуль, Челябинская область

КУЛЬТУРНЫЙ ДИАЛОГ НА УРОКАХ «ОСНОВЫ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ НАРОДОВ РОССИИ»

Аннотация: в статье описываются актуальные проблемы духовно-нравственного воспитания, как заинтересовать школьников, сформировать такие важные качества как патриотизм и любовь к Родине, какие казачьи традиции можно приводить в пример.

Ключевые слова: духовно-нравственное воспитание, патриотическое воспитание, казачество, культура, традиции, культурный диалог.

В соответствии с приказом Минпросвещения РФ с 2023/24 учебного года поэтапно вводится изучение учебного предмета «Основы духовно-нравственной культуры народов России» (далее –

ОДНКНР). Ранее ОДНКНР были представлены в стандарте как предметная область, учебные предметы которой не были описаны во ФГОС, поэтому их можно было изучать через учебные курсы по выбору.

Проведение уроков по дисциплине «Основы духовно-нравственной культуры народов России» в настоящее время является неотъемлемой частью развития у обучающихся чувства патриотизма и любви к родине. Главная задача преподавателя данной дисциплины – создать такие условия для обучающихся, которые будут заинтересовывать их в более подробном изучении. В связи с этим необходимо реализовывать работу на уроке таким образом, чтобы обучающийся понимал значение данных уроков в системе образования и важность изучения таких тем, как, например, «Духовные ценности русского народа» или «Регионы России: культурное многообразие». Вопрос состоит в том, как выстроить урок так, чтобы учитель смог донести до обучающихся необходимость изучения данного предмета. Допускается использование межпредметных связей ОДНКНР с обществознанием и историей, так как многие темы по данному предмету тесно переплетаются с последними. Но их использование недостаточно для полного понимания обучающегося важности изучения ОДНКНР. Нужно понимать, что обучающегося трудно заинтересовать обычным изложением материала, так как количество предметов у обучающихся большое количество из-за чего обычный лекционный материал не вызовет у него никакого интереса. Поэтому следует обратиться к нестандартным методам обучения для создания обстановки, в которой обучающемуся будет не просто интересно изучать данный предмет, но и вызовет у него желание обратиться к нему вне образовательного учреждения.

Необходимо отметить, что среди важнейших проблем современного образования серьезную тревогу вызывают вопросы духовного и нравственного развития и воспитания школьников. Особенно сейчас, когда всё чаще можно встретить жестокость и насилие, эта проблема становится всё более актуальной. Чему учить и как воспитывать, как научить ребёнка любить Отечество, свою национальную культуру, самобытность и традиции своего народа? Этот вопрос не раз задавал себе каждый из нас.

Проблема военно-патриотического воспитания молодежи в соответствии со стратегией национальной безопасности и государственной программой по патриотическому воспитанию занимает важную роль в обеспечении как национальной безопасности России, так и безопасности конкретного человека [1, с. 38–41]. По этой причине одним из наиболее важных вопросов воспитания сегодня является формирование потребности любви к России, знания ее истории. Ведь патриотизм – это составная и неотъемлемая часть национальной идеи, неотъемлемый компонент культуры и науки [5, с. 5].

Основная цель патриотического воспитания – это привитие подрастающему поколению любви к отчизне, гордости за свою родину, формирование желания и готовности защищать страну в случае необходимости, стремления способствовать процветанию отечества [7, с. 63–70].

Проблема культурного диалога между обучающимися является очень распространенной. Пропагандируя среди детей детей честность, как отметила на III Всероссийской научно-практической конференции «Воспитание в современном культурно-образовательном пространстве» О.К. Позднякова, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, профессор кафедры педагогики ПГСГА: «... важно вновь и вновь обращаться к проблемам воспитания ребенка, подростка, юноши. Воспитание благодаря тому, что оно общечеловечно по своей сути, способно противостоять разрушительным тенденциям, устранять условия дегуманизирующие человека, общество, поддерживать созидательные тенденции. Именно посредством воспитания человек включается в жизнь, наполняет ее ценностными смыслами и значениями. Необходимо отметить, потребность в расширении границ культурного развития ребенка за счет знакомства с традициями иных народов и этносов России и мира [1, с. 12]. При изучении данного материала формируется толерантные этнокультурные и этноконфессиональные установки, воспитание в обществе уважения к другим культурам, религиям и традициям в качестве одной из важнейших черт социального поведения. Опасной тенденцией последних лет стала так называемая шоуизация школьного воспитания, его ориентация на популярные развлекательные телепрограммы. Культивируя шоу как наиболее эффективную форму воспитания, воспитатели и педагоги школ тем самым обедняют детское творчество.

На примере урока по теме «Традиции и быт Оренбургского казачества» обучающиеся на этапе проверки знаний дают определение понятиям «казачество», знакомятся с тем, что такое казачество, какие традиции и обычаи преобладали у казаков, какова роль семьи в казачестве, как складываются взаимоотношения в казачьей семье [1, с. 123]. Цель данного урока – показать роль религиозно-нравственного воспитания оренбургских казаков в середине XIX – начале XX в.

В качестве мультимедийных источников на уроке используются: аудиозапись Оренбургского Казачьего хора, старинные фотографии, макет печи и казачьего подворья.

Вся история казачества связана с беззаветным служением своей великой Родине. Свои некоторые права и привилегии казаки оплачивали ценой крови, ценой тяжелого крестьянского труда.

Актуальность данной темы в том, что на сегодняшний день заслуживает внимание утверждение историков, которые считают, что без казаков не было и не могло быть России, а казачество – есть авангард Великого русского народа, лучше, чем кто бы то ни был, отстаивавший интересы России. Обстановка,

в которой формировались казаки, требовала от них большой энергии, силы, храбрости, она выращивала людей свободных, неисковерканных крепостничеством, вольнолюбивых. «Казак мнит себя вполне свободным только тогда, когда над ним стоит законная, твердая и, лучше единоличная власть, которая, заботясь о нем, всегда отражает полную его свободу законных действий». Именно на этой основе складывались и формировались на протяжении веков основные принципы казачьей демократии, спланивавшие казаков в единое целое и превращавшие их в грозную военную организацию.

На уроке дети знакомятся с особенностями взросления казачьих детей. Например, обучение было тяжелым и постоянным [1, с. 144]. Учили стрелять, рубить шашкой. Сначала пускали тонкой струйкой воду и «ставили руку», чтобы клинок шел под правильным углом и резал воду, не оставляя брызг. Потом учили «рубить лозу», сидя на коновязи – на бревне, и только потом на боевом коне, по-боевому, по-строевому оседланном; сыновей казачьих офицеров с пяти – семилетнего возраста забирали в полки, увозили с собой на службу, часто и на войну и т. д. Это может заинтересовать обучающихся, так как традиции и обычаи затрагивали их сверстников. Обучающиеся, таким образом, могут представить себя в роли юного казачьего мальчика и как бы он ощущал на себе те или иные традиции. Это и вызывает большой интерес к изучению особенностей культуры народов России и формирует у ребят понятие внутренней духовной культуры.

Список литературы

1. Алеврас Н.Н. История Урала / Н.Н. Алеврас, А.И. Конюченко. – Челябинск: Челябинское книжное издательство, 1990. – 356 с.
2. Александрова А.И. История родного края / А.И. Александрова. – Челябинск: Южно-Уральское книжное издательство, 1978. – 173 с.
3. Богатырева Т.Г. Государство и культура в условиях глобальной динамики / Т.Г. Богатырева // Вестник Московского университета. Серия 18. – 2002. – №4. – 38 с.
4. Воспитание в современной образовательной среде: материалы региональной научно-практической конференции / отв. ред. И.В. Васютенкова. – СПб.: ЛОИРО, 2011. – 19 с.
5. Караковский В.А. Воспитательная система школы: педагогические идеи и опыт формирования / В.А. Караковский. – М.: Педагогика, 1992. – 129 с.
6. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. – 22-е изд. – М.: Русский язык, 1990. – 907 с.
7. Роберт И.В. Толкование слов и словосочетаний понятийного аппарата информатизации образования / И.В. Роберт // Информатика и образование. – 2004. – №6. – С. 63–70.
8. Спирин Л.Ф. Теория и технология решения педагогических задач / Л.Ф. Спирин. – М.: Российское педагогическое агентство, 1997. – 174 с.

Тереценко Олеся Валерьевна

канд. филос. наук, доцент

Плохова Дарья Юрьевна

студентка

Конькова Полина Владимировна

студентка

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный аграрный университет им. И.Т. Трубилина»
г. Краснодар, Краснодарский край

ВИЗУАЛЬНЫЕ ИСТОЧНИКИ В ИССЛЕДОВАНИИ

***Аннотация:** визуальные исследования в исторической науке объединяют историю, культурологию и визуальную антропологию для анализа визуальных материалов, таких как фотографии и карты. Работа подчеркивает важность визуальных источников для понимания исторических процессов и включает методологию сбора данных, контекстуализации и интерпретации. Обсуждаются вызовы, с которыми сталкиваются исследователи, и будущее визуальных исследований в условиях цифровизации архивов. Акцентируется значимость визуальных источников для формирования общественного мнения о истории.*

***Ключевые слова:** визуальная культура, историческая визуализация, визуальная антропология, визуальные источники, контекстуализация, анализ содержания, интерпретация, цифровизация архивов, интерактивные платформы, этические вопросы.*

Визуальные исследования в исторической науке представляют собой междисциплинарный подход, который сочетает элементы истории, культурологии, социологии и визуальной антропологии. Эти исследования помогают исследователям анализировать и интерпретировать визуальные материалы, такие как фотографии, картины, карты и другие формы визуального искусства, создавая более полное понимание исторических событий и процессов. Визуальные исследования позволяют не

только документировать прошлое, но и формировать общественное мнение, влиять на культурные нарративы и сохранять историческую память [1].

Визуальная культура изучает, как визуальные формы коммуникации формируют наше восприятие реальности. Это включает в себя анализ изображений, фильмов, рекламы и других визуальных медиа. Визуальная культура охватывает широкий спектр тем – от анализа художественных произведений до изучения массовой культуры и медиа.

Так, например, реклама в журнале «Life» в 1950-х гг. использовала идеализированные образы семейных ценностей и американского образа жизни. Эти изображения не просто продавали продукты, но и формировали общественные нормы о том, как должна выглядеть «идеальная» семья. Анализируя эти рекламные материалы, исследователи могут понять, как визуальные образы влияли на социальные ожидания того времени [2].

Историческая визуализация включает использование визуальных методов для реконструкции исторических событий или процессов, что позволяет сделать их более доступными для восприятия. Это может быть достигнуто через 3D-моделирование, виртуальную реальность или интерактивные карты [3].

Так проект «Rome Reborn» использует 3D-модели для воссоздания древнеримских улиц и зданий. Пользователи могут виртуально прогуляться по Риму во времена его расцвета, что дает уникальную возможность увидеть архитектуру и планировку города так, как это было в прошлом. Это не только образовательный инструмент, но и способ привлечь интерес к истории.

Визуальная антропология исследует, как различные культуры используют визуальные средства для самовыражения и передачи информации. Этот подход может включать изучение традиционных ритуалов, обычаев и социальных практик через призму визуальных медиа [4; 5].

К примеру, фильмы о традиционных ритуалах коренных народов, такие как документальные фильмы о культуре маори в Новой Зеландии, служат не только документальными свидетельствами, но и инструментами для понимания их культурных практик. Эти фильмы помогают сохранить культурное наследие и передать его будущим поколениям.

Визуальные источники играют ключевую роль в исторических исследованиях, предоставляя уникальные данные о прошлом.

Представим примеры использования визуальных источников.

Фотографии могут запечатлеть моменты, которые трудно описать словами. Например, фотографии из лагерей для интернированных японцев во время Второй мировой войны показывают реалии жизни людей в условиях войны и предвзятости. Эти изображения служат важным свидетельством о нарушении прав человека и предвзятости во время войны.

Карты могут показать изменения границ и миграции населения. Например, карты переселения народов в Европе в XIX в. иллюстрируют последствия индустриализации и изменения в социальной структуре. Они также могут использоваться для анализа колонизации – например, карты Африки конца XIX в. показывают разделение континента между европейскими державами.

Художественные произведения могут отражать ценности и идеалы времени. Например, картины художников-импрессионистов, таких как Клод Моне, показывают изменения в восприятии света и цвета, отражая новые идеи о восприятии реальности. Их работы могут быть проанализированы с точки зрения того, как они отражают изменения в обществе и восприятии природы.

Визуальные источники также служат важными социальными документами. Так примеры плакатов времен Первой мировой войны показывают, как реклама использовалась для мобилизации общественного мнения и формирования патриотических чувств. Плакаты с лозунгами типа «Join the Army» (Присоединяйся к армии) использовали эмоциональные образы для призыва граждан к действию.

Фотографии из архивов рабочего класса или иммигрантов могут показать быт и культуру различных слоев населения. Например, работы фотографа Джейкоба Риса документировали жизнь бедных иммигрантов в Нью-Йорке в конце XIX в. Его книга «How the Other Half Lives» содержит мощные изображения условий жизни бедных, что способствовало изменениям в социальной политике.

Методология визуальных исследований включает несколько этапов анализа [6]:

– сбор данных – использование архивов, библиотек и онлайн-ресурсов для поиска визуальных материалов. Например, Библиотека Конгресса США имеет обширную коллекцию исторических фотографий, доступных для исследователей;

– контекстуализация – исследование исторического контекста создания изображения – кто был автором, какие события предшествовали его созданию. Например, анализ фотографий с протестов за гражданские права может включать изучение политической обстановки того времени – таких как законы Джима Кроу и движение за гражданские права;

– анализ содержания – изучение композиции, цвета, символики и других элементов изображения. Например, анализ символики на плакатах может раскрыть скрытые сообщения о власти и идеологии – как это делалось во время выборов или революций;

– интерпретация – определение значения изображения в контексте времени и культуры. Например, анализ того, как изображение протестующих отражает общественные или политические настроения, может помочь понять его влияние на современное общество;

– сравнительный анализ – равнение различных источников для выявления изменений и тенденций. Например, сравнение изображений одного и того же события из разных источников может показать, как разные культуры интерпретируют одно и то же событие – например, восстание в Тяньаньмэнь в Китае.

К инструментам визуального анализа относятся [7]:

– программное обеспечение для обработки изображений. Использование таких программ как Adobe Photoshop или GIMP для анализа деталей изображения (например, выявление манипуляций с изображением). Это может помочь исследователям обнаружить изменения или редактирования на фотографиях;

– цифровые архивы. Платформы вроде Europeana или Digital Public Library of America предоставляют доступ к обширным коллекциям визуальных материалов для исследовательских целей [8];

– методы количественного анализа. Использование машинного обучения для распознавания объектов на изображениях или анализа больших объемов визуальных данных (например, алгоритмы для анализа стиля живописи).

Несмотря на множество преимуществ, визуальные исследования сталкиваются с рядом проблем:

Субъективность интерпретации. Разные исследователи могут по-разному воспринимать одно и то же изображение в зависимости от своего опыта и контекста. Так одно и то же изображение протестующих может быть интерпретировано как символ борьбы за права или как угроза общественному порядку в зависимости от точки зрения исследователя. Это подчеркивает важность контекстуального анализа.

Отсутствие контекста. Некоторые визуальные источники могут быть представлены без информации о времени и месте их создания. Это затрудняет интерпретацию изображения и может привести к ошибочным выводам. Например, без знания о том, когда была сделана фотография или кто ее сделал, можно неправильно понять ее значение.

Технические ограничения. Качество изображений может варьироваться. Старые фотографии могут быть повреждены или иметь низкое разрешение, что затрудняет их анализ. Это также может привести к потере деталей или информации.

Работа с визуальными источниками требует соблюдения этических норм. Важно соблюдать авторские права при использовании визуальных материалов. А некоторые изображения могут касаться травмирующих событий (например, войны или геноцид), что требует осторожного подхода к их интерпретации.

С развитием технологий визуальные исследования становятся все более доступными и разнообразными. Цифровизация архивов предоставляет доступ к историческим материалам для более широкой аудитории [9; 10]. К примеру, проекты по цифровизации архивов библиотек позволяют исследователям по всему миру получать доступ к редким материалам. Например, проект «Digital Public Library of America» предоставляет доступ к миллионам цифровых материалов из библиотек по всей стране. Интерактивные платформы позволяют пользователям взаимодействовать с историческими данными. Так виртуальные выставки позволяют посетителям «посетить» музеев, не выходя из дома. Многие музеи предлагают онлайн-экскурсии по своим коллекциям. Видеоигры и виртуальная реальность открывают новые горизонты для изучения истории. Например, игры вроде «Казачки», «Мир танков» используют исторические события и места как фоновую среду для повествования, что позволяет игрокам погружаться в историю. Эти игры могут служить образовательными инструментами, позволяя игрокам узнать больше о различных исторических периодах.

Визуальные исследования играют важную роль в современном понимании истории, позволяя исследователям глубже анализировать события прошлого через призму визуальных материалов. Использование технологий и междисциплинарных подходов открывает новые возможности для изучения истории и способствует более полному пониманию человеческого опыта.

Список литературы

1. Татарова Г. Основы типологического анализа в социологических исследованиях / Г. Татарова. – М.: Высшее образование и наука, 2007.
2. Штомпка П. Визуальная социология. Фотография как исследования / П. Штомпка. – М.: Логос, 2010.
3. Кантор А.И. Изображение в истории: визуальные исследования в исторической науке / А.И. Кантор. – М.: Университетская книга, 2016.
4. Сальникова Е.В. Феномен визуальности и эволюция визуальной культуры: автореф. дис. ... д-ра культурологии / Е.В. Сальникова. – М., 2012. – 52 с. EDN QHZPZV
5. Ярская-Смирнова Е. Взгляды и образы: методология, анализ, практика / Е. Ярская-Смирнова, П. Романов // Визуальная антропология: настройка оптики. – М.: Вариант; ЦСПГИ, 2009. – С. 7–16.
6. Элкинс Дж. Шесть способов сделать визуальные исследования научной дисциплиной / Дж. Элкинс // Топос. – 2007. – №1 (15). – С. 26–56.

7. Роль изобразительных источников в информационном обеспечении исторической науки: сб. ст. / авт.-сост. Е.А. Воронцова. – М., 2019. – 1030 с.

8. Кошкокова С.Я. Сквозные цифровые технологии в исторических исследованиях / С.Я. Кошкокова // Итоги научно-исследовательской работы за 2021 год: материалы Юбилейной научно-практической конференции, посвященной 100-летию Кубанского ГАУ (Краснодар, 6 апреля 2022 года) / отв. за вып. А.Г. Кошаев. – Краснодар: Кубанский государственный аграрный университет имени И.Т. Трубилина, 2022. – С. 609–610. – EDN VFUHVV.

9. Кочкудан Д.А. Тренды научно-технического развития России / Д.А. Кочкудан, О.В. Терешенко, С.Я. Кошкокова // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. – 2022. – №10. – С. 254–257. – DOI 10.23672/f7032-3023-5101-f. – EDN RKYYVT.

10. Development of an entrepreneurial start-up ecosystem: socio-economic and legal factors influencing the achievement of ESG principles (case of Asian countries) / I. Kosorukova, O. Tereshchenko, Ju. J. Hernández García De Velazco [et al.] // Journal of Law and Sustainable Development. 2023. Vol. 11. No. 4. P. 0555. DOI 10.55908/sdgs.v11i4.555. – EDN GUROEH.

Толубеева Кристина Евгеньевна

студентка

Научный руководитель

Проконова Нина Сергеевна

канд. пед. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Курский государственный университет»

г. Курск, Курская область

РАЗРАБОТКА СИСТЕМЫ ЗАДАНИЙ ДЛЯ ИЗУЧЕНИЯ ТЕМЫ «ТЕКСТОВЫЙ РЕДАКТОР» КАК СРЕДСТВА ПОВЫШЕНИЯ КОМПЬЮТЕРНОЙ ГРАМОТНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ (УРОВЕНЬ ОСНОВНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ)

Аннотация: статья посвящена вопросам повышения компьютерной грамотности школьников основного общего образования через изучение темы «Текстовый редактор». Рассматривается разработка системы заданий, направленных на освоение обучающимися основных функций и возможностей текстовых редакторов, формирование навыков работы с текстом, развитие творческого мышления и умения решать практические задачи с использованием текстовых документов.

Ключевые слова: текстовый редактор, компьютерная грамотность.

В современном мире информационные технологии развиваются стремительно. Благодаря этому люди могут получать доступ к разнообразной информации, обмениваться ею, общаться с родственниками и друзьями через различные приложения, совершать покупки, не выходя из дома.

Роль компьютера в жизни человека становится всё более значимой. Он становится неотъемлемой частью нашей жизни. В настоящее время компьютер применяется практически во всех сферах деятельности. Благодаря ему ведётся документация, осуществляется отправка документов по электронной почте, обеспечивается бесперебойная работа устройств. Всемирная сеть позволяет пользователям связываться не только с людьми, находящимися в одном учреждении, но и с людьми из других городов и даже регионов [3].

Одним из ключевых компонентов полноценной жизни в информационном мире и профессиональной деятельности является компьютерная грамотность. В современном мире человек должен уметь находить, обрабатывать и использовать данные с помощью компьютера. Это означает, что необходимо иметь базовые знания о компьютере, его применении и основных характеристиках [5].

Изучением компьютерной грамотности, основ информационной культуры, а также информатизацией образования занимались многие российские и зарубежные деятели, такие как: Газе-Рапорт М.Г. (1990), Доронина И.Н. (2024), Машбиц Е.И. (1988), Рубцов В.В. (2016), Ершов А.П. (1988), Велихов Е.П. (1999), Красовский В.А. (2024), Мельников В.А. (1994) и многие другие.

Компьютерная грамотность – это владение минимальным набором навыков и знаний работы на компьютере, использования средств вычислительной техники, понимание основ информатики и значения информационных технологий в жизни общества [6].

Компьютерная грамотность начинается с понимания основных понятий и функций компьютера. Это включает в себя знание о том, что такое компьютер, операционная система, браузер, электронная почта и другие ключевые термины. Понимание этих понятий помогает нам лучше ориентироваться в мире информационных технологий и использовать их для своих целей.

Рассмотрим несколько видов компьютерной грамотности.

1. Бытовая компьютерная грамотность. Практические навыки обращения с бытовыми устройствами, например, обращение с персональным компьютером.

2. Профессиональная компьютерная грамотность. Умение вести свою профессиональную деятельность при помощи современных технологий. Этим может являться ввод данных или разработка новых научных проектов.

Одним из важных аспектов компьютерной грамотности является знание различных видов программного обеспечения. Это включает в себя операционные системы, офисные приложения, графические редакторы и многое другое. Понимание функций и возможностей этих программ позволяет нам эффективно использовать компьютер для решения различных задач [1].

Уровень основного общего образования – это этап обучения, который проходят школьники в возрасте 11–15 лет. На этом этапе учащиеся изучают различные предметы, в том числе информатику.

Требования к уровню основного общего образования включают в себя:

- знание основных понятий информатики и вычислительной техники;
- умение работать с различными видами информации;
- навыки работы с текстовым редактором и другими программами [2].

Система заданий для изучения темы «Текстовый редактор» должна быть направлена на формирование у школьников следующих навыков:

- создание и редактирование текстов;
- форматирование текста;
- вставка изображений и других объектов;
- сохранение и печать документов.

Система заданий может включать в себя следующие виды заданий:

Теоретические задания – это изучение основных понятий и терминов, связанных с текстовым редактором.

Практические задания – это создание и редактирование текстов, форматирование текста, вставка изображений и других объектов.

Творческие задания – это написание сочинений, рефератов, курсовых работ с использованием текстового редактора.

Систему заданий по теме «Текстовый редактор» возможно реализовать при помощи электронного образовательного ресурса, что позволяет обучающимся в любой момент изучить данные задания, имея лишь доступ в интернет [7].

Система заданий для изучения темы «Текстовый редактор» способствует повышению компьютерной грамотности школьников уровня основного общего образования и формированию у них навыков работы с текстовым редактором, необходимых для успешной жизни в информационном обществе.

Оценка эффективности предложенной системы заданий может проводиться с помощью следующих методов:

- анализ результатов контрольных работ и экзаменов по информатике;
- опрос школьников о том, какие навыки работы с текстовым редактором они приобрели в процессе обучения;
- наблюдение за работой школьников с текстовым редактором в процессе выполнения практических заданий.

Компьютерная грамотность является важным аспектом современного образования. Она позволяет нам эффективно использовать информационные технологии для решения различных задач и способствует развитию творческих способностей. Развитие компьютерной грамотности помогает нам адаптироваться к современному информационному обществу и успешно использовать его возможности [4].

Таким образом, разработка системы заданий для изучения темы «Текстовый редактор» является важным этапом повышения компьютерной грамотности школьников. Предложенная система заданий направлена на формирование у школьников навыков работы с текстовым редактором, которые могут пригодиться им в повседневной жизни и в процессе обучения. Оценка эффективности предложенной системы заданий позволяет определить, насколько успешно школьники овладели навыками работы с текстовым редактором.

Список литературы

1. Бадарч Дендев. Информационные и коммуникационные технологии в образовании: монография / под ред. Бадарча Дендева – М.: ИИТО ЮНЕСКО, 2013. – 320 с.
2. Босова Л.Л. Информатика 10 класс: учебник / Л.Л. Босова, А.Ю. Босова. – М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2023. – 288 с.
3. Калущий И.В. Современные информационно-коммуникационные технологии повышения компьютерной грамотности / И.В. Калущий, Е.С. Панькова, С.В. Слевакова // Известия Юго-Западного государственного университета. – 2019. – №23 (1). – С. 130–139. <https://doi.org/10.21869/2223-1560-2019-23-1-130-139>. – EDN VUJFAO
4. Калягин И. Новые информационные технологии и учебная техника / И. Калягин И., Г. Михайлов // Высшее образование в России. – 2003. – №1.
5. Левкович О.А. Основы компьютерной грамотности: учеб. пособие / О.А. Левкович, Е.С. Шелкоплясов, Т.Н. Шелкоплясов. – М.: ТетраСистемс, 2004. – 528 с.
6. Полат Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / под ред. Е.С. Полат. – М., 2000.
7. Ракитов А. Философия компьютерной революции / А. Ракитов. – М.: Директ-Медиа, 2013. – 293 с.

Уварова Наталья Николаевна

канд. пед. наук, доцент, доцент
ФГБОУ ВО «Российский экономический
университет им. Г.В. Плеханова»
г. Москва

DOI 10.31483/r-114090

ВОЗМОЖНОСТИ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ КАК СРЕДСТВА РАЗВИТИЯ ГРАЖДАНСТВЕННОСТИ У СТУДЕНТОВ СОВРЕМЕННОГО ВУЗА

Аннотация: *подвергаются исследованию некоторые потенции, присущие информационным и телекоммуникационным технологиям (ИКТ) в смысле планирования и реализации самостоятельной работы будущих профессионалов, направленной на формирование гражданственности. Для этого в первую очередь демонстрируется необходимость интенсификации деятельности, связанной с развитием таковой в текущих социально-политических, экономических и культурных условиях как важного условия симметричного ответа на ряд глобальных вызовов. Далее изучаются некоторые особенности современного контингента студентов, осваивающих образовательные программы российских вузов. На основании их анализа доказываем, что существенная его часть проявляет осознанный интерес к самостоятельной деятельности, направленной на освоение основ гражданственности и патриотизма. Рассматриваются связанные с этим черты самостоятельной работы. Приводятся наиболее эффективные её формы, подразумевающие использование цифровых технологий.*

Ключевые слова: *высшее образование, самостоятельная работа студентов, формы реализации самостоятельной учебной деятельности, развитие гражданственности студентов вуза, цифровые образовательные технологии.*

Статья подготовлена в рамках выполнения научно-исследовательской работы на тему «Моделирование реализации гражданского потенциала молодежи в образовательном пространстве вуза», финансируемой из средств ФГБОУ ВО «РЭУ им. Г.В. Плеханова».

Введение. В настоящий момент наша страна стоит перед необходимостью ответа на ряд значимых международных вызовов. В свою очередь, эффективные поиски решения соответствующих проблем подразумевают не только качественную предметную подготовку специалистов организациями ВО, но также интенсификацию воспитания у них гражданственности и патриотизма [1].

При планировании соответствующей деятельности педагогу-исследователю и практику необходимо учитывать существующие метаморфозы, происходящие сегодня в интересующем нас сегменте отечественной образовательной системы. Во многом они связаны с ростом значения цифровых технологий [5]. В свою очередь, подобные инновации способствуют увеличению доли самостоятельной деятельности студентов в образовательном процессе, в т.ч. при формировании интересующего нас качества [3].

Попытка конкретизации возможностей, присущих информационным и телекоммуникационным технологиям (ИКТ) в плане её эффективной организации, осуществлена на страницах настоящего исследования [6].

Изложение основного материала статьи. Современной наукой понятие «гражданственность» рассматривается как личностное мировоззренческое образование, содержащее индивидуальные социально значимые мотивы и установки, знания в сфере прав, свобод и обязанностей гражданина, а также умения и навыки, связанные с реализацией соответствующего поведения [5]. На практике данное качество выражается, прежде всего, посредством надлежащего выполнения гражданского и профессионального долга (М.А. Горшкова, М.В. Николаев, Е.В. Ушенков).

Далее, исследования последних лет позволяют отказаться от однозначной идентификации современной студенческой молодёжи как негражданственной (Л.Л. Босова, А.Ю. Босова, М.А. Горшкова, А.А. Лощилова, В.В. Николина). Тем самым расширяются возможности для анализа особенностей формирования данного качества у будущих профессионалов, а также потенциалов, существующих для эффективного использования позитивного опыта некоторых из её представителей, связанного с социальным участием [4]. Действительно, современное студенчество является группой, которая не только осваивает доминирующие нормы гражданственности в процессе интеграции во взрослую жизнь, но и включает активных участников процесса создания представлений о гражданстве и способах его реализации. Подобная ситуация ведёт к формированию значительных поколенческих сдвигов в интерпретации данного качества [2].

Дело в том, что у большинства лиц, осваивающих сегодня программы российских вузов, гражданственность формировалась и формируется в специфических условиях двух последних десятилетий. С

одной стороны, начало соответствующего периода ознаменовалось определённой редуцией доступных молодым людям способов публичного гражданского участия [1]. С другой меры по ликвидации данной негативной тенденции, предпринимавшиеся общественными и государственными структурами на протяжении существенной части означенного временного промежутка привели к тому, что молодёжь, не стала аполитичной или негражданственной [4]. Многие её представители склонны к активным индивидуальным и групповым поискам путей деятельной реализации гражданства, новых каналов участия, влияния и солидаризации, в т.ч. в пространстве повседневной жизни [3].

Таким образом, мы можем констатировать наличие у многих современных студентов осознанного стремления к самостоятельной деятельности, направленной на формирование гражданской ответственности. И современный вуз должен принять самое активное участие в её организации.

Прежде всего, самостоятельная работа, в т.ч. реализуемая с широким использованием средств ИКТ, должна носить непрерывный характер, быть планируемой организационно и методически [2]. Придание ей соответствующих черт с большой вероятностью позволит эффективно формировать у студентов следующие способности: осуществлять поиск, обработку и презентацию информации, касающейся прав, свобод и обязанностей гражданина, их реализации в повседневной жизни, в условиях практически безграничных потоков данных; самостоятельно развивать познавательную активность и творческое мышление; планировать собственную деятельность; проявлять ответственность и инициативность [5].

Одной из наиболее эффективных форм её организации, подразумевающей широкое использование цифровых технологий, является компьютерный практикум. Он позволяет учащимся приобретать навыки познавательной деятельности в области, интересующей нас, а также умения реализации гражданского поведения как в виртуальной среде, так и в реальной [4]. В процессе самостоятельной работы, направленной на формирование гражданской ответственности, могут, конечно, использоваться и иные виды деятельности, в той или иной степени подразумевающей реализацию возможностей ИКТ. К ним относятся: работа с размещёнными в Интернете или локальной сети ОО полнотекстовыми версиями учебной, методической литературы, федеральными, региональными и муниципальными нормативно-правовыми актами; связанная с ней подготовка учащимися презентаций, докладов и рефератов на соответствующую тематику; моделирование реальных ситуаций, подразумевающих практическое применение формируемых компетенций; организация текущего и промежуточного контроля степени их развития, в т.ч. в дистанционной и смешанной формах [3].

Выводы. Таким образом, современные цифровые технологии являются действенным инструментом организации самостоятельной работы студентов, направленной на формирование гражданской ответственности. В виду наличия у многих представителей учащейся молодёжи осознанного стремления к реализации таковой именно грамотное применение ИКТ позволит при дать ей такие черты, как непрерывный характер и возможность организационного и методического планирования.

Список литературы

1. Горшкова М.А. Проектирование воспитательной системы вуза в современных социокультурных условиях: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Марина Абдуловна Горшкова. – Симферополь, 2020. – 452 с. EDN APADZT
2. Купчигина И.М. Актуальность формирования гражданско-патриотической культуры обучающихся в воспитательной среде университета / И.М. Купчигина, С.В. Шмидт // Мир науки, культуры, образования. – 2024. – №2 (105). – С. 73–75. DOI 10.24412/1991-5497-2024-2105-73-75. EDN ABLSJU
3. Николаев М.В. Формирование гражданской ответственности обучающихся в процессе самостоятельной работы в условиях цифровизации / М.В. Николаев // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – №76–4. – С. 244–246. EDN YGYTDP
4. Николина В.В. Концепция адаптивной системы воспитательной деятельности по формированию культурно-исторической памяти и гражданской идентичности молодёжи России, проживающей на территориях новых регионов РФ / В.В. Николина, А.А. Ложилова // Мир науки, культуры, образования. – 2024. – №3 (106). – 266–269. DOI 10.24412/1991-5497-2024-3106-266-269. EDN XUNWUC
5. Генезис развития профессионального образования России: детерминанты и ведущие тенденции развития / Ю.В. Сорокопуд, О.М. Коломиец, А.С. Каниук, Н.И. Соколова // Мир науки, культуры, образования. – 2024. – №2 (105). – С. 320–324. – DOI 10.24412/1991-5497-2024-2105-320-324. – EDN ALWMKU
6. Ушенков Е.В. Инновационный потенциал молодёжи в условиях модернизации российского общества: дис. ... канд. социол. наук: 5.4.4 / Евгений Евгеньевич Ушенков. – Иваново, 2024. – 239 с.

ОСОБЕННОСТИ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация: в статье рассматривается вопрос об учениках, которые превосходят других. Ссылаясь на исследования в области педагогической психологии, рассматриваются психологические факторы, которые участвуют в успешности обучения студентов, независимо от дисциплины.

Студенты, которые стремятся освоить изучаемую область, верят в свои компетенции и рассматривают экзамены как способ обучения, имеют больше шансов на успех. Студенты, которые стремятся быть эффективными по сравнению с другими, больше подвержены неудачам и показывают худшие результаты в долгосрочной перспективе.

Далее в статье различаются стратегии обучения с точки зрения их эффективности для глубокого обучения: наиболее эффективные стратегии, применяемые наиболее успешными студентами. Наконец, в статье обсуждаются связи между мотивацией и стратегиями обучения.

Ключевые слова: успешные студенты, мотивация, методы преподавания.

Введение

Понимание того, почему одни студенты преуспевают в учебе, а другие терпят неудачу, является важной проблемой для университетов и работающих там преподавателей. Цель настоящей сводной заметки – сообщить о вкладе исследователей-психологов в эту область исследований. По возможности мы будем сообщать об исследованиях, проводимых специально по успехам учащихся в современных иностранных языках (LVE). Действительно, общая литература по успехам учащихся и специализированная литература по преподаванию и обучению LVE очень сильно совпадают по аспектам, которые мы рассматриваем, как мы видим в Rebecca Oxford and Jill Shearin (1994), Kata Csizér and Zoltán Dörnyei (2005), Zoltán Dörnyei (2009 г.), Vera Busse и Catherine Walter (2013 г.), а также в общем синтезе L. Quentin Dixon и его коллег (2012 г.).

Статья разбита на пять пунктов. Первый посвящен уровню знаний студентов, от которого напрямую зависит их успех. Второй момент касается мотивации студентов, добившихся успеха или, по крайней мере, преданных учебе. Третий пункт определяет методы преподавания, которые могут помочь улучшить мотивацию учащихся. Четвертый пункт будет касаться ожиданий, учащихся по отношению к учителям. В пятом пункте будут обозначены основные типы стратегий обучения, выделены те, которые способствуют наиболее глубокому обучению, то есть обучению, которое позволяет интегрировать знания в память путем мобилизации обработки важной информации, особенно семантической. Наконец, в последнем пункте обсуждаются связи между мотивацией и стратегиями обучения.

1. Знания успешных студентов.

Предварительные знания учащихся оказывают большое влияние на их успех. Этот феномен, иногда известный как «эффект Мэтью. Психологи внесли свой вклад в понимание этого эффекта. На первый взгляд эффект Мэтью может показаться тривиальным: у самых продвинутых студентов больше шансов добиться успеха на экзамене, потому что они ближе к цели, к уровню, которого нужно достичь. Но более пристальный взгляд показывает, что эти студенты не только добиваются успеха, но и прогрессируют дальше. Недавно, в частности, благодаря работе, проведенной в рамках теории когнитивной нагрузки (Sweller, Ayres и Kalyuga 2011; Diao и Sweller 2007 для примера LVE), мы поняли, что учащимся, у которых больше знаний, также легче выполнять предлагаемые им задачи, особенно если они сложны и/или требовательны. Эта простота выполнения задачи высвобождает когнитивные ресурсы для самого обучения, то есть для освоения новых знаний.

2. Мотивация успешных студентов.

Мотивация – это конструкция, обозначающая цель, которую преследует человек. На мотивацию влияют различные психологические факторы: ценность цели, ожидание успеха, чувство контроля над ситуацией обучения и чувство компетентности в этой области. Например, эти факторы мы находим в исследовании Wendy McMillan (2010), посвященном наиболее успешным студентам стоматологического факультета в Южной Африке. Они отвечали на анкеты и интервью, и за ними наблюдали в определенных учебных ситуациях. Результаты подтверждают четыре пункта, перечисленные ниже.

- 1) успешные студенты придают большое значение академическому обучению;
- 2) у успешных студентов есть цели освоения: они учатся с целью стать, например, стоматологами с безопасной и эффективной практикой. Цель освоения будет включать в себя самооценку ученика, организованную вокруг личного прогресса.

3) успешные студенты обладают хорошим чувством самоэффективности: они думают, что обладают навыками для выполнения поставленной задачи, они уверены в своих навыках (Zimmerman 2000). Они получают удовольствие от выполнения определенных задач, которые могут быть более сложными, но представляют собой определенный уровень сложности.

4) наконец, эти учащиеся демонстрируют большую настойчивость в выполнении заданий и ищут больше альтернативных решений изучаемых проблемных ситуаций. Назначаемые экзамены и их оценка воспринимаются этими студентами как этапы процесса обучения, а не как санкция.

Полезность особенно важна при изучении LVE: как только изучаемый язык воспринимается как полезный (учащийся убежден, что ему необходимо выучить этот язык) или объективно полезный (лингвистический контекст требует практики языка), то его изучение становится гораздо более важным и эффективным.

3. Методы преподавания, способствующие мотивации к обучению.

Исследования практики преподавания показывают, что если мотивация действительно является характеристикой учащихся, то на нее влияет то, как мы учим. Поэтому важно показать учащимся полезность знаний, особенно с помощью сценариев, в которых учащиеся сами оценивают полезность этих знаний.

Предложение новых, разнообразных задач с разумной степенью требовательности позволяет оторваться от определенной монотонности привычных задач. Варьируя манипулирующие задачи LVE, мы повышаем мотивацию учащихся, мы иногда заканчиваем дидактической случайностью, уже упомянутой выше: сложность задания такова, что некоторые ученики (самые хрупкие в LVE) не смогут этого достичь (Roussel и др., 2008; Roussel, 2011).

Продвижение формативного оценивания помогает поддерживать высокий уровень мотивации. Оценка должна подчеркнуть навыки и их освоение, помочь учащемуся оценить развитие своих навыков и, следовательно, их прогресс.

Развитие ситуативного интереса – это способ развития личного интереса: последний относится к интересу студента к дисциплине или области в течение длительного периода времени. Ситуационный интерес соответствует интересу, который испытывает студент к конкретной курсовой ситуации. Трудно осуществлять прямые действия в интересах собственных интересов, но они могут развиваться на основе ситуативного интереса, как показано на рисунке 1 ниже.



Рис. 1

4. Ожидания учащихся от учителей.

В современных языках, как и в других областях, многочисленные исследования пытаются охарактеризовать влияние учителей и их работу на успехи учащихся. Amit Khandelwal (2009) провел исследование с участием 60 студентов-гуманитариев Делийского университета. Студентам было предложено вспомнить ситуации, в которых учителя преподавали хорошо, и, наоборот, ситуации, когда они были посредственными. Результатом исследования стал ряд измерений. Мы представляем здесь эти аспекты в порядке важности.

1) «Гармоничные» отношения с учителем, которым способствуют сочувствие, понимание и снисходительность со стороны учителя. Позитивное отношение к другим является фактором общения, который способствует созданию атмосферы доверия и уважения в классе и, следовательно, способствует вовлечению учащегося в деятельность и обмены;

2) подготовка и проведение курса. Студенты положительно воспринимают использование тематических исследований и анекдотов, а также презентаций, связывающих понятия с повседневной жизнью;

3) поощрение со стороны учителя. Студенты ценят учителя, который предлагает поддержку, но и проявляет уверенность, который верит в своих учеников, который не делает выговоров, не унижает, который признает неоднородность группы.

4) «Справедливость» учителя. Что касается учащихся, учитель должен вести себя справедливо и адекватно обстоятельствам; он должен относиться к студентам справедливо.

5) доступность учителя. Ценится преподаватель, который проводит время со своими учениками. Студенты ценят, что учителя дают им свой номер телефона и адрес электронной почты и что они быстро отвечают на электронные письма и запросы.

5. Стратегии обучения.

Классически среди студентов выделяют четыре основных типа стратегий обучения. Не все они относятся к одной и той же умственной деятельности: некоторые относятся к довольно низкому уровню, а другие – к высокому и, следовательно, способствуют более глубокому обучению. Тип стратегии низкого уровня – «повторение». Студенту приходится учить наизусть, переписывать или даже

перечитывать свой курс. Таким образом, этот тип стратегии характеризуется познавательной деятельностью, в которой мало используются предварительные знания учащегося.

Стратегии организации заключаются в том, чтобы рассматривать основную информацию в контексте как приоритетную. Эти стратегии реализуются во время занятий, в ходе которых учащиеся подводят итоги курса, составляют карточки, структурируют план курса и т. д.

Еще более активный тип стратегии касается стратегий разработки. Эти стратегии состоят в проведении аналогий с другими изучаемыми ситуациями, соотнесении новой информации с предыдущими знаниями, перефразировании курса своими словами и установлении связей между идеями курса и идеями других курсов.

Наконец, метакогнитивные стратегии типичны для стратегий высокого уровня. Они способствуют планированию учебной деятельности, самооценке, регулированию своего обучения.

Jeffrey Karpicke, Andrew Butler и Henry Roediger (2009) интересовались стратегиями, которые реализуют студенты своего университета в США. Они попросили 177 студентов перечислить стратегии, которые они использовали. Полученные результаты представлены в таблице 1.

Stratégies rapportées par les étudiants	%
Relecture des notes et documents	83.6
Faire des exercices	42.9
Faire des fiches	40.1
Réécrire les notes	29.9
Étudier en groupe	26.5
Apprendre par cœur	18.6
Moyens mnémotechniques	13.5
Faire des plans	12.9
<i>Rappel (auto-évaluation)</i>	<i>10.7</i>
Souligner (notes ou documents)	6.2
Penser à des exemples de la vie de tous les jours	4.5

Поверхностные стратегии (стратегии низкого уровня, такие как «корректур») составляют большинство. Используются и другие стратегии того же характера («заучивание наизусть» и «мнемоника»). Более сложные стратегии (то есть стратегии высокого уровня) представлены «составить карточки», «переписать заметки», «составить планы» и «подчеркнуть». Тогда стратегии разработки представлены «выполнением упражнений» (если учесть, что упражнение предполагает разработку, а не просто рутинизацией ноу-хау), «обучением в группе» и «обдумыванием примеров из повседневной жизни». Они относительно мало используются по сравнению с другими типами стратегий. Поэтому эти студенты редко используют стратегии высокого уровня.

Немного студенты проверяют себя, чтобы учиться. Студенты не осознают преимуществ эффекта тестирования. Эта проблема, связанная с проблемой метакогнитивных знаний, возникает из-за того, что учащиеся не обязательно имеют хорошее представление о стратегиях обучения, которые эффективны или нет.

Wendy McMillan (2010) показывает, что успешные студенты подробно обобщают и перефразируют материал курса. Они стремятся определить основные идеи курса и организовать эти идеи в оглавления или другие общие организационные системы. При изучении LVE стратегические аспекты играют очень важную роль. Различают:

- когнитивные стратегии: знание того, как действовать при поддержке обучения;
- метакогнитивные стратегии: умение планировать, управлять, организовывать и оценивать собственное обучение;
- социальные стратегии: умение инициировать взаимодействие и сотрудничество;
- аффективные стратегии: умение контролировать свои эмоции в обучающей ситуации.

Некоторые исследования показывают, что этим стратегиям, как и самооценке, можно обучать в LVE.

б. Связь между мотивацией и стратегиями обучения.

До сих пор мы обсуждали два основных типа факторов успеха учащихся: мотивацию и стратегии обучения, но мы еще не рассмотрели взаимосвязь между этими двумя факторами.

Большая работа была проведена по вопросу о мотивационных факторах, которые побуждают студентов реализовывать стратегии обучения высокого уровня, а именно стратегии организации и разработки. В целом эта работа показывает нам, что результаты, полученные на экзаменах, прогнозируются за счет использования стратегий разработки и деятельности по саморегуляции во время обучения благодаря метакогнитивным навыкам. Для реализации стратегий высокого уровня вы должны быть в

состоянии выполнить задачу, которая требует чувства способности к обучению и осознания важности того, что вы изучаете.

Заключение

В этой работе нам, конечно, не удалось изучить все психологические факторы, влияющие на успехи учащихся. С другой стороны, мы выделили элементы, которые могут помочь каждому учителю понять определенные различия между своими учениками и, тем самым, построить образовательную деятельность, которая будет еще лучше поддерживать обучение. Конечно, различия в обучении между нашими учениками могут быть объяснены и другими факторами, помимо описанных здесь, например, социокультурными или эмоциональными факторами.

Чтобы учиться с течением времени и надеяться на возможность реинвестировать свои знания, необходимо мобилизовать свои знания и реализовать стратегии высокого уровня во время обучения. Стремление к достижению цели освоения, чувство собственной эффективности и ценность, придаваемая задачам и области, являются важными факторами, которые будут способствовать использованию стратегий высокого уровня. Мы можем помочь улучшить мотивацию наших студентов в нашем обучении, а также поддержать их в использовании правильных стратегий для реализации в соответствии с ситуациями и образовательными требованиями.

В преподавании и обучении LVE сравнительно мало эмпирических и теоретических исследований, посвященных этим аспектам. Но, как мы подчеркнули в этой статье, существует очень сильное сходство между результатами этого специализированного исследования и более общими, которые мы представили. Поэтому можно рассматривать работу, которую мы только что представили, как возможные источники вдохновения для разработки и реализации образовательных действий, способствующих вовлечению и успеху учащихся.

References

1. Busse V., Walter C. (2013). Foreign language learning motivation in higher education: A longitudinal study of motivational changes and their causes. *The Modern Language Journal*, 97 (2), 435–456. DOI: 10.1111/j.1540-4781.2013.12004.x
2. Csizér K., Dörnyei Z. (2005). Language learners' motivational profiles and their motivated learning behavior. *Language Learning*, 55, 613–659. DOI: 10.1111/j.0023-8333.2005.00319.x. EDN: XSGTQ
3. Darnon B., Butera F. (2005). Buts d'accomplissement, stratégies d'étude, et motivation intrinsèque: présentation d'un domaine de recherche et validation française de l'échelle d'Elliot et McGregor (2001). *L'Année Psychologique*, 105, 105–131.
4. Dixon L.Q., Zhao J. Shin [et al.] (2012). What we know about second language acquisition a synthesis from four perspectives. *Review of Educational Research*, 82 (1), 5–60. DOI: 10.3102/0034654311433587
5. Dörnyei Z. (2009). *The Psychology of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
6. Greene J.A., Azevedo R. (2007). A theoretical review of Winne and Hadwin's model of self-regulated learning: New perspectives and directions. *Review of Educational Research* 77 (3), 334–372. DOI: 10.3102/003465430303953. EDN: JTSXAF
7. Hid S., Renninger K.A. (2006). The four-phase model of interest development. *Educational Psychologist*, 41, 111–127. DOI: 10.1207/s15326985ep402_4

Федорова Лариса Юрьевна

канд. социол. наук, доцент
ФГБОУ ВО «Южно-Российский государственный
политехнический университет (НПИ) им. М.И. Платова»
г. Новочеркасск, Ростовская область

РАЗРАБОТКА ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННЫХ УЧЕБНЫХ ПОСОБИЙ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация: в статье рассматривается вопрос создания эффективных учебных пособий, которые будут соответствовать современным требованиям к знаниям английского языка в профессиональной сфере, исследуются методологические аспекты, а также навыки, которые востребованы на рынке труда. Важным аспектом исследования является анализ существующих учебных пособий, что позволит выявить их недостатки и определить направления для улучшения. В статье также уделяется внимание структуре и содержанию новых пособий, чтобы они максимально соответствовали интересам и потребностям целевой аудитории.

Ключевые слова: глобализация, учебные материалы, специализированные пособия, гипертекстовые технологии, модульная структура.

В современном мире знание английского языка стало неотъемлемой частью профессиональной подготовки специалистов в различных областях. Глобализация, развитие международных отношений и интеграция в мировую экономику требуют от будущих профессионалов не только базовых знаний языка, но и способности использовать его в специфических профессиональных контекстах. В связи с этим, актуальность разработки профессионально ориентированных учебных пособий по английскому

языку становится все более очевидной. Существующие учебные материалы зачастую не учитывают специфические потребности студентов различных специальностей, что приводит к недостаточной подготовленности выпускников к реальным условиям труда.

Актуальность разработки профессионально ориентированных учебных пособий по английскому языку обусловлена растущей необходимостью соответствия учебных материалов реальным требованиям представителей различных профессий. Эта необходимость особенно остра для студентов гуманитарных специальностей, которые должны обладать специальными знаниями и навыками для своего будущего профессионального роста. Исследования указывают на недостаточную адаптированность существующих пособий к данным требованиям, что становится преградой для качественного усвоения учебного материала. Учебные пособия должны быть способны эффективно интегрировать в учебный процесс профессиональную терминологию и специфику дисциплин, что не может быть обеспечено традиционными учебниками общего назначения. На примере разработки специализированных пособий был выделен акцент на особую роль адаптации материалов под конкретные профессии, что усиливает их практическую значимость.

В текущих условиях наблюдается тенденция к постепенному уходу от традиционных методик к более интерактивным формам обучения, включая использование компьютерных технологий, создание интерактивных материалов и кросс-культурной коммуникации. Это, в свою очередь, подчеркивает необходимость индивидуального подхода к созданию учебников, которые бы лежали в основе профессиональной подготовки студентов. Базируясь на принципах активного обучения, такие пособия помогают формировать у студентов навыки критического мышления и практического применения языка в профессиональной среде [1]. Важно отметить, что успешная реализация профессионально ориентированных учебных пособий требует тщательной оценки их эффективности, как со стороны студентов, так и преподавателей. Интеграция обратной связи в процесс разработки пособий позволяет не только повысить их качество, но и улучшить восприятие информации у студентов, что способствует более глубокому усвоению материалов [3].

Анализ существующих методик в разработке пособий также акцентирует внимание на внедрении гипертекстовых технологий, которые предполагают нелинейную подачу текстового материала с обширной, взаимосвязанной структурой и развитой системой переходов за счёт гиперссылок [2]. Сюда включены разнообразные форматы представления учебного материала, что делает процесс обучения более интерактивным и мотивирующим для студентов, не имеющих лингвистической подготовки. Кроме того, в рамках разработки таких пособий важным является анализ содержания с точки зрения его соответствия современным требованиям и ожиданиям работодателей. Для поддержания актуальности разрабатываемых учебных материалов требуется включение в них не только теоретических знаний, но и практических навыков, необходимых для успешного выполнения профессиональных задач. В ряде работ выдвигается идея о необходимости создания не статичных, а динамичных учебных пособий, которые могут адаптироваться к изменениям в профессиональной сфере и отражать новейшие тенденции в языке. Это подразумевает активное сотрудничество между педагогами и практиками, что делает процесс разработки пособий более комплексным и создает дополнительные возможности для формирования профессионально ориентированных компетенций у обучающихся [6].

Создание эффективных учебных пособий по английскому языку для студентов, обучающихся по нефилологическим специальностям, требует особого внимания к структуре и содержанию разрабатываемых материалов. Современные требования к учебным пособиям предполагают модульный подход, позволяющий гибко адаптировать содержание к различным образовательным стандартам и потребностям студентов [7]. Модульная структура не только упрощает организацию учебного процесса, но и делает акцент на ключевых аспектах языка, необходимых для профессиональной деятельности в конкретной сфере. При разработке учебных пособий возникает необходимость учета многообразия учебных материалов и методов. Преподаватели должны осознанно выбирать содержание, суммируя различные подходы к обучению, что может привести к максимальной эффективности процесса обучения. Анализ существующих пособий должен включать оценку их компонентов – от теоретических основ до практических заданий. Важно, чтобы материалы были интуитивно понятными и соответствовали уровню подготовки студентов. Кроме того, должен быть применен системный подход к проектированию содержания материалов. Определение ключевых тем и концепций для каждой модуля или раздела будет способствовать пониманию образовательных целей студенческой аудиторией. Например, использование актуальных тематик, таких как деловая переписка или профессиональные коммуникации, может повысить заинтересованность студентов. Это создает мотивацию и усиливает связь между изучаемым языком и его практическим применением в профессиональной среде. Адаптация учебных пособий к условиям современного обучения – дело, требующее понимания основных образовательных стандартов, таких как Федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС). Пособия должны быть разработаны в соответствии с этими стандартами. Это подразумевает, что его структура будет акцентировать внимание не только на языковые навыки, но и на включение элементов критического мышления и межкультурной коммуникации. Также стоит отметить важность обратной

связи от пользователей учебных пособий. Мультимедийные форматы и богатое содержание помогут студентам лучше усваивать новую информацию, а регулярное обновление материала и его адаптация на основе отзывов обеспечит актуальность и пригодность учебников и пособий. Объединение теоретического материала с практическими упражнениями и активными методами обучения создаст комплексный подход к обучению, повышая эффективность учебного процесса и качество результатов. Разработка учебных пособий, учитывающих эти аспекты, позволит достичь качественного уровня изучения английского языка и подготовить выпускников к успешной профессиональной деятельности в своей области.

Электронные учебники, как одно из инновационных направлений, становятся важным инструментом в педагогической деятельности, что позволяет значительно улучшить качество образования. В 2016 году стартовал проект по внедрению электронных форм учебников, и к 2025 году намечено создание их уже для всех школьных предметов [4]. Это позволит обеспечить обучающихся многогранным доступом к разнообразным мультимедийным материалам и инновационным образовательным ресурсам, которые более эффективно поддерживают процесс изучения дисциплины. Научные исследования показывают необходимость преодоления пропасти между традиционными и электронными формами учебников. Обсуждаются ключевые аспекты, такие как доступность знаний для всех учащихся и способность электронного учебника адаптироваться под индивидуальные требования обучающихся. Именно такие элементы влияют на восприятие материала, мотивируя студентов к активному обучению, что автоматически повышает уровень их вовлеченности [5]. Электронные учебники становятся не только вспомогательными инструментами, но и самостоятельными образовательными пространствами. Перспективы реализации новых учебных пособий требуют системного анализа и понимания специфики профессиональной подготовки. Важно учитывать, что профессионально ориентированные пособия должны отвечать не только требованиям дисциплин, но и рынку труда, обеспечивая студентов актуальными знаниями и навыками. Не менее важным аспектом в данном процессе является обеспечение условий для постоянного обновления и улучшения содержания учебных пособий. Периодическая переоценка материалов с учетом обратной связи от студентов и преподавателей поможет избежать устаревания информации и повысить уровень удовлетворенности пользователей. Следует подчеркнуть, что не только рынок труда, но и современные технологические реалии требуют от учебных пособий гибкости и мобильности.

Таким образом, разработка профессионально ориентированных учебных пособий по английскому языку является важным шагом к улучшению качества подготовки студентов. Это не только способствует повышению их конкурентоспособности на рынке труда, но и отвечает современным вызовам, связанным с глобализацией и интеграцией в международное образовательное пространство. В дальнейшем необходимо продолжать исследование и адаптацию учебных материалов, учитывая изменения в профессиональных стандартах и требованиях к языковым навыкам, что позволит обеспечить высокое качество образования и подготовку специалистов, готовых к вызовам современного мира.

Список литературы

1. Апресян К.Г. Развитие критического мышления в преподавании иностранного языка / К.Г. Апресян [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://scipress.ru/pedagogy/articles/razvitie-kriticheskogo-myshleniya-v-prepodavanii-inostrannogo-yazyka.html?ysclid=m3eajwou1253420076> (дата обращения: 14.11.2024).
2. Баканова М.В. Гипертекстовая технология как средство создания электронных учебников по иностранному языку / М.В. Баканова, А.Б. Баканов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/gipertekstovaya-tehnologiya-kak-sredstvo-sozdaniya-elektronnyh-uchebnikov-po-inostrannomu-yazyku?ysclid=m3h4mji03w45904877> (дата обращения: 14.11.2024).
3. Важность обратной связи для методиста/методолога [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://tenchat.ru/media/1711728-vazhnost-obratnoy-svyazi-dlya-metodistametodologa> (дата обращения: 14.11.2024).
4. ИА Красная Весна. В РФ к 2025 школьные учебники будут электронными [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://rossaprimavera.ru/news/v-rf-k-2025-godu-vse-shkolniki-budut-uchitsya-po-elektronnum> (дата обращения: 14.11.2024).
5. Ланкин В. Электронный учебник: возможности, проблемы, перспективы / В. Ланкин, О. Григорьева [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/elektronnyy-uchebnik-vozmozhnosti-problemy-perspektivy> (дата обращения: 14.11.2024).
6. Мальковская Т.А. Проблемы и опыт создания учебника по иностранному языку для неязыкового вуза / Т.А. Мальковская, Т.В. Рябова [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.gramota.net/articles/ped20210166.pdf> (дата обращения: 14.11.2024).
7. Смирнова Ж.В. Модульное обучение – как единый современный образовательный процесс / Ж.В. Смирнова, Т.А. Бозина, Ж.В. Чайкина [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/modulnoe-obuchenie-kak-edinyy-sovremenny-obrazovatelnyy-protsess?ysclid=m3ed7yiczg533526745> (дата обращения: 14.11.2024).

Фетисов Александр Сергеевич

д-р пед. наук, доцент, заведующий кафедрой
ФГБОУ ВО «Воронежский государственный
педагогический университет»
г. Воронеж, Воронежская область

СОПРЯЖЕННОЕ УПРАВЛЕНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИМ КВАНТОРИУМОМ КАК НОВЫЙ ТИП УПРАВЛЕНИЯ

Аннотация: статья посвящена рассмотрению сопряженного управления как нового типа управления педагогическим кванториумом. Рассмотрено понятие «сопряженное управление», представлена типология сопряженного управления. Показаны возможности всех субъектов образовательного процесса при организации сопряженного управления.

Ключевые слова: кванториум, педагогический кванториум, сопряженное управление, система непрерывного педагогического образования.

Система образования в Российской Федерации находится на стадии глобальных изменений, связанных с возвращением к традиционным духовным ценностям, пересмотром ряда ключевых позиций в организационно-содержательной структуре и системе подготовки кадров. Управление образовательными системами всегда является актуальной и важной задачей в современном мире. Встает вопрос о новом типе управления, который будет соответствовать современным реалиям образовательной политики, субъект-субъектной парадигме и влиять на качество и результативность образовательного процесса. Кроме того, говоря о системе непрерывного педагогического образования (педагогический класс – студент педагогического вуза – школьный учитель – преподаватель вуза), важно отметить, что выстраиваемая модель управления должна так организовывать педагогическое взаимодействие, чтобы оно могло эффективно осуществлять профессионально-педагогическое формирование, становление и развитие всех субъектов. Рассмотрим это на примере педагогического кванториума и модели сопряженного управления.

Согласно толковому словарю термин «сопряженный» употребляется в значении – неразрывно связанный, соединенный с чем-то; взаимосвязанный, находящийся во взаимодействии [5].

А.А. Остапенко и коллектив авторов указывают, что сопряжённой называется основанная на принципе педагогизации отношений образовательная система, состоящая из двух иерархически связанных подсистем, в которых возможно сопряжение: 1) образовательных целей обеих подсистем; 2) средств низшей подсистемы с содержанием высшей; 3) социальных ролей учеников высшей подсистемы с ролью педагога-практиканта в низшей в условиях единой предметно-пространственной среды совместного проживания опыта и иерархического педагогического уклада [3].

Термин «сопряженное управление» новый для педагогической науки и был заимствован в естественно-научных и технических дисциплинах. Е.Н. Рожнова приводит анализ применения термина «сопряженное управление» в различных областях научного знания [4]:

– разработана и применяется для решения широкого спектра прикладных задач в математике, физике, квантовой механике теория сопряженных величин (А.А. Ардентов, Е.А. Ботвиновский, Д. Биркгоф, М. Букингом, Ю.М. Ермолев, Г. Корн, Н.Н. Моисеев, Д.А. Уилер, А. Эйнштейн, Л. Янг);

– разработана и используется в менеджменте методика сопряженного управления социальными и экономическими системами (А.В. Гаврилов, В.В. Кузнецов, И.В. Кнышев);

– в философской герменевтике (Х.-Г. Гадамер), герменевтике научного образования (Ф. Бевилакua, Е. Джанетто, М. Хайдеггер, М. Эгер) разработана теория сопряжения в познавательном процессе научного и жизненного миров;

– описаны ученическое и студенческое со-управление и самоуправление как способы включения обучающихся в управление образовательным процессом, разработаны методики их организации (Е.А. Верменская, В.Е. Гурин, Н.А. Лошкарева, А.С. Макаренко, М.И. Рожков, Г.А. Сыченкова, Л.Д. Ясникова и др.);

– представлена методика сопряжения противоречивых педагогических понятий (М.А. Арутюнян, М.М. Арутюнян).

Е.Н. Кочеткова отмечает, что сопряженное управление представляет собой особый способ педагогического взаимодействия, при котором:

– и педагог, и студент выполняют как объектные, так и субъектные функции, с приоритетом управленческой субъектности обучаемых;

– происходит взаимопроникновение целей, задач, содержания и контроля деятельности как студента, так и педагога;

– сопрягаются педагогическое проектирование и самопроектирование, контроль и самоконтроль;

– координация преобладает над другими функциями управления; отношения в группе строятся по типу производственного коллектива [1].

Сопряженное управление – это перераспределение сил влияния на жизнедеятельность человека и выравнивание связей между ними.

Типология сопряженного управления

по направлению влияния:

– вертикальный тип (иерархическое распределение сил влияния);

– горизонтальный тип (все равны);

по содержанию происходящих в сопряжении изменений:

– властный тип (через директивное и нормативное влияние);

– мотивационный тип (получение человеком поддержки, льгот, вознаграждений);

– либеральный (ситуативное влияние);

– центристремительный (все вокруг ребенка, т.к. он лидер, успешен в какой-либо деятельности).

По характеру протекания сопряженного управления:

– опосредованный тип (гибкое делегирование полномочий);

– замкнутый тип (корпоративное управление);

– гибридный тип (целевое управление);

– открытый тип (социально-регулируемое управление).

Таким образом, сопряженное управление в образовании представляет собой подход, при котором управление образовательным процессом осуществляется совместно различными субъектами, такими как администрация, педагоги, учащиеся и их родители. Этот подход направлен на создание более эффективной и гибкой системы управления, которая учитывает интересы и потребности всех участников образовательного процесса. Сопряженное управление предполагает активное взаимодействие и сотрудничество между всеми участниками образовательного процесса, что способствует более эффективному решению проблем и принятию решений. При сопряженном управлении учитываются интересы и потребности всех участников образовательного процесса, что позволяет создавать более комфортные и благоприятные условия для обучения и преподавания. Кроме того, система сопряженного управления позволяет быстро адаптироваться к изменениям и новым требованиям, что особенно важно в условиях быстро меняющегося мира, а также благодаря активному участию всех субъектов образовательного процесса, сопряженное управление способствует повышению качества образования и достижению лучших результатов. Учащиеся и их родители, принимая участие в управлении образовательным процессом, развивают чувство ответственности и самостоятельности, что положительно сказывается на их личностном развитии.

В рамках реализации Приоритетного национального проекта «Образование» [2] открываются педагогические кванториумы, ресурсная база которых объединяет три современных функциональных пространства: естественнонаучное (цифровые лаборатории по химии, биологии, физике, учебно-исследовательские лаборатории биосигналов и нейротехнологий), технологическое (оборудование для изучения механики, мехатроники, робототехники, исследования окружающей среды и альтернативных источников энергии, реверсивного инжиниринга, аддитивных технологии и прототипирования) и видеостудию, которая оснащена электронным оборудованием для создания цифрового образовательного контента, трансляция вебинаров и демонстрационных опытов. Появление таких мощных учебно-лабораторных центров позволяет дать новый импульс развития естественнонаучным и технологическим направлениям исследований молодежи, обеспечить современными компетенциями действующих педагогов и модернизировать программы подготовки студентов, повышения квалификации действующих учителей и допрофессиональной педагогической подготовки будущих абитуриентов педагогических вузов.

Эти изменения позволяют говорить о необходимости и научного переосмысления возможностей, потенциалов, и направлений развития непрерывного педагогического образования.

Педагогический кванториум является важной частью системы непрерывного педагогического образования. Он представляет собой инновационную образовательную площадку, где педагоги могут развивать свои профессиональные навыки и компетенции. Педагогический кванториум играет ключевую роль в системе непрерывного педагогического образования, способствуя профессиональному развитию педагогов и повышению качества образования.

В рамках системы непрерывного педагогического образования педагогический кванториум реализует различные формы занятий для *обучающихся профильных психолого-педагогических классов* (это могут быть мастер-классы, лектории, экскурсии и т. д.), проводить эти занятия могут как студенты педагогического вуза в рамках педагогической практики или реализации практической подготовки ряда дисциплин, так и преподаватели вуза. Обучение *студентов педагогического вуза* также может проводиться на базе педагогического кванториума, это касается всех профилей обучения, так как, например, такую дисциплину как «анатомия» изучают абсолютно все студенты. В рамках практик студенты могут проводить часть уроков (это касается не только профильных психолого-педагогических классов) на базе кванториума. *Школьные учителя*, в ходе реализации взаимодействия вуза с

базовыми образовательными организациями, также могут проводить для студентов семинары, мастер-классы, сопровождать реализацию проектов на базе педагогического кванториума. Для школьных педагогов и преподавателей вуза на базе педагогического кванториума могут проводиться курсы повышения квалификации и отдельные мероприятия, направленные на развитие профессиональных компетенций. Кванториумы часто предлагают программы, которые охватывают несколько дисциплин, таких как робототехника, программирование, биотехнологии и т. д. Сопряженное управление требует создания междисциплинарных команд педагогов и специалистов, которые совместно разрабатывают учебные программы и проекты, обеспечивая их интеграцию и взаимосвязанность. *Преподаватели вуза* часть занятий для студентов в соответствии с учебным планом и рабочими программами дисциплин проводят на базе педагогического кванториума, также они могут выступать наставниками для студентов и школьников из педагогических классов при подготовке различных проектов, в ходе участия в конкурсах и олимпиадах. *Родители школьников* также являются полноценными субъектами образовательного процесса (с переходом в высшее учебное заведение роль родителей снижается). На базе педагогического кванториума для родителей также могут проводиться различные мероприятия, в том числе профориентационного характера, для того, чтобы сопроводить детей в их выборе профессии. *Администрация учебных заведений* играет главенствующую роль, беря на себя вопросы, связанные с организацией, координацией, контролем, финансово-хозяйственной деятельностью. Большое значение имеет и *социальное окружение*, которое оказывает прямое и косвенное влияние на всех субъектов педагогического взаимодействия. Например, кванториумы часто сотрудничают с местными компаниями и промышленными предприятиями, которые предоставляют ресурсы, технологии и экспертизу. Такое партнерство способствует реализации реальных проектов, стажировок и практик для учащихся, что повышает их мотивацию и профессиональную ориентацию.

Таким образом, мы видим, что все выше указанные субъекты находятся в прямом и косвенном взаимодействии и от того, как будет организовано это взаимодействие будет зависеть эффективность системы непрерывного педагогического образования. Сопряженное управление подразумевает координированное и интегрированное взаимодействие между различными участниками образовательного процесса.

Под сопряженным управлением в педагогическом кванториуме мы понимаем перераспределение сил влияния на жизнедеятельность человека и выравнивание связей между ними, новый тип построения педагогического взаимодействия между всеми субъектами системы непрерывного педагогического образования, при котором в разной степени и разных формах проявления, но все субъекты берут на себя управленческие функции, что позволяет повысить эффективность допрофессиональной подготовки, профессиональной подготовки и профессиональной деятельности и эффективно осуществлять профессиональное формирование, становление и развитие педагогических работников. Построение нового типа взаимодействия по типу сопряженного управления позволит развивать субъектность у обучающихся профильных психолого-педагогических классов, подготовить студентов к выполнению организационно-управленческих функций (которые характерны не только для администрации школы, но и для всех педагогических работников), продолжить дальнейшее профессиональное развитие и совершенствование школьным педагогам и преподавателям вузам. Для обеспечения эффективности сопряженного управления необходимо регулярно проводить мониторинг и оценку образовательных программ и проектов. Это включает анализ достижений учащихся, обратную связь от педагогов, родителей и партнеров, а также корректировку образовательных стратегий и подходов.

Список литературы

1. Кочеткова Е.Н. Сопряженное управление как инструмент формирования ценностей профессионала / Е.Н. Кочеткова // Журнал Министерства народного просвещения. – 2023. – №10 (1). – С. 12–19. DOI 10.13187/zhmnp.2023.10.12. EDN TPTNQQ
2. Минпросвещения России: официальный сайт [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://edu.gov.ru/national-project> (дата обращения: 08.11.2024).
3. Остапенко А.А. Сопряженные образовательные системы: модели, структура, возможности / А.А. Остапенко [и др.] // Школьные технологии. – 2012 – №6. – С. 41–59. – EDN PUZXWJ
4. Рожнова Е.Н. Сопряженное управление процессом формирования готовности специалистов среднего звена к управленческой деятельности: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Елена Николаевна Рожнова; науч. рук. Ю.С. Тюнников; Соч. гос. ун-т. – Сочи, 2017. – 25 с.
5. Словарь русского языка / РАН; Ин-т лингвистич. исследований; под ред. А.П. Евгеньевой. – 4-е изд., стер. – В 4 т. – М.: Рус. яз.; Полиграфресурсы, 1999.

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ: ИГРОВОЙ ПОДХОД

***Аннотация:** статья посвящена анализу игрового подхода в современном образовании. Рассматриваются понятия игры и игрофикации, их роль в повышении эффективности учебного процесса. Особое внимание уделяется преимуществам игрофикации, таким как повышение мотивации, вовлеченности и развитие творческих способностей учащихся. Анализируются потенциальные риски игрового подхода, включая игровую зависимость и поверхностное усвоение материала. Обсуждаются перспективы использования искусственного интеллекта и машинного обучения в игрофикации. Выделяются проблемы внедрения игрового подхода, связанные с технической оснащенностью учебных заведений и готовностью педагогов. Подчеркивается необходимость комплексного подхода к реализации игрофикации в образовании.*

***Ключевые слова:** игрофикация, игровой подход, образование, мотивация, вовлеченность, цифровое образование, игровые механики, профессии будущего, искусственный интеллект, машинное обучение, технологии в образовании, подготовка педагогов.*

Современные тенденции развития образования характеризуются активным поиском инновационных методов, способных повысить эффективность учебного процесса и адаптировать его к реалиям цифрового мира. В этом контексте особое внимание привлекает игровой подход, который, интегрируя элементы игры и игровые механики в образовательную среду, предлагает новые возможности для повышения мотивации, вовлеченности и, как следствие, качества обучения. Игофикация в образовании становится все более актуальной темой, привлекающей внимание исследователей и практиков из различных областей знаний.

Несмотря на то, что использование игровых элементов в педагогике не является новым явлением, современные технологии и изменившиеся потребности учащихся обусловили переосмысление роли и места игры в образовательном процессе. Как отмечают Бахметьева И.А. и Яйлаева Р.Н., игрофикация в образовании выступает «средством повышения мотивации к обучению, средством раскрытия творческих способностей учащихся и способом организации образовательного процесса» [2, с. 10]. Игровые механики и элементы, такие как очки, бейджи, лидерборды, квесты и миссии, создают дополнительные стимулы для учащихся, повышают их заинтересованность в учебном процессе и способствуют более глубокому усвоению материала.

Важно различать понятия «игра» и «игрофикация». Игра представляет собой самостоятельную вселенную с собственными правилами, целями и ограничениями, в то время как игрофикация – это встраивание игровых элементов в неигровой контекст. Хмылко О.Н. подчеркивает, что «игрофикация – это увлекательно-развлекательная надстройка над повседневной жизнью» [8, с. 84], и ее цель – изменить поведение через ненавязчивое, добровольное включение с помощью игровых инструментов. В образовательной сфере это означает использование игровых механик для достижения образовательных целей, не связанных напрямую с содержанием игры. Игофикация позволяет создать более увлекательную и интерактивную образовательную среду, в которой учащиеся активно вовлечены в процесс обучения и мотивированы на достижение результатов.

Цифровое образование, с его акцентом на интерактивность, персонализацию и использование технологий, создает благоприятную среду для внедрения игрового подхода. Бибарсов Д.А. рассматривает игрофикацию в контексте цифрового образования, отмечая, что она «изменяет саму суть образования» [3, с. 123]. Автор анализирует перспективы и риски игрофикации, подчеркивая важность баланса между игровыми и образовательными компонентами. Одним из ключевых преимуществ игрофикации в цифровой среде является возможность использования специализированных платформ и приложений, таких как Classcraft, StarWalk 2, LinguaLeo, которые позволяют интегрировать игровые элементы в учебный процесс более эффективно. Эти платформы предоставляют готовые решения для создания игровых сценариев, отслеживания прогресса учащихся и управления игровыми механиками, что значительно упрощает внедрение игрофикации в образовательный процесс.

Применение игрового подхода в образовании имеет ряд преимуществ. Liu Z.-Y., Shaikh Z.A. и Gazizova F. в своем исследовании подтверждают, что game-based learning повышает мотивацию и вовлеченность учащихся, а также улучшает результаты обучения [7, с. 57]. Игровые механики, такие как

награды, бейджи, лидерборды, стимулируют соревновательный дух и повышают интерес к учебе. Кроме того, игровой подход способствует развитию творческих способностей, критического мышления и навыков сотрудничества. Учащиеся, вовлеченные в игровую процесс, более охотно экспериментируют, ищут нестандартные решения и учатся работать в команде для достижения общих целей.

Однако игрофикация в образовании имеет и потенциальные риски. Одним из них является возможность развития игровой зависимости. Бибарсов Д.А. обращает внимание на проблему игровой аддикции, которая может негативно сказаться на психологическом и социальном благополучии учащихся [3, с. 127]. Чрезмерное увлечение игровыми элементами может привести к потере интереса к реальным образовательным задачам и снижению академической успеваемости. Другим риском является поверхностное усвоение материала, связанное с упрощенным представлением реальности в играх. Игровые механики могут создавать иллюзию легкости и доступности знаний, что может привести к недооценке важности глубокого и всестороннего изучения предмета. Поэтому важно грамотно дозировать игровые элементы и контролировать процесс обучения, чтобы избежать негативных последствий игрофикации.

Герлах И.В. рассматривает игрофикацию в контексте формирования «профессий будущего», выделяя профессию «игромастера» – специалиста, разрабатывающего и организующего обучающие игры [5, с. 9]. Это подчеркивает важность профессиональной подготовки педагогов в области игрофикации и создания качественных образовательных игр. Разработка эффективных игровых сценариев требует не только знания предметной области, но и понимания принципов игрового дизайна, психологии игроков и особенностей игровых механик. Педагоги, владеющие этими компетенциями, смогут создавать увлекательные и эффективные образовательные игры, способные значительно повысить качество обучения.

Сторрег А. предлагает концепцию «обучения программ через игру», в которой система индуктивного программирования сначала «играет», создавая и решая собственные задачи, а затем использует полученные знания для решения задач, поставленных пользователем [6]. Этот подход открывает новые перспективы для развития игрового обучения и автоматического формирования базы знаний. Использование искусственного интеллекта и машинного обучения в игрофикации позволяет создавать адаптивные игровые сценарии, подстраивающиеся под индивидуальные особенности и потребности учащихся. Такие системы могут анализировать действия игроков, выявлять их сильные и слабые стороны, и на основе этих данных генерировать персонализированные задания и рекомендации. Это открывает новые возможности для индивидуализации обучения и повышения его эффективности.

Однако, несмотря на многочисленные преимущества игрофикации в образовании, ее внедрение сталкивается с рядом проблем и ограничений. Одной из основных проблем является недостаточная техническая оснащенность учебных заведений и ограниченный доступ к современным технологиям. Для полноценной реализации игрового подхода необходимо наличие компьютеров, планшетов, интерактивных досок и других технических средств, что может быть затруднительно для многих школ и вузов. Кроме того, разработка качественных образовательных игр требует значительных временных и финансовых затрат, что может стать препятствием для их широкого распространения.

Другой проблемой является недостаточная готовность педагогов к использованию игровых методов в обучении. Многие преподаватели привыкли к традиционным методам преподавания и могут испытывать трудности с освоением новых технологий и подходов. Для успешного внедрения игрофикации необходимо обеспечить педагогов соответствующей подготовкой, провести обучающие семинары и тренинги, предоставить методические материалы и рекомендации по использованию игровых элементов в образовательном процессе. Только при наличии квалифицированных и мотивированных педагогов игровой подход сможет раскрыть свой полный потенциал.

Таким образом, игровой подход в образовании представляет собой перспективное направление, способное значительно повысить эффективность учебного процесса. Игрофикация позволяет создать более увлекательную и интерактивную образовательную среду, повысить мотивацию и вовлеченность учащихся, развить их творческие способности и навыки сотрудничества. Однако для успешной реализации игрового подхода необходимо учитывать как преимущества, так и риски игрофикации, разрабатывать качественные образовательные игры и обеспечивать профессиональную подготовку педагогов в этой области. Кроме того, необходимо решить проблемы технической оснащенности учебных заведений и готовности педагогов к использованию игровых методов. Только при комплексном подходе, учитывающем все аспекты внедрения игрофикации, игровой подход сможет раскрыть свой полный потенциал и внести существенный вклад в развитие современного образования, отвечающего вызовам цифровой эпохи и потребностям нового поколения учащихся.

Список литературы

1. Алексеева А.З. Геймификация в образовании / А.З. Алексеева, Г.С. Соломонова, Р.Р. Аетдинова // Вестник Северо-Восточного федерального университета имени М.К. Аммосова. – 2021. – №4 (24). – С. 5–10.
2. Бахметьева И.А. Игрофикация в образовании / И.А. Бахметьева, Р.Н. Яйлаева // Colloquium-journal. – 2019. – №21 (45). – С. 10–12. – DOI 10.24411/2520-6990-2019-10683. – EDN OEYXCU

3. Бибарсов Д.А. Игрофикация в условиях цифрового образования: перспективы и риски / Д.А. Бибарсов // Вестник Калмыцкого университета. – 2020. – №3 (47). – С. 122–130. – EDN FRQKND
4. Борщева Е.Д. Игрофикация в образовательном процессе / Е.Д. Борщева, А.А. Зарецкий // Научные труды СЗИУ РАН-ХиГС. – 2020. – Т. 11. Вып. 4 (46). – С. 33–38. – EDN ZMQFGB
5. Герлах И.В. Игрофикация и педагогические профессии будущего / И.В. Герлах // Norwegian Journal of development of the International Science. – 2020. – №39. – С. 4–10.
6. Cropper A. Playgol: learning programs through play. 2019 [Electronic resource]. – Access mode: <https://arxiv.org/abs/1904.08993> (дата обращения: 15.11.2024).
7. Liu Z.-Y., Shaikh Z.A., Gazizova F. Using the Concept of Game-Based Learning in Education // iJET. – 2020. – Vol. 15. No. 14. – P. 53–64.
8. Хмылко О.Н. Игрофикация в образовании или игрофикация – это не игра / О.Н. Хмылко // Вестник Псковского государственного университета. Серия «Естественные и физико-математические науки». – 2021. – №17. – С. 84–89. – EDN EDPAWA

Хуан Цынь

аспирант

УО «Мозырский государственный педагогический университет имени И.П. Шамякина»
г. Мозырь, Республика Беларусь

ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КНР НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ

***Аннотация:** в статье выделены тенденции развития поликультурного начального образования в Китае, такие как национализация и регионализация; ориентация на обогащение учебных программ культурными достижениями и ценностями этнических меньшинств; учет мировых достижений педагогической науки; недостаточность исследовательского внимания к поиску новых способов его реализации и совершенствования содержания.*

***Ключевые слова:** начальное образование в Китае, тенденции развития поликультурного начального образования.*

Развитие плюрализма и культурного многообразия человеческой деятельности стало ключевой реальностью нашей жизни. Культурное разнообразие влияет на множество сторон социальной сферы.

Профессор Фэй Сяотун, ученый из Китая, считает, что начальный уровень образования в Китае в настоящий момент это многокомпонентное интегрированное образование. То есть в его основе лежит традиционная китайская культура, а культура различных этносов является проявлением плюрализма. Исходя из этого, его ученик, профессор Чжоусин считает, что начальное образование, базирующееся на традиционной национальной культуре должно дополняться и обогащаться культурой этнических меньшинств [1].

По результатам проведенного в 2024 году статистического исследования с 2010 по 2024 год численность этнических меньшинств в Китае увеличилась на 1335,08 тыс. человек, или на 11,92%, что в 2,07 раза больше прироста населения материковой части страны за тот же период (5,77%), поэтому мы можем сказать, что Китай является многонациональной страной [2].

Скорость развития теории и практики поликультурного начального образования в Китае связана с интенсивностью технологического прогресса, количественным ростом населения и его этническим составом, изменением концептуальных оснований в мировой педагогической мысли, направленностью международной политики государства.

Цель данной статьи – изложить результаты исследования, направленного на выявление тенденций развития теории и практики поликультурного начального образования в Китайской Народной Республике на современном этапе.

За последние десять лет Китай добился значительного прогресса в осуществлении поликультурного образования на уровне начального образования. С 2023 года в более чем 10 провинциях и автономных районах Китая созданы агентства по вопросам национальной культуры, издано более 3500 учебных материалов для использования в начальных школах, которые содержат поликультурный образовательный компонент [3]. Политика Китая в области начального образования, цели образования, модель образования и его содержание имеют поликультурную направленность.

Однако следует отметить, что реализация поликультурного начального образования в Китае преимущественно ориентирована на национализацию и регионализацию, что не позволяет в полной степени применить весь его потенциал. Под национализацией мы понимаем наполнение содержания образования традиционной общекаитайской культурой, а под термином «регионализация» – включение в образование специфических материалов, связанных с особенностями того или иного региона Китая.

Однако анализ результатов изучения учебно-программной и учебно-методической литературы, а также нормативных документов в области начального образования в Китае, позволил нам прийти к следующим выводам.

1. Современная образовательная парадигма является преемницей периода культурной революции, когда доля традиционного национально-ориентированного и этно-ориентированного содержания значительно снизилась в пользу патриотически- идеологизированного.
2. Несмотря на то, что в теоретических и нормативных документах осознается важность использования поликультурного содержания, существенным минусом современных учебных программ начального образования в Китае является недостаточность этнокультурного компонента.
3. Отсутствие специализированного учебно-методического обеспечения, позволяющего системно реализовывать поликультурное начальное образование.
4. Традиции населяющих страну этнических меньшинств прививаются во многом за счет внеклассной работы, специально организованных в учебных заведениях праздников и мероприятий. Ценностные отношения и представления о других этнических культурах формируются на основе развлекательного контента, что часто не ведет к получению системного и устойчивого результата.

Анализ научных исследований китайских ученых и педагогов в области поликультурного начального образования позволил нам сделать вывод, что существуют несоответствия в различных авторских теориях и подходах. Это иногда приводит к слишком узкому пониманию смыслов, способов реализации и содержания поликультурного начального образования. В то же время отметим, что по-прежнему недостаточно исследований, направленных на совершенствование как теории, так и практики поликультурного начального образования.

Китайская начальная школа для обеспечения качественного развития и совершенствования стремится использовать мировой педагогический опыт. Проведенный белорусским ученым Т.В. Палиевой анализ зарубежных исследований, выявил, что при определении содержательной сущности поликультурного образования современными педагогами учитывается:

- полиэтничный состав конкретного общества, в том числе обусловленный активизацией миграционных процессов;
- гетерогенность (языковая, этническая, конфессиональная, социальная) образовательной среды;
- многокультурность мира, требующая формирования специальных умений и навыков межкультурного реального и виртуального взаимодействий;
- потребность формирования глобальных компетенций, необходимых для понимания и способности решать общие цивилизационные проблемы, которые не имеют национальных границ и оказывают влияние на качество жизни всего человечества;
- необходимость эффективно противодействовать отрицательному влиянию глобализационных процессов с целью сохранения национального своеобразия, традиций и ценностей [4, с. 77].

Представленные данные свидетельствуют о расширении концептуальных приоритетов поликультурного образования, что постепенно находит применение в образовательной практике Китая.

Таким образом, культурный плюрализм привносит новую жизненную силу и динамизм в развитие начального образования в Китае, предлагая новые идеи и содержание обучения и воспитания. На современном этапе нами выделены следующие тенденции развития поликультурного начального образования в Китае:

- национализация и регионализация;
- ориентация на обогащение учебных программ культурными достижениями и ценностями этнических меньшинств;
- учет мировых достижений педагогической науки;
- недостаточность исследовательского внимания к поиску новых способов его реализации и совершенствования содержания.

Список литературы

1. 费孝通先生的民族理论[J]. 周星. 内蒙古大学艺术学院学报. 2023(02), 87–88. = Чжоусин. Этническая теория г- на Фэй Сяотуна / Чжоусин // Журнал школы искусств Университета Внутренней Монголии. – 2023 – №2. – С. 87–88.
2. 国务院第八次全国人口普查领导小组办公室. 第八次全国人口普查公报 (第二号) (2023–06–21) = Канцелярия Руководящей группы Государственного совета по восьмой национальной переписи населения. Коммюнике о восьмой национальной переписи населения. – 2023. – №2.
3. 多元文化与民族教育[J]. 包景泉. 内蒙古社会科学(汉文版). 2024(03), 34–36. = Бао Цзинцюань. Мультикультурное и этническое образование / Бао Цзинцюань // Социальные науки Внутренней Монголии. – 2024. – №3. – С. 34–36.
4. Палиева Т.В. Тезаурусный кластер историко-педагогического исследования генезиса поликультурного дошкольного образования в Беларуси / Т.В. Палиева // Адукацыя і выхаванне. – 2023. – №11. – С. 72–79. EDN: JKKSVI

МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ ИМИДЖА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

***Аннотация:** в статье исследуется методика создания позитивного имиджа образовательной организации как фактора, оказывающего влияние на её привлекательность для целевой аудитории и конкурентоспособность. Освещается понятие имиджа образовательной организации, и его актуальность в условиях нарастающей конкуренции среди образовательных организаций на разных ступенях непрерывного обучения. Рассматривается один из возможных подходов к формированию позитивного имиджа образовательной организации. Подробно описывается целевая аудитория, которая заинтересована в выборе образовательного учреждения, а также ресурсы, влияющие на формирование имиджа. В статье также определяются цели и ожидаемые результаты создания позитивного имиджа.*

***Ключевые слова:** имидж, внутренний имидж, внешний имидж, положительный имидж образовательной организации, модель формирования положительного имиджа, целевая аудитория, ресурсы организации, качество образовательных услуг.*

Образовательные учреждения, от дошкольных организаций до высших учебных заведений, играют основополагающую роль в подготовке будущих специалистов и формировании гражданского общества. Лишь конкурентоспособная организация может рассчитывать на получение финансовых, информационных и кадровых ресурсов. В связи с этим образовательные организации должны обращать внимание на такие аспекты конкурентоспособности, как комплексность, качество, стоимость образовательных услуг и условия их предоставления. «Среди неценовых форм конкуренции значительная роль отводится имиджу» [1].

По мнению Пискунова М.С. имидж образовательного учреждения – эмоционально окрашенный образ школы, часто сознательно сформированный, обладающий целенаправленно заданными характеристиками, призванный оказывать психологическое влияние определенной направленности на конкретные группы социума [3].

В условиях растущей конкуренции и изменения потребностей общества, формирование позитивного имиджа становится важной стратегической задачей для образовательной организации. Актуальность темы формирования положительного имиджа обусловлена рядом причин.

1. Удержание талантливых преподавателей и сотрудников. Позитивный имидж создает привлекательно среду не только для обучающихся, но и для высококвалифицированного персонала, что напрямую влияет на качество образовательного процесса.

2. Конкуренция на рынке образовательных услуг. С увеличением количества образовательных учреждений, конкуренция на этом рынке становится все более острой. Важно не только предлагать качественное обучение, но и уметь донести до целевой аудитории информацию о своих преимуществах. Имидж, созданный на основе успешных практик, отзывов целевой аудитории и результатов обучения, становится одним из ключевых факторов, определяющих выбор конкретного учебного заведения.

3. Влияние на выбор абитуриентов и их родителей. Сейчас, как никогда, обучающиеся и их родители при выборе образовательной организации ориентируются не только на рейтинг и стоимость. Рассмотрение отзывов, рекомендаций и общей репутации становится важнейшим аспектом. Если учебное заведение успешно зарекомендовало себя как надежное и качественное, студенты будут более склонны сделать выбор в его пользу.

4. Влияние на социальные связи и партнерства. Имидж образовательной организации также проявляется в ее возможности налаживать партнерские связи с другими учебными заведениями, исследовательскими институтами и бизнесом. Хорошо зарекомендовавшие себя организации легче находят партнеров для совместных проектов, что может положительно сказаться на образовательном процессе, исследовательской деятельности и общем развитии.

5. Общественное восприятие и доверие. Наличие позитивного имиджа способствует формированию общественного доверия. Образовательные организации могут принимать участие в социальных проектах, проводить открытые мероприятия, которые направлены на привлечение общественности и формирование положительного восприятия. Такой подход не только укрепляет связь с сообществом, но и формирует имидж ответственного учреждения.

6. Улучшение учебного процесса и результатов. Формирование позитивного имиджа напрямую связано с качеством образовательных услуг. Учебные заведения, стремящиеся к улучшению своего

имиджа, вынуждены постоянно обновлять свои методики, технологии и содержательные программы. Это, в свою очередь, положительно сказывается на учебном процессе и результатах студентов.

Таким образом, формирование позитивного имиджа образовательной организации – это многогранный процесс, который требует серьезных усилий со стороны руководства и всего коллектива. Позитивный имидж влияет не только на количество студентов, но и на качество образования, уровень доверия, репутацию и возможность устойчивого развития. В условиях постоянно меняющегося мира, где образовательные услуги становятся всё более важными, формирование своего имиджа должно быть стратегической целью для каждого учебного заведения.

Кадочников Н.А. в своем исследовании выделяет ряд факторов, которые формируют имидж образовательной организации. К ним относятся:

- стаж и опыт работы в сфере образования;
- перспективы профессионального развития учреждения;
- известность в профессиональных кругах и среди общественности;
- репутация руководителя организации, профессионализм руководства;
- востребованность выпускников на рынке труда;
- отношение сотрудников организации к обучающимся;
- мнение учащихся или студентов об организации учебного процесса, уровне преподавания;
- внешнее и внутреннее оформление учебного заведения и территориальное местоположение [2].

По данным исследований Пискунова М.С., ведущими компонентами имиджа образовательного учреждения являются:

- для учащихся начальной школы и их родителей – образ классного руководителя;
- для старшеклассников – образ учителя-предметника и образ директора;
- для родителей с высшим образованием – представление о качестве образования и стиле работы школы;
- для родителей детей с ослабленным здоровьем – комфортность школьной среды.

Формирование имиджа школы – это комплексная задача, которая требует организованного подхода. Ниже представлены ключевые этапы деятельности руководства школы, которые могут включать процесс создания и поддержания положительного имиджа образовательной организации.

Удобнее всего начинать с анализа внешней среды. Результатом исследования должно быть понимание своей целевой аудитории, анализ сильных и слабых сторон организации. На данном этапе так же важно определить миссию или концепцию учреждения.

К целевой аудитории можно отнести не только учащихся и их родителей, но и социальных партнеров, преподавателей и средства массовой информации.

Так ученики являются одними из главных участников образовательного процесса. На имидж образовательной организации оказывают влияние и ученики, обучающиеся в данный момент, и выпускники, и те, кто планирует обучение в организации. Например, обучающиеся своим внешним видом, результатами экзаменов и олимпиад, социальной активностью служат визитной карточкой организации, в которой получают образование. Выпускники школы так же являются важным показателем уровня образования. Их конкурентоспособность при поступлении в высшие учебные заведения, их карьерный рост и уровень доходов.

Родители учеников также имеют влияние на имидж образовательной организации. Именно они принимают решение об обучении несовершеннолетних детей об обучении в той или иной организации.

Потенциальные или реальные социальные партнеры образовательной организации готовы сотрудничать с социально и общественно активными учреждениями. И для восприятия организации, как подходящей для подобного сотрудничества, необходим позитивный имидж.

Средства массовой информации можно считать посредниками между обществом и образовательной организацией. Информация о планах и достижениях учреждения может быть интересна целевой аудитории.

Вторым ключевым этапом формирования имиджа является оценка ресурсов образовательной организации. К основным ресурсам, необходимым для функционирования образовательного учреждения, относятся:

- 1) человеческие ресурсы, в частности, педагогический состав, администрация и вспомогательный персонал;
- 2) учебно-материальные ресурсы, такие как здания, оборудование, учебное программное обеспечение, учебные и наглядные пособия и прочие элементы;
- 3) финансовые ресурсы, включая инвестиции и собственные средства учреждения;
- 4) информация и педагогические технологии. Эффективность системы управления всей организацией зависит от уровня организации процессов сбора, накопления, хранения, поиска, передачи и обработки информации.

Создание программы развития и осуществление плана деятельности можно выделить третьим этапом. На данном шаге разрабатывается план конкретных мероприятий, формирующих имидж.

Например, создание символики образовательной организации, разработка дресс-кода и внешнего вида учащихся и преподавательского состава, обучение этике деловых отношений. Далее следует реализация мероприятий путем внедрения изменений в привычную жизнь организации.

Например, на внутренний имидж организации влияют коллективные традиции, такие как внимание к личным праздникам, гибкая система поощрений сотрудников, создание единой стилистики оформления помещений, стимулирование инновационной деятельности, миссия организации, качество образовательных услуг.

Внешний имидж определяет активное использование внешних атрибутов, организация мероприятий для учащихся, их родителей, наличие собственного сайта, активная социальная реклама, партнерство организации с различными социальными институтами, система традиций и обычаев среди обучающихся [4].

Четвертый этап – это оценка промежуточных результатов и корректировка деятельности. Иначе этап можно назвать проверкой эффективности. На данном шаге проводится анализ соответствия промежуточных результатов в изменении или поддержании имиджа с желаемым результатом.

Подведение итогов по завершению действий, прописанных в плане, является заключительным пятым этапом формирования имиджа. Таким образом, позитивный имидж образовательной организации может являться определенным критерием оценки перспективности и степени развития всего учреждения.

Стоит отметить, что вышеперечисленные пять этапов формирования имиджа помогут решить задачи, поставленные перед образовательной организацией. Структуру формирования имиджа можно представить в соответствии с рисунком 1. Но при этом сформированный имидж необходимо поддерживать на протяжении всего существования образовательной организации.

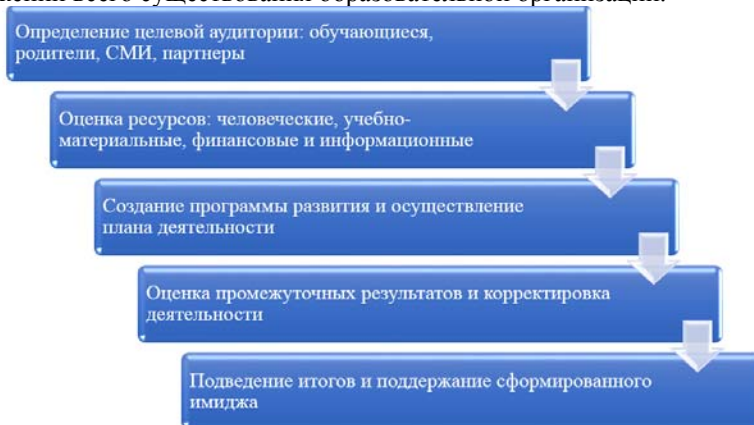


Рис. 1. Структура формирования имиджа

Таким образом, можно сделать вывод, что позитивный имидж образовательной организации – результат непрерывной работы руководителя организации и педагогического состава. На формирование имиджа оказывают такие факторы, как ресурсы организации, анализ целевой аудитории, наличие символики, традиций, качество образовательных услуг и партнерство с социальными институтами.

Сформированный позитивный имидж позволяет образовательной организации решить ряд задач:

- повысить привлекательность для целевой аудитории;
- создать условия для партнерства с социальными организациями;
- увеличить количество и качество ресурсов образовательной организации;
- способствовать улучшению качества образовательных услуг.

Список литературы

1. Волкова В.В. Имидж образовательного учреждения в контексте проблемы конкурентоспособности вузов / В.В. Волкова // Вестник МГЭИ / под ред. В.В. Волковой. – 2007. – Вып. 1. – С. 23–26.
2. Кадочников Н.А. Корпоративный имидж как фактор конкурентоспособности высшего профессионального учебного заведения: дис. ... канд. экон. наук / Н.А. Кадочников. – М., 2005. – EDN NOFTIZ
3. Пискунов М.С. Имидж образовательного учреждения: структура и механизмы формирования / М.С. Пискунов // Стандарты и мониторинг в образовании. – 1999. – №5. – С. 45–55.
4. Ушаков К.М. Развитие организации: в поисках адекватной теории / К.М. Ушаков. – М., 2014.

Чернякович Анастасия Олеговна
магистрант

Научный руководитель
Игнатювич Владлен Константинович
канд. пед. наук, доцент, доцент

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»
г. Краснодар, Краснодарский край

ТВОРЧЕСКИЕ СПОСОБНОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация: *в условиях перехода системы образования к личностно-ориентированной парадигме особое внимание уделяется развитию творческих способностей детей старшего дошкольного возраста. Данный возрастной период характеризуется интенсивными психофизическими трансформациями, увеличением любознательности и высокой степенью пластичности мозга, что создает потенциальные возможности для развития творческих способностей.*

Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования особо выделяет важность развития творческих способностей у дошкольников, как основы для выработки инициативности, независимости и уверенности в себе. В Стандарте акцентируется необходимость индивидуализированного подхода к обучению, для чего требуется понимание текущего состояния творческого развития каждого ребенка, с целью разработки персонализированного плана его роста.

В статье рассмотрены результаты диагностики с использованием ряда методик, позволяющих исследовать показатели универсальных творческих способностей (В.Т. Синельников, В.Б. Кудрявцев) и выявить общий уровень развития творческих способностей (Н.В. Шумакова, Е.И. Шелбанова, Н.П. Щербо). Анализ данных показывает, что общий уровень развития творческих способностей у детей находится в нижней границе среднего диапазона, что свидетельствует о необходимости стимулирования творческого мышления. Выявился потенциал для роста, особенно в аспектах когнитивной пластичности и адаптации. Результаты исследования могут служить основой для разработки психолого-педагогических стратегий, направленных на более эффективное развитие творческих способностей детей старшего дошкольного возраста.

Ключевые слова: *творческие способности, старший дошкольный возраст, креативность, воображение, оригинальность, гибкость мышления.*

В системе образования осуществляется переход от знаниевой к личностно-ориентированной парадигме, которая обуславливает перестройку всего образовательного процесса. На первый план выступает личность ребенка, учет его индивидуальности, раскрытие его творческого потенциала, создание условий для гармоничного развития [5].

Старший дошкольный возраст представляет собой фазу интенсивных психофизических трансформаций, выступающую значимым периодом для развития когнитивных и эмоциональных способностей [1; 2; 4 и др.]. Любознательность ребенка многократно усиливается, открывая возможность для формирования индивидуальных интересов и способностей в различных областях, будь то гуманитарное, математическое или естественно-научное направление. На протяжении этого возрастного этапа дети обладают высокой степенью пластичности мозга, что создает обширные возможности для конструктивного формирования и развития творческих способностей. В.Н. Дружинин писал, что «... творческое поведение... проходит фазу социализации. Возраст 3–5 лет благоприятен для формирования креативности, потому что ребенок к этому возрасту, с одной стороны, готов к социализации (у него сформирована речь), а с другой стороны – еще не социализирован. Ребенок с легкостью использует ложку и в качестве столового прибора, и в качестве палки, музыкального инструмента, весла и т. д. Ведь стандартное применение предмета требует определенной социализированности и стереотипизации навыка» [2, с. 87]. Следовательно, основным качеством, отличающим старшего дошкольника, является активно развивающееся воображение, которое, в свою очередь, служит ведущим инструментом для реализации их творческого потенциала. Дети старшего дошкольного возраста начинают создавать собственные миры и персонажей, активно конструируя образы и увлекаясь захватывающими рассказами, наделяя своих любимых героев жизненной яркостью и образностью.

Аналитический обзор научных исследований выявляет, что проблема творческих способностей многократно становилась центром внимания авторов. Над раскрытием данного вопроса трудились такие ученые, как Л.С. Выготский, В.Н. Дружинин, В.Т. Кудрявцев, В.Т. Синельников и другие видные исследователи [1; 2; 6 и др.]. Эти авторы углубленно исследовали механизмы творческого процесса, условия для развития соответствующих способностей, их разнообразные типы, а также методы их диагностики.

В научном дискурсе творчество интерпретируется как деятельность, в результате которой возникает либо оригинальная идея, либо создается уникальный артефакт, обладающий значимостью, как с субъективной точки зрения автора, так и с объективной перспективы других людей. Творческие способности охватываются термином «креативность», происходящим от английского слова «create» – создавать, и «creative» – созидательный, творческий. Этот термин обозначает не только готовность к неконвенциональному восприятию проблемных ситуаций, но и способность к иницированию творческих решений [2; 4 и др.]. Л.С. Выготский акцентировал внимание на том, что творческая активность представляет собой процесс синтетического характера, в котором центральную роль играют механизмы когнитивной диссоциации и ассоциации [1]. Эти механизмы обеспечивают рекомбинацию воспринятых сенсорных впечатлений, что ведет к возникновению нового качественного креативного продукта. Это предполагает наличие интеллектуальной гибкости, дивергентного мышления, а также способность к генерации многовариантных идей, что позволяет индивидам адаптироваться и преодолевать стандартные рамки мышления, приближая их к комплексным и изобретательным подходам. Н.А. Шинкарева пишет: «Творческие способности представляют собой синтез индивидуально-психологических особенностей личности и новых качественных состояний, которые возникают в процессе новой для индивида деятельности, что приводит к ее успешному выполнению и появлению нового (субъективно или объективно) продукта, в качестве которого может выступать идея, художественное произведение, предмет и т. д.» [7, с. 154].

Для эффективной реализации психолого-педагогических условий, направленных на развитие творческих способностей детей старшего дошкольного возраста нами проведено исследование показателей творческих способностей при помощи методики диагностики универсальных творческих способностей для детей авторов В.Т. Синельникова, В.Б. Кудрявцева, которая включает в себя следующие методы исследования: диагностическое тестирование, решение проблемной задачи, экспериментирование и творческое тестирование [6]. Исследование общего уровня развития творческих способностей проведено при помощи субтеста 1 «Нарисуй картинку» методики «Построение образа на основе графического стимула» (адаптация теста Э. Торренса сотрудниками центра «Творческая одаренность» НИИ ОПП АПН СССР Н.В. Шумаковой, Е.И. Шелбановой, Н.П. Щербо) [3].

В таблице 1 представлены результаты статистического расчета показателей творческих способностей у детей старшего дошкольного возраста.

Таблица 1

Статистика результатов исследования творческих способностей

Показатели универсальных творческих способностей	Минимум	Максимум	Среднее
Уровень воображения, оригинальность и гибкость мышления	1,00	2,00	1,53±0,51
Умение сохранить целостный контекст изображения в ситуации его разрушения	5,00	7,00	6,03±0,81
Способность превращения задачи на выбор в задачу на преобразование в условиях переноса свойств знакомого предмета в новую ситуацию	1,00	2,00	1,64±0,49
Способность к экспериментированию с преобразующимися объектами	1,00	2,00	1,36±0,49
Общий уровень развития творческих способностей	8,00	12,00	10,56±0,94

Для проведения анализа результатов исследования универсальных творческих способностей у детей старшего дошкольного возраста, рассмотрим данные, представленные в таблице 1.

Полученное среднее значение по показателю «Уровень воображения, оригинальность и гибкость мышления» 1,53 балла (из 4 возможных) со среднеквадратичным отклонением 0,51 балла указывают на низкий и средний уровень выраженности этих способностей среди испытуемых. Формальные и простые ответы, такие как устранение несоответствий (например, закрашивание солнышка) свидетельствуют о наклонности испытуемых к репродуктивному, но не продуктивному мышлению. Это говорит о том, что большинство испытуемых, либо предоставляло элементарные решения, либо не выходило за установленные тестом рамки.

Среднее значение показателя «Умение сохранить целостный контекст изображения в ситуации его разрушения», составляющее 6,03 балла (из 15 возможных), со среднеквадратичным отклонением 0,81 балла, отражает средний уровень способности к формированию нового в измененной контекстуальной обстановке. Это предполагает наличие у испытуемых базового навыка обращения с измененными стимулами, хотя выраженность креативного мышления остается на невысоком уровне. Анализ данных не выявил проявлений креативного комбинирования и адаптации элементов изображения к новой ситуации, что свидетельствует о слаборазвитой способности к комплексному и инновационному восприятию. В основном, ответы испытуемых были описательными, с перечислением отдельных элементов изображения, оказавшихся под воздействием изменения («У утки нет хвоста», «Голова не присоединена к телу», «Части не соединяются в картинку утки» и т. д.). Такая реакция может

указывать на ограниченность в способности к дивергентному мышлению, необходимому для интеграции и реконструкции целостного образа в измененной реальности.

Среднее значение показателя «Способность превращения задачи на выбор в задачу на преобразование в условиях переноса свойств знакомого предмета в новую ситуацию» 1,64 балла (из 3 возможных) со среднеквадратичным отклонением 0,49 балла. Это свидетельствует о низком и среднем уровне когнитивной пластичности в ориентировании и обработке стандартных сценариев. Хотя у некоторых испытуемых наблюдались проявления элементов символического мышления, их способность к радикальной концептуальной переработке доступных объектов проявлялась не столь часто. В ответах преимущественно фигурировали решения в стиле «использовать палочку как мостик, чтобы зайка мог переправиться через реку», что остается в рамках предикативно-выборочной модели мышления, не выходящей за пределы эвристических инноваций.

Средний показатель, отражающий «Способность к экспериментированию с преобразующимися объектами», составил 1,36 балла (из 3 возможных) со среднеквадратичным отклонением 0,49 балла. Данные результаты указывают на недостаточную предрасположенность к экспериментированию с динамически изменяющимися объектами, что может свидетельствовать о недоразвитии когнитивной пластичности и мыслительной адаптивности. Испытуемые, как правило, демонстрировали склонность к предложению шаблонных решений, находящихся в узких границах предписанных условий задания. Это проявлялось в упоминании лишь трех-четырех предметов, что указывает на дефицит креативных подходов и ограниченность творческого мышления, необходимого для более сложных когнитивных трансформаций и адаптаций. Наблюдается преобладание конвергентных подходов, что затрудняет полноценное раскрытие возможностей ассоциативного мышления, в контексте неоднородности динамически изменяющихся параметров окружающей среды.

Среднее значение общего уровня развития творческих способностей 10,56 баллов (из 24 возможных) со среднеквадратичным отклонением 0,94 балла показывает, что он находится в нижней границе среднего диапазона, что говорит о потенциале для роста. Лишь у небольшой группы испытуемых отмечались более высокие показатели, свидетельствующие о креативности.

На основе анализа полученных данных следует вывод о том, что творческие способности испытуемых проявляются неравномерно, с акцентом на средний уровень. Это обращает внимание на необходимость стимулирования творческого мышления, так как потенциал для роста в этом аспекте присутствует.

Список литературы

1. Выготский Л.С. Лекции по психологии. Мышление и речь / Л.С. Выготский. – М.: Юрайт, 2022. – 432 с.
2. Дружинин В.Н. Деятельность, подражание, творчество / В.Н. Дружинин // Психология способностей: избранные труды / В.Н. Дружинин. – М.: Институт психологии РАН, 2007. – С. 83–90.
3. Королева С.Г. Развитие творческих способностей детей 5–7 лет. Диагностика, система занятий. ФГОС ДО / С.Г. Королева. – Волгоград: Учитель, 2020. – 114 с.
4. Обухова Л.А. Развитие творческих способностей дошкольников в условиях поддержки детской инициативы / Л.А. Обухова // ПНИО. – 2018. – №2 (32). – С. 143–146.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования: Приказ Министерство образования и науки Российской Федерации от 17.10.2013 года №1155: зарегистрировано в Минюсте России 14 ноября 2013 г. (с изм. от 08.11.2022 №955).
6. Синельников В. Диагностика универсальных творческих способностей у детей / В. Синельников, В. Кудрявцев // Практическая психология и логопедия. – 2008. – №1 (30). – С. 36–38.
7. Шинкарева Н.А. Особенности и условия развития творческих способностей у детей старшего дошкольного возраста / Н.А. Шинкарева, Г.В. Богослова // БГЖ. – 2018. – №3 (24). – С. 154–158. – EDN MFFDGH

Чжао Маньюй

аспирант

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»
г. Краснодар, Краснодарский край

ЭЛЕКТРОННОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК ТЕНДЕНЦИЯ В ОБРАЗОВАНИИ

Аннотация: в статье рассмотрено использование электронного обучения как новейшей технологии и инновационного подхода, которое поможет создать оптимальные условия для эффективного обучения.

Ключевые слова: электронное обучение, инновационные технологии.

Одна из самых главных тенденций в современном образовании – популярность электронного обучения, будь то музыка, языки, математика или другие предметы.

Концепция электронного обучения – это сочетание компьютерных технологий и средств коммуникации, в результате чего получается всеохватывающий, многоканальный, интерактивный образовательный процесс.

Преподавательская и учебная деятельность связана с обработкой и распространением информации в интерактивном режиме, поэтому по сравнению с традиционным аудиторным обучением, в сетевом обучении используют интернет, где преподаватели и студенты могут выполнять свои учебные задачи.

В то же время в сетевом обучении обычно используют компьютерные и мультимедийные средства обучения, такие как: проекция, слайд-шоу, телевидение и другие средства для интеграции звука, текста, символов, изображений и других видов учебной информации. Оно также может удовлетворить потребности обратной связи между преподавателями и студентами, и совместного использования учебных ресурсов.

Преимущества электронного обучения для студента.

1. Самостоятельное обучение. Онлайн-обучение может удовлетворить потребности в обучении любого человека, в любое время и в любом месте. В процессе обучения у студентов есть возможность изучать интересующий их курс. Так же можно выбирать главы в зависимости от темпа обучения.

2. Взаимное обучение. Помимо обмена и распространения учебной информации и ресурсов, онлайн обучение также позволяет взаимно общаться: студенты оставляют сообщения и обмениваются методами обучения, что позволяет добиться значительного прогресса.

Преимущества электронного обучения для учителя.

Изменился способ управления преподаванием. Учителя объединили информационные технологии, мультимедиа и другие средства, чтобы управление преподаванием стало проще и доступнее. Можно уделять больше времени для повышения эффективности. Учебная платформа также может следить за ходом обучения, используя учебные ресурсы сети, что облегчает понимание учеников.

Преимущества электронного обучения для родителей.

У родителей есть возможность выбрать качественного учителя, подходящего по методике обучения для их ребенка. Помимо школьного электронного обучения, можно найти учителя по различным предметам в частном порядке через Интернет, что дешевле и экономит силы, так как не нужно тратить время на то, чтобы забрать и отвезти ребенка.

Недостатки онлайн-преподавания.

Контроль за процессом обучения студентов относительно слабый, и преподаватели не могут реально оценить состояние обучения студентов. Кроме того, из-за региональных различий учебные ресурсы скудны, и сетевая платформа обучения не может охватить всех.

Преподаватели контролируют учебную ситуацию студентов по результатам оценки преподавания и используют ее в качестве основы для корректировки учебной программы, но данные сетевого обучения, полученные в ходе онлайн-обучения, не все могут быть взяты за основу, поэтому они будут иметь значение. Рекомендации по онлайн-преподаванию и обучению.

1. Усиленное взаимодействие между учеником и учителем. Ученик не должен отвлекаться, а учитель задает темп урока. Обучение в малых группах тоже эффективно, каждая группа контролируется руководителем. Группа должна быть, как одно целое, онлайн контроль и своевременная обратная связь с учителем. Активная атмосфера в классе, более легкое обучение.

2. Чтобы сократить экономическое неравенство между регионами, необходимо повысить уровень образования. Правительство должно максимально расширить возможности онлайн преподавания и обучения во всех регионах, а также обмениваться передовыми образовательными ресурсами и идеями в области образования.

3. Оценка преподавания. Помимо обычных оценок, проводить регулярные мини тесты, экзамены. Каждому ученику разные экзаменационные вопросы, проверка знаний в реальном времени, экзамены при контроле родителей. Есть и обычные оценки, они тоже учитываются.

4. Создание более мощной сетевой системы.

Взаимодействие компонентов и программ обеспечения формирует систему сетевых приложений, которая завершает эффективное управление сетевым обучением, а режим обучения постоянно совершенствуется.

В качестве тенденции обучения в современном мире, сетевое обучение будет играть важную роль. Применение уже достигло первоначальных результатов, но все еще нуждается в улучшении. Необходимо, чтобы научно-исследовательский персонал, а также преподаватели на практике обобщили опыт, мы считаем, что в будущем режим сетевого обучения также продолжит совершенствоваться, система обучения станет более профессиональной. Добавьте новую энергию в развитие сегоднешнего мира образования.

Список литературы

1. Бай Либин. Новые тенденции в развитии онлайн-преподавания в современном образовании. Talent. 2017. (01): 93.
2. You Fuliang. Новые тенденции в развитии сетевого обучения в современном образовании. Knowledge base. 2023. (04): 121–123.
3. Чжу Гоцзюнь. Сетевой режим обучения и будущая тенденция развития. Ляонинский педагогический колледж.
4. Журнал Ляонинского нормального университета. 2013. 15 (1): 26–27.

Шер Марина Леонидовна

канд. экон. наук, доцент, доцент
 ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»
 г. Краснодар, Краснодарский край
 Миронов Леонид Валерьевич
 магистр, преподаватель
 ЧПОУ «Колледж права, экономики и управления»
 г. Краснодар, Краснодарский край

DOI 10.31483/r-114889

МЕТАКОГНИТИВНЫЕ НАВЫКИ В ОБРАЗОВАНИИ: КЛЮЧЕВЫЕ АСПЕКТЫ, ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ

Аннотация: в статье авторы рассматривают вопросы формирования и развития метакогнитивных навыков в образовании, которые способствуют формированию у учащихся навыков самоорганизации, саморазвитию. Описано влияние метапознания на формирование и развитие личности обучающихся, на сам процесс обучения и достижение высоких учебных результатов. Метакогнитивное направление в образовательном процессе является перспективной базой для инновационных педагогических разработок. Развитие подобных навыков позволяет человеку лучше адаптироваться к внешней социокультурной среде, управляя своим поведением и использовать метакогнитивные стратегии для самореализации.

Ключевые слова: метакогнитивные навыки, метапознание, метакогнитивные образовательные технологии, самопознание, метапредметный подход, формирование и развитие личности.

Современное общество придает большое значение образованию и развитию интеллектуальных способностей у подрастающего поколения. Для реализации потенциала любого государства главным фактором является разностороннее развитие личности, его здоровье, высокий уровень профессиональной подготовки, способность креативно подходить к решению различных задач, способность правильно ориентироваться в современных геополитических условиях. В современном образовании особое внимание уделяется воспитанию самостоятельно мыслящей личности, способной критически оценивать свои возможности и развивать свой потенциал в соответствии с собственными жизненными интересами и интересами общества. На рисунке 1 представлены навыки, необходимые обучающемуся XXI века.



Рис. 1. Навыки учеников XXI века

В последнее время происходит переориентация в образовании, где во главу угла развитие способности обучающегося самостоятельно ставить учебные цели, проектировать собственную познавательную деятельность, контролировать и оценивать ее результаты, другими словами, формирование метакогнитивных способностей, формирование структуры самосознания.

Для развития метакогнитивных способностей необходимо иметь набор умений, позволяющих понимать, контролировать и регулировать свой когнитивный процесс, влияют на академическую успешность обучающихся и носят название в современной научной психологической литературе – метакогнитивные. Они направлены на развитие таких способностей как:

- способность подвергать анализу собственное мышление,
- способность планировать, оценивать и корректировать свои действия в процессе обучения.

Проблему формирования когнитивных и метакогнитивных стратегий в образовании рассматривают в своих научных трудах отечественные авторы: А.А. Карпов, А.А. Плигин, Е.Ю. Савин,

М.А. Холодная и ряд других, они указывают на то, что процесс познания, обучения будет наиболее эффективен, если к нему подходить осознанно, когда обучающиеся понимают зачем и как они учатся [1; 7].

Многие педагоги, в период дистанционного обучения, заметили, что эффективность такого обучения напрямую зависела от развития метакогнитивных навыков у обучающегося, которые включают:

- умение ставить цели;
- планировать свои действия;
- анализировать внутренние и внешние условия;
- оценивать свои достижения.

Они являются ключевыми как для самостоятельного обучения, так и для традиционной учебы под руководством преподавателя. «Навыки саморегуляции как одна из основных составляющих адаптивной компетенции – критически важный компонент способности учащихся к успешному обучению и достижению академических результатов» [3, с.40].

Метапознание, или «размышление о мышлении», важно в развитии метакогнитивности. Этот термин был введен американским психологом Джоном Флейвеллом в конце 1970-х годов, который определял метапознание как совокупность знаний о собственных когнитивных процессах, а также способность анализировать свои мыслительные стратегии и управлять познавательной деятельностью [2]. На рисунке 2, приведенном ниже, представлены основные компоненты метапознания.

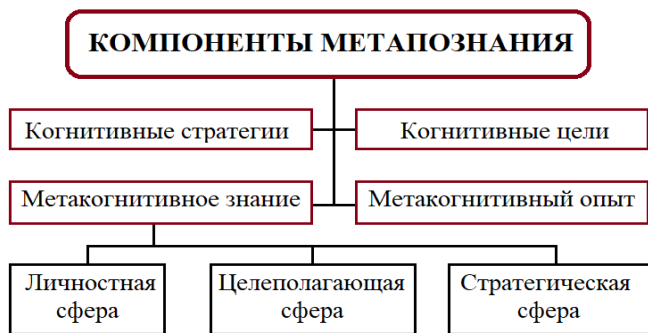


Рис. 2. Модель Дж. Флейвелла. Компоненты метапознания

Метапознание базируется на основных компонентах:

- метакогнитивные знания – знания о процессе обучения и собственных мыслительных стратегиях;
- метакогнитивная регуляция – способность контролировать свой учебный процесс;
- метакогнитивный опыт – это опыт, приобретаемый в процессе обучения и помогающий человеку развиваться.

Таким образом, развитие метакогнитивности играет важную роль в образовательном процессе. Понимание этих понятий и принципов метакогнитивности помогает не только учащимся, но и педагогам в повышении активности, саморегуляции и эффективности обучения. Рекомендуется интегрировать стратегии развития метакогнитивности в учебные планы и программы обучения, а также проводить специальные тренинги и семинары для педагогов, чтобы они могли успешно применять эти стратегии в своей работе.

Когнитивные стратегии включают в себя действия, направленные на получение, поиск и фиксацию информации; понимание и преобразование информации; применение и представление информации; оценка достоверности получаемой информации. Для осуществления данных стратегий необходимо «создание и развитие автономной личности», которая готова самостоятельно принимать ответственные решения, осуществлять равноправный диалог субъектов, добывать самостоятельно знания и активно заниматься самообразованием в течении всей жизни. Учебная автономия предполагает участие обучающихся в процессе учебного управления и их готовность взять на себя ответственность за результаты обучения [14].

Такой подход к развитию самосознания и самопонимания обучающихся позволяет сделать современное образование эффективным в условиях развития информационного, цифрового общества.

«Сегодня мы можем сказать, что, проектируя образовательную среду, следует соблюдать эффективный баланс между личными изысканиями и открытиями, с одной стороны, и систематизированным преподаванием, и наставничеством – с другой, постоянно учитывая при этом индивидуальные особенности учащихся: их способности, потребности и мотивацию» [3, с. 34].

Такой подход, который строится на самопознании и саморазвитии и является основой метакогнитивной стратегии развития обучающихся. Здесь необходимо заниматься оценкой собственных

возможностей по отношению к решению поставленных задач, овладевать способами и приемами самостоятельной учебной деятельности, обосновывать выбираемые методики и приемы обучения и т. д.

В нашей стране меняется парадигма всей системы образования, возникают вопросы разработки новых подходов, которые бы способствовали успешной социализации учащихся в новых условиях развития нашего государства и мира.

«Стратегической задачей современной российской системы образования является формирование не только потребности, но и способности к самостоятельному приобретению знаний, к непрерывному образованию и самообразованию. Выполнение этой задачи невозможно без выработки у каждого обучающегося познавательных мотивов к обучению, стремления получать знания, дающие возможность реализовать свой внутренний потенциал в дальнейшем профессиональном образовании» [11].

Возникает необходимость в формировании качеств личности, направленных на развитие самостоятельности, ответственности, уверенности в себе, умения принимать решения в нестандартных ситуациях, саморегуляции мышления и поведения.

«В различных учебных заведениях разработаны и применяются инновационные методы в педагогической деятельности, которые стимулируют творческие способности обучающихся, формируя не только предметные знания, умения и навыки, но и развивают личностные качества, требующиеся в современном обществе. В первую очередь, речь идёт об активных методах обучения, способствующих повышенной эффективности усвоения знаний и позволяющие перейти от простого их накопления к созданию механизмов самообразования» [10].

Современные метапредметные (метакогнитивные) образовательные технологии и метапредметный подход в системе образования необходимы для решения существующих проблем, связанных с разобщенностью некоторых учебных дисциплин. Данные технологии способствуют формированию метапознания и развитию метакогнитивных способностей у обучающихся.

«Метапознание как неотъемлемая часть обучения оказывает огромное и разнообразное влияние на приобретение, понимание, сохранение и применение знаний, умений и компетенций. Способствует метапознание и формированию у учащихся функциональной грамотности, так как помогает использовать знания и умения в новых ситуациях, в том числе внеучебных, поскольку выводит учащихся за пределы поверхностного обучения и побуждает их к более глубокому пониманию изучаемого учебного материала. Наконец, метапознание помогает учащимся развивать эмоциональный интеллект, лучше понимать точку зрения других людей, а также думать о том, как быть счастливыми, уважаемыми и уверенными в себе» [5, с. 9].

Образовательная деятельность, в которой применяются метакогнитивные технологии помогает учителю и обучающемуся сделать процесс изучения предметов и учебных дисциплин более творческим, интересным, эффективным, поскольку такие технологии помогают развивать метакогнитивные навыки, позволяющие:

- замечать собственные ошибки в мышлении и восприятии информации;
- менять подходы к обучению;
- подбирать такие учебные стратегии, которые наиболее подходят к конкретной ситуации;
- находить нетривиальные решения задач;
- развивать самоконтроль в обучении и самоанализ;
- избегать негативных установок, влияющих на сам процесс обучения.

Но используя метакогнитивные техники, нельзя делать упор только на такие подходы в образовании, например, профессор кафедры психосоциальных наук Бергенского университета (Норвегия) Элизабет Норман, занимающаяся данным вопросом, акцентирует внимание на трех аспектах:

- применять метакогнитивный подход необходимо в случае, если обучающиеся и учителя к нему уже готовы, настроены и есть временной ресурс;
- тщательно подходить к выбору заданий, с учетом умственных возможностей и способностей;
- метакогнитивные убеждения, связанные с оценкой собственных способностей, могут негативно повлиять на психологическое благополучие человека [13].

Проанализировав научную литературу по анализируемому вопросу и имеющийся педагогический опыт в образовательных учреждениях, авторы пришли к выводу, что важным компонентом современного образовательного процесса является развитие метакогнитивных способностей и навыков, влияющих на включенность в образовательный процесс и как результат успешность в учебной деятельности. Уровень развития метакогнитивных способностей является основой для обеспечения контроля над своими психическими процессами, для выбора главных целей деятельности в ситуациях неопределённости и непосредственно является ресурсом, обеспечивающим наилучшую адаптацию в решении профессиональных и личностных проблем.

Список литературы

1. Магомедова А.Х. Педагогические условия формирования метакогнитивных умений обучающихся / А.Х. Магомедова // МНКО. – 2024. – №3 (106) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskie-usloviya-formirovaniya-metakognitivnyh-umeniy-obuchayuschihysya> (дата обращения: 24.10.2024).

2. Горизонты когнитивной психологии: хрестоматия / сост. В.Ф. Спиридонов, М.В. Фаликман. – М.: Языки славянских культур; Российский государственный гуманитарный университет, 2012. – 318 с.
3. Де Кортэ Э. Проектирование учебного процесса: создание высокоэффективных образовательных сред для развития навыков саморегуляции / Э. Де Кортэ // Вопросы образования. – 2019. – №4. – С. 30–46. DOI 10.17323/1814-9545-2019-4-30-46. EDN BHBSYX
4. Дмитриева С.В. Метапредметный компонент учебных текстов / С.В. Дмитриева // Педагогическое образование в России. – 2018. – №10. – С. 67–75. DOI 10.26170/ro18-10-10. EDN VLCVOA
5. Кучурин В.В. Метапознание в обучении. Рабочая тетрадь учителя / В.В. Кучурин. – СПб.: ГАОУ ДПО «ЛОИРО», 2022. – 39 с.
6. Фомин А.Е. Метакогнитивный мониторинг решения учебных задач: психологические механизмы и условия развития в образовательном процессе: дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.07 / Андрей Евгеньевич Фомин. – М., 2019. – 434 с.
7. Холодная М.А. Психология интеллекта: парадоксы исследования: монография / М.А. Холодная. – М.: Юрайт, 2019. – 334 с.
8. Чернокова Т.Е. Метакогнитивная психология: проблема предмета исследования / Т.Е. Чернокова // Вестник Поморского университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. – 2011. – №3. – С. 153–158. EDN NWHJFX
9. Чернявская В.С. Психолого-педагогическая программа развития метакогнитивных способностей школьников / В.С. Чернявская, Т.А. Сидорова // Территория новых возможностей. – 2021. – №3 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologo-pedagogicheskaya-programma-razvitiya-metakognitivnyh-sposobnostey-shkolnikov> (дата обращения: 18.11.2023). – DOI 10.24866/VVSU/2073-3984/2021-3/217-228. – EDN TXMMMM
10. Шер М.Л. Информационные технологии в образовании: современные подходы, организационные и педагогические требования, средство развития мотивации учебной деятельности / М.Л. Шер, Л.В. Миронов // Цифровизация в системе образования: передовой опыт и практика внедрения (Краснодар, 22 марта 2024 года). – Чебоксары: Среда, 2024. – С. 94–100. – DOI 10.31483/r-110578. – EDN JLPYIZ.
11. Шер М.Л. Информационно-коммуникационные технологии обучения как средство повышения эффективности и качества образования / М.Л. Шер, Л.В. Миронов // Трансформация смыслов образования в условиях цифровизации общества: сборник статей Всероссийской научно-практической конференции (Краснодар, 27–28 февраля 2020 года). – Краснодар: Мир науки, 2020. – С. 229–234. – EDN RKYYYY.
12. Sazhina N.M., Sher M.L., Mironov L.V. Educational quality: requirements and approaches to the quality of modern education // Мир педагогики и психологии. – 2019. – №6 (35). – С. 57–66. – EDN DLQKTK
13. Norman E. Why Metacognition Is Not Always Helpful. *Front Psychol.* 2020 Jul 2;11:1537. doi: 10.3389/fpsyg.2020.01537. eCollection 2020. PMID: 32714256
14. Sher M.L. Strategies for the metacognitiveness development in education / M.L. Sher, O.V. Grebennikov, S.V. Betserkovskaya // *International Journal of Professional Science.* – 2024. – No. 6–1. – P. 46–53. – EDN NYHUNV.

Юрченко Татьяна Валентиновна
преподаватель

Хохлова Ульяна Витальевна
студентка

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»
г. Краснодар, Краснодарский край

АКТУАЛЬНОСТЬ ВВЕДЕНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ СЛУЖБЫ ШКОЛЬНОЙ МЕДИАЦИИ

Аннотация: *в современном сообществе увеличивается общественное расслоение людей и семей, меняется система нравственных ценностей и ориентиров обучающихся, рынок заменяет ее потребительскими ценностями, деградирует культура. Семья есть важнейший общественный институт, принимающий участие в образовании системы отношений детей и подростков, влияющих на формирование личности и благополучие детей, претерпевает колоссальные изменения. Процветает культ насилия, агрессивность, конфликтность, отсутствие чуткости, сострадания, глубинные деформации человеческого общения (например, социальные сети) и многое другое оказывают крайне негативное влияние, прежде всего на детей. Вся эта обстановка говорит о необходимости профилактики предотвращения конфликтов во внутришкольной среде.*

Для предотвращения негативизма и конфликтности в образовательной среде необходимо применение медиации. В школах работой по разрешению и урегулированию конфликтов занимается школьная служба медиации, которая показывает свою эффективность и актуальность.

Ключевые слова: *актуальность, служба школьной медиации, образовательное учреждение.*

Современная школа представляет собой сложную систему, состоящую из множества взаимодействующих элементов: учителей, учеников, родителей, организационно-административного персонала и т. д.

Внутри школьной организации существует сложная динамическая среда, состоящая из учеников и учителей и их взаимосвязи между собой.

Каждая категория обладает своими особенностями, интересами и ценностями. Взаимодействие между ними (учитель – ученик, ученик – ученик), может породить конфликты различного характера.

В школе обучаются многонациональные дети с различным социальным уровнем дохода, семейными укладами и т. д. Это влечет за собой существование различных социокультурных и экономических фонов. Разные ценности, мировоззрения и образ поведения учащихся могут порождать потенциальные конфликты.

Образовательный процесс – это процесс взаимодействия различных людей, объединенных общей деятельностью в рамках учебного заведения. В процессе этого взаимодействия могут возникнуть различные конфликты между участниками образовательных отношений: учениками, их родителями, учителями и администрацией школы.

Конфликтные ситуации могут быть сложными и негативными, но участникам образовательного процесса приходится сталкиваться с ними снова и снова, так как смена учебного заведения может быть затруднительной. Поэтому важным становится не только решение конкретной конфликтной ситуации, но и восстановление нормальных социальных отношений между участниками образовательного процесса.

Взаимодействие учеников и учителей в учебной деятельности, спортивных занятиях, социальные взаимодействия, внеклассная деятельность – все это является неотъемлемыми элементами школьной жизни, в которых создается определенный контекст для возникновения конфликтов. Таким образом, школа является местом, где постоянно возникают и разрешаются различные конфликты, которые влияют на развитие личности учащихся и их успеваемость [1, с. 178].

Профилактика предотвращения и управление конфликтами внутри школьной среды является одной из главных задач образовательных учреждений.

Служба медиации может помочь в разрешении конфликтов и нормализации отношений между участниками образовательного процесса, обеспечивая более эффективную работу учебного заведения в целом [2].

Служба школьной медиации – это структура, созданная внутри образовательной организации, которая состоит из учителей, учащихся и их родителей. Она предназначена для помощи всем участникам образовательного процесса в решении конфликтных ситуаций, возникающих в школе.

В последние десятилетия количество конфликтов в школах растет, и они становятся все более серьезными. Для решения этой проблемы предлагается использовать медиацию – процедуру, которая помогает предотвратить и разрешить конфликты. Сейчас термин «медиация» стал широко популяризован [3].

Школьная медиация – это способ разрешения споров и конфликтов между участниками образовательного процесса. Она основана на принципах уважения, принятия, слушания и сохранения конфиденциальности. Благодаря медиации, каждый участник конфликта может найти решение, которое устроит всех, и восстановить нормальные отношения [4].

За 2022–2023 учебный год в школе Краснодарского края г. Абинска службой школьной медиации рассматривались шесть обращений. Данные отражены в таблице 1.

Таблица 1

Период	Количество обращений в службу примирения	Краткое описание конфликтной ситуации	Результат работы службы медиации
1 полугодие 2022 г.	1	Конфликт параллельных классов на почве спортивных соревнований	1. Работа с группами учеников. 2. Проведение процедуры медиации. 3. Разрешение конфликта (преобразование соперников в общую группу соратников).
2 полугодие 2023 г.	5	конфликт и драка между одноклассниками	1. Проведение процедуры восстановительной медиации. 2. Разрешение конфликта. 3. Примирительный договор.
		конфликт между одноклассниками на почве буллинга одного из учащихся	1. Проведение процедуры восстановительной медиации. 2. Разрешение конфликта. 3. Примирительный договор между учащими и учеником, подвергшимся буллингу

Как мы видим, конфликты бывают как групповые (конфликт классов, конфликт класса и ученика), так и индивидуальные (драка между двух участников). Таблица указывает на положительное разрешение конфликта с участием службы медиации и восстановление дружеских отношений.

Внедрение школьной медиации не ограничивается только отношениями между детьми, родителями и школой. Если этот метод будет успешно применен в образовании, он может распространиться

и на другие сферы общества. Это может привести к улучшению отношений между людьми и снижению уровня конфликтности в обществе.

Вырабатываются решения, ориентированные на будущее, которые приемлемы и удовлетворяют потребностям обеих(всех) сторон. Только так можно достичь результата, при котором нет проигравших и побежденных. Вот почему медиацию можно назвать методом разрешения споров с результатом «выигрыш-выигрыш», ведь, помимо разрешения спора, которое, что не менее важно, происходит с наименьшими затратами и гораздо быстрее, нежели при использовании других способов (наказание). Она сохраняет возможность диалога и улучшает партнерские отношения между спорящими сторонами [5, с. 148]).

Многие считают, что если хулиганы регулярно цепляются к «ботаникам» или отличникам, или младшеклассникам. Проблема состоит вне знания «школьной жертвы», как правильно выбрать модель поведения в данной ситуации [6, с. 20]). Надо сказать, что хулиганы цепляются не к каждому отличнику и не каждому младшекласснику. Найти причины и подсказать правильное поведение способна медиация, а именно волонтеры-медиаторы из учеников старшеклассников. Рассказать, что делать, а то и помирить с недругом, поможет свой «брат-школяр» из старшего класса. И это очень важно. Все-таки взрослые – это взрослые, они порой воспринимаются детьми, как представители чуждого мира, навязывающие свои далекие от реальной жизни правила [7, с. 104]).

Каждая процедура медиации уникальна, и медиатор всегда испытывает новые эмоции в процессе работы. Важно уметь анализировать и рефлексировать свою работу. Понимание того, что ты можешь, умеешь и хочешь быть медиатором важно, особенно среди учеников. Ведь они, нежели взрослые, смогут найти правильные и понятные, в молодежной среде, слова для помощи в разрешении конфликтных ситуаций [8, с. 128]).

Таким образом, актуальность внедрения в образовательных учреждениях (школах) службы школьной медиации и ее развитие является важной социальной инициативой, которая необходима для решения многих проблем в образовании и воспитании. Это становится одним из приоритетных направлений в современной образовательной системе.

Список литературы

1. Аллахвердова О.В. Медиация – переговоры с участием посредника / О.В. Аллахвердова, А.Д. Карпенко. – СПб.: Роза мира, 2013. – 178 с.
2. Захарова Т.В. Медиация в общеобразовательных организациях: диплом. работа / Т.В. Захарова; Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2016.
3. Мониторинг поведения учащихся школы. – 2023. – №3.
4. Бюллетень Федерального института медиации. 2013 год / научн. ред. Ц.А. Шамликашвили. – В 2 т. Т. II. – М.: Межрегиональный центр управленческого и политического консультирования, 2015.– 148 с.
5. Куликов В. Пустьят по миру. В школах планируется развивать специальные миротворческие службы / В. Куликов // Рос-сийская газета – Неделя. – 30.01.2014. – №6292 (20).
6. Разрешение семейных конфликтов. Руководство по международной семейной медиации – М.: Межрегиональный центр управленческого и политического консультирования, 2015. – 104 с.
7. Шамликашвили Ц.А. Основы медиации как процедуры урегулирования споров: учебное пособие / Ц.А. Шамликашвили. – М.: Межрегиональный центр управленческого и политического консультирования, 2013. – 128 с.

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Бровко Екатерина Артёмовна
студентка
Научный руководитель
Игнатович Светлана Сергеевна
канд. пед. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»
г. Краснодар, Краснодарский край

ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СРЕДЫ СОЦИАЛИЗАЦИИ СОВРЕМЕННЫХ ПОДРОСТКОВ

Аннотация: школа – это основное место пребывания подростков, следовательно, от того, как проходит его социализация зависит насколько будет развита его личность в будущем. В статье рассмотрены факторы, которые могут влиять на социализацию подростков в условиях современного образования. Автором рассмотрена роль интернет-пространства в подростковой социализации, насколько «обезличенность» при использовании социальных сетей может способствовать разжиганию ненависти и травли.

Ключевые слова: подростки, социализация, факторы, межличностные отношения, самовыражение, социальные сети, онлайн-пространство, коммуникация.

В наше время социализация подростков происходит не только в школе или во время очного общения с окружающими его людьми, но и в цифровом пространстве, но в онлайн пространстве их социализация носит стихийный характер.

П.Н. Демин считает, что: «в школе, где подросток проводит большую часть времени, продолжается процесс социализации подростков, поэтому возникающие проблемы их социализации в период получения образования связаны как с социальными, так и психологическими аспектами развития личности» [1].

Действительно школа – это основное место пребывания подростков, следовательно, от того как проходит его социализация зависит насколько будет развита его личность в будущем.

По версии П.Н. Демина: «проблемы социализации подростков в школе или колледже можно разделить на три группы: относящиеся к школе или колледжу (среда, связи), относящиеся к взаимоотношениям с педагогами и относящиеся к взаимоотношениям внутри групп сверстников или разновозрастных групп обучающихся» [1].

Такой фактор как среда может влиять на социализацию подростков. Туда можно отнести: школьные правила и фиксированный дресскод.

Многие подростки при соблюдении школьного дресскода могут чувствовать себя неуверенно, за счёт того, что им, как и их сверстникам не нравится носить строгую официальную одежду, это создаёт ощущение жёстких рамок. Подросток не чувствует свободы действий, ведь дресскод не предусматривает самовыражение, которое так необходимо в этом возрасте. Подростковый возраст – это возраст, когда каждый хочет выделиться и показать свою индивидуальность всем, кто его окружает, хочет, чтобы к нему относились на равных, признали его.

Отношения с учителями так же являются важным фактором социализации, ведь учитель кроме преподавания своей дисциплины должен создавать и поддерживать благоприятную атмосферу в коллективе. Некоторые некомпетентные педагоги при конфликтах с обучающимися зачастую переходят на личности и сохраняют неприязнь к ученику долгое время, следовательно, может занижать оценки и прилюдно высмеивать ученика, что совершенно неблагоприятно влияет на межличностные отношения в коллективе.

Взаимоотношения внутри групп сверстников могут зависеть не только от атмосферы в учебном заведении, но и от социально-экономических аспектов, от недостатков внешности и физической формы, национальности, нестандартных взглядов на жизнь и ценностей, уровень развития умственных способностей и т.д.

Т.В. Юдеева считает, что «в подростковом возрасте у ребенка возникает специфический комплекс потребностей, выражающихся в стремлении найти свое место в группе сверстников, выйти за пределы школы и присоединиться к жизни и деятельности взрослых и др. Удовлетворяя эти потребности в реальном пространстве, подросток не может избежать противоречий и трудностей. Интернет-пространство дает возможность подросткам не только снизить эмоциональное напряжение, но и

повысить уровень свободы через снятие многих табу реальной среды, реализовать потребность в самоутверждении, самовыражении, осознать свои возможности» [2].

Дети и в том числе подростки хотят, либо казаться взрослее для окружающих копируя поведение и действия взрослых, либо хотят чувствовать себя взрослее, чем есть на самом деле.

Эту потребность в подражании взрослым может удовлетворить интернет среда. Ведь в интернете все люди в какой-то степени «обезличены», следовательно, скрывать свой возраст не составляет труда.

Через онлайн-пространство подростки могут удовлетворить свою потребность в самоутверждении путём публикации постов о своей жизни в социальных сетях. Но из-за того, что в социальные сети выкладывают фото и видео материалы зачастую несвязанные с реальной жизнью, публикуют только хорошие моменты своей жизни, у пользователей может снижаться самооценка, ведь их жизнь не такая идеальная которую они видят в профилях других людей.

За счёт «обезличенности» интернет-пользователей появляется своеобразная смелость в общении, что зачастую может перетечь в проявления психологического насилия в интернете. Случается, такое как раз из-за того, что подростки и даже взрослые люди чувствуют полную безнаказанность в отношении своих действий в интернете. При общении в социальных сетях человек перестаёт чувствовать, что по ту сторону экрана находится такой же человек, у которого тоже есть свои чувства, из-за чего появляется полная свобода действий и снятие всех табу в общении и межличностных отношениях.

Но несмотря на имеющиеся негативные последствия общения в интернете, такое общение может и благоприятно влиять на социализацию современных подростков.

Неуверенные в себе подростки, которым может быть трудно общаться с людьми, могут социализироваться с помощью интернет-среды, как раз-таки за счёт «обезличенности» пользователей. Ведь если подросток не общается со своими сверстниками из-за стеснения, дезадаптации или даже при подвергании насилию со стороны семьи и сверстников, это не значит, что ему не нужно общение. Каждый хочет иметь круг общения, но не у всех есть возможность его завести в реальной жизни.

Хоть интернет-среда и может быть полезна для первичной социализации подростков, но не стоит заменять общением в интернете реальное общение, как раз-таки из-за исключительно интернет-социализации могут возникать серьёзные проблемы с коммуникацией в будущем, что несомненно будет мешать строить отношения с окружающими уже во взрослой жизни.

Список литературы

1. Демин П.Н. Современные проблемы социализации подростков и поиски путей их решения в зарубежной педагогике / П.Н. Демин, И.М. Елкина // Преподаватель XXI век. – 2021. – №3. Ч. 1. – С. 133–152. DOI: 10.31862/2073-9613-2021-3-133-152. EDN IBTRLN

2. Турмасова Е.А. Проблема социализации личности подростка в интернет-пространстве / Е.А. Турмасова, Т.В. Юдеева // Концепт. – 2021. – №2 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/problema-sotsializatsii-lichnosti-podrostka-v-internet-prostranstve> (дата обращения: 21.04.2023).

3. Бровка Е.А. Психологическое насилие в подростковой среде/ Е.А. Бровка, С.С. Игнатович, А.С. Мамбеталина // Педагогика: история, перспективы. – 2023. Т. 6. №5. – С. 91–108. – DOI: 10.17748/2686-9969-2023-6-5-91-108. – EDN WOKXHE

Варламов Алексей Викторович

аспирант

АНО ВО «Северо-Кавказский социальный институт»
г. Ставрополь, Ставропольский край

СУЩНОСТЬ СТРУКТУРНЫХ КОМПОНЕНТОВ НРАВСТВЕННО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КЛИМАТА В ВОИНСКОМ КОЛЛЕКТИВЕ

***Аннотация:** в статье обосновано содержание структурных компонентов нравственно-психологического климата коллектива военнослужащих по призыву. Определена потребность разработки вышеупомянутых структурных компонентов как теоретического ориентира для выстраивания взаимодействия командиров и военнослужащих по призыву фиксированием фактов, доказывающих возможность повышения уровня нравственно-психологического климата при опоре на содержание разработанных критериев.*

***Ключевые слова:** компоненты нравственно-психологического климата, показатели, содержание.*

Высокий уровень неопределенности и турбулентности функционирования современного общества обусловил поиск современных, инновационных подходов по защите государства и общества от внешних угроз. Основная функция по защите государства и общества принадлежит армии. В настоящее время педагогической наукой выработано значительное количество форм и методов, направленных на формирование благоприятного нравственно-психологического климата воинского коллектива. Наиболее полное определение дает Н.В. Гусева, которая рассматривает нравственно-

130 Современный образовательный процесс: психолого-педагогическое сопровождение, воспитательные стратегии

психологический климат как интегральную характеристику коллектива, которая является слагаемой таких его качеств, как целеустремленность, доброжелательность, честность, дружелюбие, сотрудничество, увлеченность, принципиальность, социальная защищенность, ответственность, возможность профессионального роста и других [10].

Вместе с тем требуется осмысление данной проблемы в контексте специфической деятельности коллектива военнослужащих по призыву, находящихся в сводной роте молодого пополнения. Сложность работы с этой категорией обусловлена, с одной стороны, ограниченным сроком нахождения военнослужащих по призыву в таких подразделениях, до пяти недель, с другой стороны, высокими требованиями, предъявляемыми к личности военнослужащего по призыву, прошедшего обучение в данной роте. За пять недель перед командованием стоит задача подготовить специалиста с высоким уровнем ответственности, готового отстаивать и защищать государство и общество от внешних угроз. Все это побудило нас к поиску инновационных подходов и методов в организации психолого-педагогической работы с военнослужащими по призыву в сводной роте молодого пополнения, способствующих формированию благоприятного нравственно-психологического климата.

При опоре на авторитетные исследования сделан вывод о том, что нравственно-психологический климат коллектива включает в себя когнитивный, эмоциональный и поведенческий компоненты [7; 22]. По нашему мнению, данная структура не в полной мере отражает требования, предъявляемые к личности и коллективу военнослужащих по призыву с высоким уровнем нравственно-психологического климата и необходимо решать задачу формирования у военнослужащих нравственных ценностей, определяющих мотивы их деятельности и поведения. В связи с этим, согласно идее нашего исследования структурно нравственно-психологический климат может быть представлен четырьмя компонентами: когнитивным, мотивационно-ценностным, эмоционально-волевым и поведенческим.

В основу содержания когнитивного компонента были положены представления Апресян Р.Г., Бачинин В.А., Барулин В.С., Гусейнов А.А., Мартынова Е.Ю., Каган М.С., Разин А.В. о понятии «нравственность» и «мораль», дающих ориентир в ситуации нравственного выбора. Военнослужащий, который получил представление о категориях нравственности, посредством рефлексии превращает наличное знание в профессиональные умения. Формирование когнитивного компонента нравственно-психологического климата осуществляется посредством организации обучения военнослужащих по призыву начальной и общевоинской подготовки, а также подготовки каждого солдата к самостоятельному выполнению задач боевой и внутренней службы. Программа обучения включает в себя два блока, продолжительностью 5 недель. В рамках первого блока особое внимание уделяется общественно-государственной подготовке военнослужащих по призыву. Она является одним из основных предметов обучения. Помимо обучающего потенциала, также является важнейшей формой государственно-патриотического, воинского, нравственного, правового и эстетического воспитания. Большое значение на этой дисциплине отводится изучению вопросов отечественной истории, традиций армии и флота, военной педагогики и психологии, законодательства РФ и норм международного гуманитарного права. Также формирование когнитивного компонента нравственно-психологического климата осуществляется в процессе изучения военнослужащими по призыву своих прав и обязанностей, а также знаний в области специфики военной деятельности. Второй блок программы обучения военнослужащих по призыву включает в себя общевоинскую подготовку, продолжительность которой составляет три недели.

Содержание мотивационно-ценностного компонента нравственно-психологического климата коллектива, базируется на положении Дробницкого О.Г., который обосновывает ценностный момент морали и нравственности. В формировании ценностей главенствующую роль занимают мотивы и потребности. Вслед за Марковой А.К. мы считаем ключевым моментом в развитии мотивационной сферы духовное наполнение личности: увлеченность, направленность. При этом необходимо понимать, что мотивационная сфера личности динамична. Мотивы могут изменяться под воздействием различных социальных факторов, что существенно может менять линию поведения личности.

Формирование мотивационно-ценностного компонента в коллективе военнослужащих по призыву осуществляется посредством организации военно-политической пропаганды и агитации, военно-социальной, психологической и культурно-досуговой работы, занятий по военно-политической подготовке, просмотра телевизионных программ, видеофильмов, чтения художественной литературы, газет и журналов, написания писем родным и близким, а также отдыха личного состава и общения в свободное от службы время.

Основу формирования эмоционально-волевого компонента нравственно-психологического климата коллектива военнослужащих по призыву составляют теории Божович Л.И., Выготского Л.С., Леонтьева А.Н., которые утверждают, что основу психологического развития личности составляет ее эмоциональное благополучие. Такое трактование развития уровня развития личности дает нам представление, что эмоционально-волевой компонент может формироваться за счет разработки согласованных и целенаправленных психолого-педагогических мероприятий, ориентированных на развитие у личного состава высокого уровня готовности к выполнению задач военной службы, приобщению

его к культурным ценностям, а также организации отдыха и досуга военнослужащих, членов их семей и лиц гражданского персонала Вооруженных Сил. Для снижения уровня эмоциональной и физической нагрузки широко применяются методы организованного досуга. С этой целью командование организует: просмотр художественных кино- или видеофильмов (в предвыходные, выходные и праздничные дни); различные игры, викторины, тематические вечера, и другие культурно-досуговые мероприятия, способствующие отдыху и восстановлению физического и психологического состояния личного состава.

Кроме этого, большое значение имеет организация психологической работы в вооруженных силах РФ. Целью этой деятельности является формирование у личного состава психологической устойчивости и готовности к выполнению боевых (учебно-боевых) задач, поддержания психического здоровья. Одним из основных направлений психологической работы являются: психологическая диагностика, которая проводится несколько раз. Первый раз по прибытии военнослужащего по призыву в сводную роту молодого пополнения для определения психологического профиля военнослужащего, понимании его психолого-типологических особенностей и эмоционально-волевой сферы. Результаты психологической диагностики используются для построения индивидуальной образовательной траектории военнослужащего, а также учитываются при организации быта и формировании коллектива в процессе выработки сплоченности и слаженности, а также учитываются при дальнейшем распределении военнослужащих по подразделениям для несения службы. Кроме этого, психологи оказывают первичную психологическую помощь военнослужащим, психологическую реабилитацию и психологическое просвещение. В зависимости от потребности психологическая работа делится на индивидуальную и групповую.

Содержание поведенческого компонента нравственно-психологического климата коллектива военнослужащих по призыву обусловлено положением о том, что нравственное поведение это система нравственных действий и поступков, основанных на ценностно-мотивационной системе личности, а также на том, что в нравственном поступке как в наименьшей единице нравственного поведения, характеризующей общий нравственный облик человека, проявляется его отношение к обществу, к другим людям, к самому себе [9]. Данное положение стало основанием для определения содержания поведенческого компонента (межличностные отношения членов коллектива). Основу формирования нравственного поведения определили бихевиористские теории личности. В основе поведения, по мнению Б. Скиннера, лежат стимулы и реакция личности на эти стимулы. Поведение определяют следующие факторы: стимул, события, предшествующие реакции, реакция, события последующие после реакции. Скиннер [23] утверждает, что человека можно научить желаемому поведению в разных ситуациях. Желаемое поведение военнослужащих по призыву формируется за счет выработки навыков точного и беспрекословного выполнения всех команд командира. Данный навык приобретается на занятиях по строевой подготовке. Тренировка в выполнении приема заключается в многократном его повторении до выработки у молодых солдат прочных навыков.

Итак, мы определили структурные компоненты нравственно-психологического климата коллектива военнослужащих по призыву, изучили опыт их формирования, обусловленный спецификой военной деятельности, которые будут положены в разработку модели формирования нравственно-психологического климата военнослужащих по призыву. В перспективе мы видим необходимость и возможность разработки модели формирования благоприятного нравственно-психологического климата, а также авторской программы.

Список литературы

1. Аникеева Н.П. Психологический климат в коллективе / Н.П. Аникеева. – М.: Просвещение, 1989. – 223 с. EDN YHSOVF
2. Апресян Р.Г. Идея морали и базовые нормативно-этические программы / Р.Г. Апресян. – М.: Институт философии РАН, 1995. – 207 с. EDN RVYODF
3. Барулин В.С. Социальная философия: учебник / В.С. Барулин. –2-е изд. – М.: ФАИР-ПРЕСС, 2000. – 560 с.
4. Бачинин В.А. Философия: энцикл. слов. / В.А. Бачинин. – СПб.: Изд-во Михайлова В.А., 2005. – 287 с.
5. Божович Л.И. Проблемы формирования личности: избранные психологические труды / Л.И. Божович; под ред. Д.И. Фельдштейна. – 3-е изд. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: МОДЭК, 2001. – 352 с.
6. Веселова Е.К. Метод исследования нравственной сферы личности / Е.К. Веселова // Диагностика здоровья. Психологический практикум: сборник / под ред. Г.С. Никифорова. – СПб., 2007 – С. 359–374. – EDN RYVOTJ
7. Виноградова Г.А. Феноменология нравственно-психологического климата профессионально-педагогических коллективов / Г.А. Виноградова. – СПб.: Изд-во С-Петербургского ун-та, 1998. – 165 с.
8. Веготский Л.С. Собрание сочинений. – В 6 т. Т. 2. Вопросы теории и истории психологии / под ред. А.Р. Лурия, М.Г. Ярошевского. – М.: Педагогика, 1982. – 488 с.
9. Гончарова Е.Н. Соотношение нравственного поведения и нравственной деятельности как педагогическая проблема / Е.Н. Гончарова // Известия Самарского научного центра РАН. – 2011. – №2–6 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/sootnoshenie-nravstvennogo-povedeniya-i-nravstvennoy-deyatelnosti-kak-pedagogicheskaya-problema> (дата обращения: 04.09.2024).
10. Гусева Н.В. О нравственно-психологическом климате в педагогическом коллективе / Н.В. Гусева // Молодой ученый. – 2011. – Т. 2. №11 (34). – С. 59–62 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://moluch.ru/archive/34/3905/> (дата обращения: 04.10.2024). EDN OOUJUGL

11. Гусейнов А.А. Этика: учебник / А.А. Гусейнов, Р.Г. Апресян. – М.: Гардарики, 2000. – 472 с. ISBN 5-8297-0012-3 (в пер.).
12. Дробницкий О.Г. Понятие морали: ист.-крит. очерк / О.Г. Дробницкий; АН СССР. Ин-т философии. – М.: Наука, 1974. – 386 с.
13. Каган М.С. Философия культуры: учебное пособие для вузов / М.С. Каган. – М.: Юрайт, 2024. – 353 с. – ISBN 978-5-534-06178-9 // Образовательная платформа Юрайт [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://urait.ru/bcode/538666> (дата обращения: 05.09.2024).
14. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. – М.: Изд-во Академии педагогических наук, 1959 – 495 с.
15. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б.Ф. Ломов. – М.: Наука, 1984. – 444 с. – EDN RVMASB
16. Ломов Б.Ф. Системность в психологии: избранные психологические труды / Б.Ф. Ломов; под ред. В.А. Барабанщикова [и др.]. – М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: МОДЭК, 2010. – 422 с.
17. Мансуров Н.С. Морально-психологический климат и его изучение / Н.С. Мансуров. – М., 1992. – 292 с.
18. Маркова А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – М.: Знание, 1996. – 308 с. ISBN 5-87633-016-7: Б. ц. EDN YQСJKT
19. Мартыанов Е.Ю. Категория ценности в философии О.Г. Дробницкого / Е.Ю. Мартыанов // Молодой ученый. – 2014. – №17 (76). – С. 629–631 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://moluch.ru/archive/76/12962/> (дата обращения: 05.10.2024). EDN SUKOJN
20. Парыгин Б.Д. Климат коллектива как предмет диагностического исследования / Б.Д. Парыгин // Психологический журнал. – 1982. – №3. – С. 49–62.
21. Разин А.В. Этика: учебник для студентов философ. специальностей / А.В. Разин; МГУ им. М.В. Ломоносова. – М.: Акад. проект, 2003. – 621 с. ISBN 5-8291-0284-6 (в пер.)
22. Сафронова Е.А. Теоретические основы формирования нравственно-психологического климата в профессиональном педагогическом коллективе как фактора оптимизации образовательного процесса: автореф. дис. ... канд. психол. наук: спец. 13.00.08 / Е.А. Сафронова; ВНИИ М-ва внутрен. дел Рос. Федерации. – М., 2001. – 22 с. EDN NLVVNB
23. Скиннер Б.Ф. Наука и человеческое поведение / Б.Ф. Скиннер; пер. с англ. А.А. Федорова, А.И. Васильева. – Новосибирск, 2017. – 517 с.

Ворожейкина Варвара Владимировна
студентка

Научный руководитель
Оганесова Нелли Львовна
канд. психол. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»
г. Краснодар, Краснодарский край

САМООЦЕНКА ПОДРОСТКОВ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ ЛИЧНОСТНОЙ ТРЕВОЖНОСТИ

***Аннотация:** проблема формирования самооценки в подростковом возрасте является одной из обсуждаемых и актуальных в зарубежной и отечественной возрастной психологии. Необходимость изучения самооценки заключается также в том, что она непосредственно взаимосвязана с такими личностными характеристиками, как самосознание, уверенность, устойчивость, самореализация личности, обеспечивая их высокий уровень развития у человека.*

***Ключевые слова:** самооценка, личностная тревожность, самореализация, социализация, психология, педагогика, развитие, самосознание.*

Проблему формирования самооценки в подростковом возрасте изучали такие психологи, как А. Адлер, И. С. Кон, Л.И. Божович, И.П. Ушакова, А.И. Липкина, М.И. Лисина, Г.М. Дульнев, Е.И. Сивонько, Е.Т. Соколова и другие.

Проблема нашего исследования: каково влияние уровня тревожности на самооценку подростков? Цель исследования – влияние разных уровней личностной тревожности на самооценку подростков. Объект исследования – самооценка подростков, предмет исследования – самооценка подростков с разным уровнем личностной тревожности.

Теоретической основой исследования выступили труды по вопросу самооценки подростков А.М. Захаровой, З.С. Курбановой, по проблеме формирования самооценки в подростковом возрасте А. Адлера, И.С. Кона, Л.И. Божович, М.И. Лисиной, концепция личностной тревожности подростков А.М. Прихожан, А.И. Захарова, Н.Д. Левитова, В.И. Долговой, ситуативной Ч. Спилберга, школьной Р.С. Немова, С.С. Степанова.

Изучение проблемы формирования самооценки в подростковом возрасте является актуальным по нескольким причинам, которые мы рассмотрим далее. Подростковый возраст – это период интенсивных изменений, как физических, так и психологических. Формирование адекватной самооценки в это время имеет ключевое значение для общего психического здоровья подростка.

В современном мире подростки подвергаются постоянному воздействию социальных медиа, которые могут искажать представления о себе и других. Это создает новые вызовы для формирования адекватной самооценки, что делает изучение этой темы особенно важным. Формирование самооценки во многом зависит от семейного окружения и культурных контекстов. Понимание этих факторов может помочь родителям и педагогам создать поддерживающую среду для подростков.

Таким образом, исследование проблемы формирования самооценки в подростковом возрасте не только актуально, но и необходимо для разработки эффективных методов поддержки подростков в этот сложный период их жизни.

Проблема формирования самооценки в подростковом возрасте была исследована многими психологами и педагогами, рассмотрим подходы к изучению данной темы некоторых из них. Эрик Эриксон известен своей теорией психосоциального развития, в которой он выделяет стадии развития личности. В подростковом возрасте (стадия идентичности против ролевой путаницы) формирование самооценки связано с поиском идентичности и социальной роли. Карл Роджерс акцентировал внимание на важности самопринятия и безусловной позитивной оценки для формирования здоровой самооценки. Он подчеркивал, что поддержка со стороны окружающих помогает подросткам развивать адекватное восприятие себя. Абрахам Маслоу в своей теории иерархии потребностей указал на то, что удовлетворение потребностей в уважении и признании является важным аспектом формирования самооценки. Дональд Винникотт описывал концепцию «подлинного я» и «ложного я», подчеркивая важность эмоциональной поддержки и принятия со стороны родителей для формирования самооценки у подростков. Лев Выготский акцентировал внимание на социальном контексте обучения и взаимодействии, что также влияет на формирование самооценки у подростков через социальные отношения и культурные факторы. Рут Уэстрайт изучала влияние социальных медиа на самооценку подростков, подчеркивая, как сравнение себя с другими в онлайн-пространстве может искажать восприятие себя.

Эти исследователи внесли значительный вклад в понимание формирования самооценки в подростковом возрасте, а их работы остаются актуальными для психологов и педагогов, работающих с молодежью.

Л.С. Выготский перечислил несколько основных групп наиболее ярких интересов подростков, которые он назвал доминантами. Это «эгоцентрическая доминанта» (интерес подростка к собственной личности); «доминанта дали» (установка подростка на обширные, большие масштабы, которые для него гораздо более субъективно приемлемы, чем ближние, текущие, сегодняшние); «доминанта усилия» (тяга подростка к сопротивлению, преодолению, к волевым напряжениям, которые иногда проявляются в упрямстве, хулиганстве, борьбе против воспитательского авторитета, протесте и других негативных проявлениях); «доминанта романтики» (стремление подростка к неизвестному, рискованному, к приключениям, к героизму).

Одно из новообразований, возникающих в конце переходного периода, Л.И. Божович называла «самоопределением». С субъективной точки зрения оно характеризуется осознанием себя в качестве члена общества и конкретизируется в новой общественно значимой позиции. Самоопределение возникает в конце учебы в школе, когда человек стоит перед необходимостью решать проблему своего будущего.

Существует несколько подходов к изучению самооценки, каждый из которых предлагает свою концепцию того, каким образом человек оценивает себя. Один из таких подходов – социально-компаративный подход, согласно которому самооценка формируется на основе сравнения себя с другими людьми. Другой подход – индивидуальный, который утверждает, что самооценка зависит от внутренних факторов, таких как уровень самоуважения и уверенности в себе.

Эти разные подходы к раскрытию сущности самооценки отнюдь не противоречат друг другу, а лишь вскрывают ее сложность и многозначность как психологического феномена, ее включенность в развитие и функционирование различных психических проявлений личности. Сложность изучения проблемы самооценки определяется также тем, что она органично включает в себя два взаимосвязанных аспекта: процессуальный и структурно-итоговый.

Обобщая взгляды различных исследователей, можно прийти к заключению, что все они едины в своём мнении по поводу негативного влияния заниженной самооценки на социальное поведение человека и на развитие межличностных отношений. Самооценка является важным аспектом психологии личности и имеет большое значение в жизни человека. Понимание различных подходов к самооценке поможет нам лучше понять себя и окружающих, а также развить положительное отношение к себе и своим достижениям.

Психологическое развитие в подростковом возрасте связано с множеством факторов, которые влияют на формирование личности, социальные навыки и эмоциональное благополучие. Основные аспекты, влияющие на это развитие, включают.

1. Физиологические изменения: пубертатный период сопровождается значительными гормональными изменениями, которые могут влиять на настроение, поведение и восприятие себя. Эти изменения могут вызывать колебания самооценки и эмоциональные переживания.

2. Поиск идентичности: подростки стремятся определить, кто они есть, и каково их место в мире. Это может проявляться в экспериментах с различными ролями, стилями, увлечениями и группами сверстников.

3. Социальное взаимодействие: взаимоотношения со сверстниками, родителями и другими взрослыми играют ключевую роль в психологическом развитии. Подростки учатся строить отношения, разрешать конфликты и понимать социальные нормы.

4. Когнитивное развитие: подростки развивают более сложные формы мышления, включая абстрактное и критическое мышление. Это позволяет им анализировать свою жизнь, делать осознанные выборы и понимать последствия своих действий.

5. Эмоциональная регуляция: подростки учатся управлять своими эмоциями и справляться со стрессом. Это может быть связано с развитием навыков саморегуляции и способности к эмпатии.

6. Социальная среда, включая семью, школу и культурные факторы, оказывает значительное влияние на психологическое развитие. Поддержка и понимание со стороны взрослых могут способствовать здоровому развитию самооценки и уверенности в себе.

7. Ожидания общества, культурные нормы и стереотипы могут оказывать давление на подростков, формируя их восприятие себя и своих возможностей.

8. Влияние социальных медиа и технологий на самооценку и социальные взаимодействия стало важным аспектом развития подростков. Сравнение себя с идеализированными образами в интернете может приводить к проблемам с самооценкой.

9. Образование и карьерные ориентиры: подростки начинают задумываться о своем будущем, выборе профессии и образовательных путях, что также влияет на их самоощущение и уверенность в себе.

Теория самозависимости и самоуверенности (Self-Determination Theory, SDT) разработана Эдвардом Деси и Ричардом Райаном и фокусируется на мотивации, психологическом благополучии и самооценке. В аспекте формирования самооценки у подростков теория подчеркивает несколько ключевых компонентов.

1. Основные психологические потребности.

Автономия: стремление к самостоятельности и контролю над своей жизнью. Удовлетворение этой потребности способствует развитию уверенности в себе и формированию положительной самооценки.

Компетентность: ощущение, что подросток способен справляться с задачами и достигать успеха, укрепляет его самооценку. Поддержка со стороны взрослых и возможность преодолевать трудности играют важную роль в этом процессе.

Связь: чувство принадлежности и поддержки со стороны сверстников и семьи критически важно для формирования здоровой самооценки. Позитивные отношения помогают подросткам чувствовать себя ценными и значимыми.

2. Внутренняя и внешняя мотивация.

Внутренняя мотивация (действие ради самого процесса) способствует более глубокому вовлечению и удовлетворению от деятельности, что положительно сказывается на самооценке. Внешняя мотивация (действие ради получения награды или одобрения) может иметь краткосрочный эффект, но не всегда приводит к устойчивой самооценке.

3. Формирование идентичности: подростковый возраст – это период активного поиска идентичности. Успешное удовлетворение потребностей в автономии, компетентности и связи помогает подросткам сформировать положительное представление о себе и своей идентичности.

4. Роль окружения: поддерживающее окружение, которое поощряет автономию и предоставляет возможность для развития компетенций, способствует формированию здоровой самооценки. Напротив, авторитарные или критические отношения могут негативно сказаться на самооценке подростка.

5. Эмоциональное благополучие: самозависимость и уверенность в себе связаны с высоким уровнем эмоционального благополучия. Подростки, которые чувствуют себя уверенно и способны принимать решения, имеют более высокие показатели счастья и удовлетворенности жизнью.

6. Развитие навыков саморегуляции: подростки, обладающие высокой степенью самозависимости, лучше справляются с эмоциями и стрессом, что также положительно сказывается на их самооценке. Они способны ставить перед собой цели и работать над их достижением.

Все эти факторы взаимосвязаны и могут оказывать как положительное, так и отрицательное влияние на психологическое развитие подростков, определяя их эмоциональное состояние, самооценку, личностную тревожность и общую адаптацию в обществе.

Тревожность является одним из наиболее распространенных психологических состояний среди людей всех возрастов. В современном мире, где стресс и неопределенность становятся все более распространенными, понимание тревожности и методы ее управления становятся важными аспектами изучения в области психологии.

Тревожность – это состояние психического беспокойства, неуверенности и нервозности, сопровождающееся чувством опасения и тревоги (Сьюзен Н. Коллинс).

Тревожность – это эмоциональное состояние, характеризующееся повышенным уровнем тревоги и напряженности, возникающим в ответ на реальные или воображаемые угрозы (Аарон Бек).

В подростковом возрасте нетипичность выражения тревожности может проявляться в следующих особенностях:

- избегание общения;
- поведенческие изменения;
- физические симптомы;
- маскирование через активности;
- сопротивление помощи;
- уклонение от обращения за помощью.

Таким образом, нетипичность выражения тревожности в подростковом возрасте требует более внимательного и тщательного анализа со стороны родителей, педагогов и специалистов, чтобы распознать и помочь подростку справиться с его эмоциональными трудностями.

Выделяют два основных вида тревожности. Первый из них – это так называемая ситуативная тревожность, т. е. порожденная некоторой конкретной ситуацией, которая объективно вызывает беспокойство. Данное состояние может, возникает у любого человека в преддверии возможных неприятностей и жизненных осложнений. Другой вид – так называемая личностная тревожность. Она может рассматриваться как личностная черта, проявляющаяся в постоянной склонности к переживаниям тревоги в самых различных жизненных ситуациях, в том числе и таких, которые объективно к этому не располагают. Она характеризуется состоянием безотчетного страха, неопределенным ощущением угрозы, готовностью воспринять любое событие как неблагоприятное и опасное.

В своих работах, посвященных тревожности и ее проявлениям, российский психолог А.А. Березин описывал концепцию «тревожного ряда». Он выделял несколько уровней тревожности, которые могут варьироваться от нормальной (адаптивной) тревожности до патологической. Основные элементы тревожного ряда включают:

Нормальная тревожность – адекватная реакция на стрессовые ситуации, которая может способствовать мобилизации ресурсов организма и улучшению функциональности в условиях неопределенности.

Тревожность как состояние – временное состояние, возникающее в ответ на конкретные стрессоры или угрозы, характеризующееся повышенной эмоциональной реакцией и физическими симптомами.

Тревожность как личностная черта – хроническая предрасположенность к переживанию тревоги, которая может влиять на поведение и восприятие человека в различных жизненных ситуациях.

Патологическая тревожность – состояние, которое требует клинического вмешательства, характеризующееся высокой интенсивностью и длительностью тревожных переживаний, мешающих нормальной жизни и функционированию человека.

Березин подчеркивал, что тревожность может иметь как положительные, так и отрицательные аспекты, и важным является умение управлять ею, адаптироваться к изменяющимся условиям жизни и находить здоровые способы справиться с ней.

Личностная тревожность у подростков может проявляться в виде постоянного беспокойства, неуверенности, перфекционизма, страха перед критикой и отказом. Это состояние может сильно повлиять на их эмоциональное и психическое благополучие, а также на социальные отношения и успех в школе или работе.

Определение самооценки и уровня личностной тревожности и их параметров, а затем еще и проведенный анализ взаимосвязей, очень важны для диагностики личности. Это позволит при проведении консультационной и коррекционной работы оказывать соответствующую профессиональную помощь. Коррекционная работа должна быть направлена на понижение тревожности. Для этого необходима работа, направленная на выяснение ее причин. Необходимо, чтобы человек лучше знал себя, имел гармоничную личность и больше верил в себя и в свои собственные силы.

Список литературы

1. Фабер А. Как говорить с детьми, чтобы они учились / Адель Фабер, Элейн Мазлиш. – М.: Бомбора, 2011.
2. Фабер А. Как говорить, чтобы дети слушали, и как слушать, чтобы дети говорили / Адель Фабер, Элейн Мазлиш. – М.: Эксмо, 2010. – EDN QYBZQR
3. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания / Б.Г. Ананьев. – СПб.: Питер, 2001. – 288 с.
4. Анкудинова Н.Е. Об особенностях оценки и самооценки учащихся I–IV классов учебной деятельности / Н.Е. Анкудинова // Вопросы психологии. – 2008. – №3. – С. 131–138.
5. Божович Л.И. Этапы формирования личности в онтогенезе / Л.И. Божович // Вопросы психологии. – 2009. – №4. – С. 23–34.
6. Бороздина Л.В. Что такое самооценка? / Л.В. Бороздина // Психологический журнал. – 2012. – Т. 13. №4. – С. 99–100.
7. Бороздина Л.В. Самооценка в первой зрелости / Л.В. Бороздина, О.Н. Молчанова // Вестник МГУ. Сер.14. Психология. – 2010. – №2. – С. 24–48.
8. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский. – М.: Педагогика, 2011.

9. Гин А. Приемы педагогической техники. Свобода выбора. Открытость. Деятельность. Обратная Связь. Идеальность / А. Гин. – М.: ВИТА-ПРЕСС, 2009.
10. Губанова М.И. Педагогическое взаимодействие: учебное пособие / М.И. Губанова. – Кемерово: Кемеровский государственный университет, 2010.
11. Губанова М.И. Система формирования готовности будущего учителя к педагогическому сопровождению социального самоопределения старшеклассников: специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования»: дис. ... д-ра пед. наук / Маргарита Ивановна Губанова; Кемеровский государственный университет. – Кемерово, 2004. EDN NMWTZX
12. Зинько Е.В. Соотношение характеристик самооценки и уровня притязаний. Ч. 1. Самооценка и ее параметры / Е.В. Зинько // Психологический журнал. – 2006. – Т. 27. №3. – С. 18–30. – EDN НТРСМ
13. Иванова А.В. Культурно-образовательное пространство как фактор формирования духовно-нравственных ценностей молодежи / А.В. Иванова. – М.; Берлин: Директ-Медиа, 2017. EDN YNSDNH
14. Изард К.Э. Психология эмоций / К.Э. Изард; пер. с англ. – СПб.: Питер, 2000. – 464с.
15. Корчак Я. Как любить детей. Избранные педагогические произведения / Януш Корчак. – Воронеж: МОДЭК, 2009.
16. Мардахаев Л.В. Социальная педагогика: педагогика становления и развития личности: учебник для студентов средних и высших учебных заведений / Л.В. Мардахаев. – М.; Берлин: Директ-Медиа, 2020. DOI 10.23681/575016. EDN JYJMWL

Дробязко Анжелла Давидовна

воспитатель

Чухарева Татьяна Дмитриевна

старший воспитатель

МАДОУ МО г. Краснодар «Детский сад №204»
г. Краснодар, Краснодарский край

КОНСУЛЬТАТИВНОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СЕМЕЙ, ИМЕЮЩИХ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ РАННЕГО И ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

***Аннотация:** статья посвящена проблеме консультативного сопровождения семей, имеющих детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) раннего и дошкольного возраста. Авторами рассматриваются основные цели и задачи консультативного сопровождения, включая информирование родителей, психологическую поддержку и обучение навыкам взаимодействия с детьми с ОВЗ. Подчеркивается значимость создания сообществ и групп поддержки, а также необходимость междисциплинарного сотрудничества консультативных служб с другими учреждениями.*

***Ключевые слова:** консультативное сопровождение, семьи, дети с ограниченными возможностями здоровья, ОВЗ, ранний возраст, дошкольный возраст, психологическая поддержка, обучение, группы поддержки, междисциплинарное сотрудничество, социализация, инклюзия, социальная поддержка, качество жизни.*

В последние годы в России наблюдается растущий интерес к вопросам поддержки семей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Эта проблема становится все более актуальной, поскольку количество таких детей увеличивается, и семьи сталкиваются с разнообразными трудностями – от медицинских до социальных и психологических. Консультативное сопровождение таких семей представляет собой важный аспект социальной работы и психолого-педагогической помощи, направленный на создание условий для полноценного развития детей и улучшения качества жизни их родителей [1].

Проблема и актуальность темы

Дети с ОВЗ нуждаются в особом внимании и поддержке, что требует от семей дополнительных усилий и ресурсов. Воспитание таких детей связано с эмоциональными и физическими нагрузками, а также с необходимостью взаимодействия с различными учреждениями: медицинскими, образовательными, социальными. В этом контексте консультативное сопровождение может стать ключевым элементом в создании системы поддержки, которая поможет семьям справиться с вызовами, с которыми они сталкиваются.

Консультативное сопровождение включает в себя предоставление информации, консультаций и рекомендаций по вопросам воспитания, обучения и развития детей с ОВЗ. Это может включать как индивидуальную помощь, так и групповые формы работы, направленные на поддержание психоэмоционального состояния родителей и их детей.

Цели и задачи консультативного сопровождения

Основной целью консультативного сопровождения является создание условий для успешной социализации и развития детей с ОВЗ, а также для улучшения качества жизни их семей. Для достижения этой цели можно выделить несколько задач:

- информирование родителей.
- психологическая поддержка.
- обучение навыкам.
- создание сети поддержки.
- партнерство с учреждениями.

Принципы работы консультативных служб

Работа консультативных служб основывается на нескольких важных принципах, которые помогают обеспечить эффективную поддержку семьям с детьми с ограниченными возможностями здоровья.

Первый принцип – это индивидуальный подход. Каждая семья уникальна, и консультанты должны учитывать особенности каждого ребенка и его родителей. Это значит, что рекомендации и помощь должны быть адаптированы под конкретные ситуации и потребности.

Второй принцип – комплексность. Консультативные услуги должны охватывать все аспекты жизни семьи. Это включает в себя психологическую поддержку, помощь в обучении, медицинские советы и социальные услуги. Такой подход позволяет решить проблемы более эффективно.

Третий принцип – доступность. Услуги должны быть легко доступны для всех нуждающихся семей, независимо от их места проживания или финансового положения. Это важно, чтобы каждая семья смогла получить необходимую помощь.

Четвертый принцип – сотрудничество. Консультативные службы должны работать в партнерстве с другими организациями и учреждениями, такими как школы, больницы и социальные службы. Это позволяет обеспечить более полное и согласованное сопровождение для семей.

Следуя этим принципам, консультативные службы могут более эффективно помогать семьям, обеспечивая поддержку и ресурсы, которые необходимы для успешного воспитания детей с ОВЗ [3].

Примеры успешного консультативного сопровождения

В разных регионах России реализуются программы консультативного сопровождения, которые демонстрируют эффективность данного подхода. Например, в ряде семейных центров проводятся тренинги для родителей, где они могут получить знания о том, как взаимодействовать с детьми с ОВЗ, а также научиться справляться с эмоциональными нагрузками.

Другим успешным примером является создание групп поддержки, где родители могут делиться своим опытом и находить поддержку друг у друга. Такие группы помогают снизить уровень стресса и изоляции, с которым часто сталкиваются семьи [2].

Заключение

Консультативное сопровождение семей, имеющих детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) раннего и дошкольного возраста, представляет собой неотъемлемую часть системы социальной поддержки, которая направлена на улучшение качества жизни как детей, так и их родителей. В условиях растущего числа детей с ОВЗ и увеличения их потребностей, необходимость в комплексной поддержке становится особенно актуальной. Консультативные услуги помогают семьям справляться с эмоциональными, социальными и образовательными вызовами, предоставляя им необходимые знания и навыки для успешного воспитания.

Консультативное сопровождение семей, имеющих детей с ограниченными возможностями здоровья раннего и дошкольного возраста, играет ключевую роль в обеспечении их успешной социализации и качественной жизни. Оно включает в себя предоставление информации, психологическую поддержку, обучение и создание сообществ для обмена опытом. Эффективное консультативное сопровождение основано на индивидуальном подходе, комплексности услуг, доступности и сотрудничестве с другими учреждениями. Это помогает семьям справляться с вызовами, связанными с воспитанием детей с ОВЗ, и создает условия для их полноценного развития, что, в конечном итоге, способствует формированию инклюзивного общества [1].

Список литературы

1. Журавлёва Н. Социальная работа с семьями, имеющими детей с ограниченными возможностями здоровья / Н. Журавлёва. – СПб.: Питер, 2017. – 280 с.
2. Крылова Т. Консультативные услуги для родителей детей с ОВЗ: опыт и практика / Т. Крылова. – Екатеринбург: Урал, 2019. – 240 с.
3. Соловьёв С. Социальное сопровождение семей: теория и практика / С. Соловьёв. – Новосибирск: Сибирское университетское издательство, 2015. – 350 с.

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМОРАЗВИТИЕ КАК ДВИГАТЕЛЬ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ РУКОВОДИТЕЛЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Аннотация: в статье рассмотрена взаимосвязь профессионального саморазвития и профессиональной компетентности на основе содержательного изучения данных процессов с точки зрения руководителя образовательной организации.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, профессиональное развитие, профессиональное саморазвитие.

Основным направлением работы любой образовательной организации является реализация образовательной программы, уровень которой зависит не только от условий, созданных для её реализации, но и от эффективности управления образовательным процессом. Кроме того, целевые установки, стоящие сегодня перед руководителем образовательной организации, требуют от него обладание широким спектром компетенций.

Прежде чем изучить понятие профессиональной компетентности, следует разграничить такие понятия как «компетенция» и «компетентность» в разрезе профессиональной деятельности.

Благодаря работам И.А. Зимней, А.В. Хуторского и Д.Б. Эльконина оба понятия получили широкое распространение в связи с актуализацией концепции компетентностного подхода, определяющего необходимость формирования не только знаний, но и умений, навыков и личностных качеств, необходимых для успешной жизни и профессиональной деятельности.

Компетенции не есть компетентность. Компетенция – характеристика потенциального состояния личности, которая, как правило, формируется в процессе обучения, а компетентность – характеристика личности, которая реализуется и развивается в реальной деятельности. Таким образом, оба понятия следует рассматривать в соотношении как частное и общее, как теоретическое и практическое, как потенциальное и реальное.

При определении термина профессиональная компетентность следует обратить внимание на трактовку, данную Э.Ф. Зеером, который установил, что компетентность – это способность человека реализовывать на практике свои компетенции. Подобной точки зрения придерживается Л.Ю. Степашкина, выделяя умение человека мобилизовать в конкретной ситуации полученные знания и опыт, что дополняет определение данное Э.Ф. Зеером. Без внимания нельзя оставить точку зрения английского психолога Дж. Равена, который определил, что компетентность – это специфическая способность эффективного выполнения конкретных действий в предметной области, включая узкопредметные знания, особого рода предметные навыки, способы мышления и понимание ответственности за свои действия [1; 3; 9].

С точки зрения А. К. Марковой, структуру профессиональной компетентности формируют следующие компоненты:

- профессионально-психологические знания и профессионально – педагогические умения;
- профессионально-психологические позиции, установки;
- личностные особенности, обеспечивающие овладение профессиональными компетенциями [10].

Профессиональную компетентность руководителя принято рассматривать через призму управленческой, коммуникативной, информационной, экономической и правовой компетентностей, что ставит перед нами задачу изучить отдельно каждую из компетентностей.

Под *управленческой компетентностью* руководителя образовательной организации следует понимать совокупность личностных качеств, ориентированных на организацию и обеспечение образовательного потенциала на основе имеющихся ресурсов (кадровых, методических и материально-технических) с целью достижения образовательной организацией результатов, определённых её уставом и законодательством [11].

Среди управленческих компетенций можно выделить внутренние ресурсы руководителя, необходимые для осуществления управленческой деятельности. К ним можно отнести стратегическое и аналитическое мышление, лидерство, выраженное в координации и концентрации усилий коллектива, а также персональной ответственности за результаты совместной работы, стойкость или настойчивость в достижении поставленных целей, адаптивность [7; 13].

Поскольку одной из задач руководителя образовательной организации является взаимодействие со всеми участниками образовательных отношений, то *коммуникативная компетентность* по праву считается одной из ведущих компетентностей в деятельности руководителя. Важно отметить, что

коммуникативная компетентность руководителя сводится не только в процессе получения и передачи информации, необходимой для достижения поставленных результатов, но и в управлении поведением людей, их состоянием и отношением к профессиональным целям, задачам.

Под *информационной компетентностью* понимается способность работать с информацией, а также умение использовать современные информационно – коммуникационные технологии с целью повышения эффективности труда. Безусловно, что многоаспектность понятия информационной компетентности связана с прогрессивным развитием информационного общества [2].

С появлением рынка образовательных услуг профессиональная компетентность современного руководителя образовательной организации стала неразрывно связана с экономической деятельностью. Государственная политика перед руководителем образовательной организации ставит задачи, связанные со знанием основ экономики, способов организации финансово-хозяйственной деятельности, законодательства в части гражданского, административного, налогового, трудового права, а также умением привлекать дополнительные источники финансовых и материальных средств [4].

Результатом модернизации образования является появление значительного числа нормативно-правовых актов, исполнение которых прямая обязанность руководителя образовательной организации.

Правовая компетентность руководителя образовательной организации предполагает знание законодательных и иных правовых документов, а также их использование в своей профессиональной деятельности. Особенность правовой компетентности состоит в том, что большое значение имеет субъектная позиция, то есть недостаточно знать закон, надо ещё и быть готовым его применять и выполнять [5].

На основании вышесказанного можно сделать вывод о том, что профессиональная компетентность руководителя образовательной организации представляет не просто набор теоретических знаний и умений, но и способность эффективно их применять в своей профессиональной деятельности с целью достижения конкретных результатов посредством своих личностных качеств и установок. Кроме того, развитие профессиональной компетентности – это управляемый процесс становления профессионализма, основой которого выступает профессиональное образование и самообразование.

Проблема профессионального развития современного руководителя образовательной организации активно выходит сегодня на один из первых планов не только на региональном уровне, но и на федеральном. Ярким подтверждением данного процесса является деятельность Мастерской управления «Сенеж», открытой в 2019 году, а затем и Центра знаний «Машук» – в 2022 году, на базе которых ежегодно реализуются программы дополнительного профессионального образования для руководителей образовательных организаций.

Профессиональное развитие руководителя образовательной организации можно определить как целенаправленный процесс освоения различных видов формального и неформального образования для формирования и поддержания знаний, навыков, способностей, личностных качеств и моделей поведения, необходимых для эффективного управления образовательной организацией и успешной самореализации [12].

При изучении отечественной литературы мы смогли определить ряд учёных, проявивших интерес к изучению профессионального развития, определивших концептуальные подходы, которые можно разделить на три группы.

В теориях под авторством Э.Ф. Зеера, Т.В. Кудрявцева, Е.А. Климова, Ю.П. Поварёнка и Н.С. Пряжникова объектом изучения выступает профессиональное становление личности, которое охватывает период от начала и до конца профессиональной деятельности. Основаниями для профессионального развития выступают социальная ситуация развития и ведущая деятельность.

В.А. Бодров, Н.С. Глуханюк, Н.Н. Нечаев, А.К. Маркова, Л.М. Митина, Э.Э. Сыманюк и А.Р. Фонарёв исследовали процесс профессионализации субъекта деятельности, выступающего в качестве специалиста или профессионала, с точки зрения его профессиональной успешности, то есть способности достигать поставленных целей и задач.

Концептуальный подход об акме профессиональном развитии, описанном Б.Г. Ананьевым, А.А. Бодалевым, А.А. Деркач, Н.В. Кузьминой, С.А. Минюровой, делает акцент на саморазвитии и самореализации зрелой личности в контексте её непрерывного профессионального роста.

Ключевую роль в профессиональном развитии играет образование, основанное на главном принципе андрагогики: самостоятельность обучения с опорой на собственный опыт. В свою очередь, андрагогика – это область педагогики, предметом изучения которой являются теоретические и практические вопросы обучения взрослых с учётом их особенностей в системе непрерывного образования. Андрагогика ставит акцент на профессиональное и компетентностное саморазвитие.

На основании рассмотренных концептуальных подходов отечественных деятелей можно сделать вывод о том, что профессиональное развитие – это целенаправленный, динамичный и многогранный процесс, протекающий на протяжении всего профессионального пути, для каждого периода которого могут быть характерны определённые основания для развития, а также стадии и фазы, которыми можно управлять. Несмотря на многообразие подходов к изучению профессионального развития

можно выделить общую мысль для всех концепций: основной движущей силой профессионального развития является профессиональное саморазвитие.

Об актуальности проблемы профессионального саморазвития в настоящее время свидетельствует интерес гуманитарных наук, отражённый в работах Э.Ф. Зеера, В.В. Кузнецова, Л.Н. Куликовой, В.С. Леднёва, В.Г. Маралова, В.И. Моросановой, А.В. Мудрика, А.М. Новикова, В.А. Сластёнина, И.П. Смирнова, Е.В. Ткаченко, В.А. Фёдорова.

Анализируя определения разных авторов считаем необходимым остановить внимание на точке зрения В.А. Сластёнина, который рассматривает профессиональное саморазвитие рассматривается как процесс интеграции внешней профессиональной подготовки и внутреннего движения, личностного становления человека, где внешняя профессиональная подготовка задаёт содержание, а внутреннее движение определяет личностный смысл профессионального саморазвития[6]

С точки зрения А.М. Бондарьковой, профессиональное саморазвитие – процесс осознанного и целенаправленного развития себя как профессионала: совершенствование своих знаний, умений, личностных и профессиональных качеств.

Таким образом, можно сделать вывод, что профессиональное саморазвитие – это сознательный, многокомпонентный и личностно значимый процесс, направленный на совершенствование себя как профессионала.

Процесс профессионального саморазвития предполагает:

- развитие комплекса профессионально важных качеств, способностей, умений и навыков, необходимых для эффективной профессиональной деятельности;
- самостоятельное совершенствование знаний, умений, личностных и функциональных качеств;
- самопознание и самосовершенствование, основанных на внутреннем стремлении.

Анализ подходов вышеназванных авторов позволяет выявить характерную особенность для всех исследований: разных подходов выявило его характерную особенность – направленность профессионального саморазвития на будущее. Отсюда следует, что характеристики профессионального саморазвития носят перспективный характер. Другими характеристиками профессионального саморазвития являются: осознанность и целенаправленность, активность и самостоятельность; непрерывность и динамичность, мотивация и ценностные установки.

Результатом изучения психолого-педагогической литературы можно считать выделение четырёх компонентов, среди которых:

- мотивационно-ценностный компонент определяет личностный смысл профессиональной деятельности через терминальные ценности, интересы и потребности, а также способствует формированию стремления не только к саморазвитию, но и самоактуализации и самосовершенствованию;
- эмоционально-волевой компонент раскрывается через положительное отношение к процессу профессионального саморазвития и помогает в осуществлении его контроля и достижении поставленных целей;
- конструктивно-деятельностный компонент предполагает самостоятельную интерпретацию условий профессионального саморазвития, знания механизмов проектирования, реализации, способов отслеживания и оценки данного процесса;
- рефлексивно-оценочный компонент способствует более глубокому пониманию результатов своей деятельности профессиональной деятельности, себя как профессионала.

Общей характеристикой для вышеназванных компонентов является их взаимосвязанность – изменение одного из них является условием развития любого другого.

Показателями профессионального саморазвития личности являются:

- профессиональные качества;
- личностные качества;
- профессиональные компетенции.

Рассматривая профессиональное саморазвитие как непрерывный процесс, можно выделить три этапа: самоопределение, самоактуализация и самореализация.

Профессиональное самоопределение является одним из компонентов профессиональной социализации личности и находится под влиянием внешних социальных факторов, обусловленных социальной системой, и внутренних регуляторов поведения, выраженных жизненными стратегиями, планами, притязаниями, установками. Точка зрения С.Л. Рубинштейна позволяет лучше понять сущность профессионального самоопределения, так как он рассматривал данный процесс в контексте выдвинутого принципа – внешние причины действуют преломляясь через внутренние условия. Однако в случае низкого соответствия между внутренними субъективными притязаниями и внешними объективными детерминантами возникает препятствие для полноценного профессионального саморазвития человека. Неотъемлемым компонентом профессионального саморазвития на этапе самоопределения является формирование положительного отношения к труду [8].

Этап самоактуализации в профессиональном саморазвитии связан с интеграцией личности в профессиональное сообщество через первые личные достижения в профессиональной деятельности.

Отличительной чертой данного этапа является принятие ценностной установки на непрерывность профессионального самообразования. Для личности, находящейся на этапе самоактуализации, характерно осознание своих возможностей со стремлением в их реализации, поэтому трудовая деятельность является базовой.

Профессиональная самореализация – этап, на котором внутренняя ценностно-смысловая детерминация профессиональной деятельности выходит на первый план. Профессиональная деятельность приобретает общественно-значимый характер, а важным условием для самореализации является осознание субъектом личностного смысла труда.

Последовательность и непрерывность этапов профессионального саморазвития является необходимым условием для успешного становления человека в профессии.

Поскольку процесс профессионального саморазвития обеспечивает непрерывность профессионального развития, способствует более глубокому осмыслению своей профессиональной деятельности, а также стимулирует развитие профессионально-личностных качеств можно установить, что профессиональное саморазвитие выступает основным двигателем в развитии профессиональной компетентности руководителя образовательной организации.

Список литературы

1. Зеер Э.Ф. Ключевые компетенции, определяющие качество образования / Э.Ф. Зеер // Образование в Уральском регионе: научные основы развития: тез. докл. II науч.-практ. конф. – Ч. 2. – 2002. – С. 23–25.
2. Ильковская И.М. Профессиональная компетентность руководителя образовательной организации: определение и особенности / И.М. Ильковская // Вестник СГТУ. – 2014. – №1 (74).
3. Кондурар М.В. Понятия компетенция и компетентность в образовании / М.В. Кондурар // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. – 2012. – №1 (8). – С. 189–192. – EDN EDN ORJZUT
4. Ларюшкин С.А. Формирование правовой компетентности руководителей образовательных организаций в условиях дополнительного образования / С.А. Ларюшкин, Р.Р. Рахметов // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2015. – №3 (24).
5. Ларюшкин С.А. Формирование экономической компетентности руководителей образовательных организаций в условиях дополнительного образования / С.А. Ларюшкин, Р.Р. Рахметов // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2015. – №4 (25).
6. Неволина В.В. Профессиональное саморазвитие личности в современном образовательном пространстве / В.В. Неволина, И.Д. Белоновская, В.В. Баранов. – М.: Перо, 2017. – 200 с. – ISBN 978-5-906961-19-8. – EDN LFFMDE.
7. Профессиональная компетентность руководителей образовательных организаций системы общего и среднего профессионального образования / Н.Б. Авалуева, А.С. Алексеева, А.Н. Майоров, Э.Ф. Алиева // Вестник Томского государственного университета. – 2022. – №484. – С. 145–156. – DOI 10.17223/15617793/484/17. EDN NOULEY
8. Савченко Т.В. Рефлексия как условие формирования профессионально-педагогической компетентности будущего педагога / Т.В. Савченко // Современная наука: проблемы и перспективы развития: сборник статей IV Международной научно-практической конференции (Омск, 28 февраля 2020 года) / под ред. А.Э. Еремеева. – В 3 ч. Ч. 3. – Омск: Омская гуманитарная академия, 2020. – С. 131–136. – EDN RXWLOQ.
9. Степашкина Л.Ю. Развитие общих учебных умений и навыков как ключевой образовательной компетенции / Л.Ю. Степашкина // Эйдос. – 10.09.2005. <http://www.eidos.ru/journal/2005/0910-09.htm> (дата обращения: 17.11.2024).
10. Толмачева Ю.Н. Факторы профессионального саморазвития руководителей городских и сельских образовательных организаций / Ю.Н. Толмачева // VIII Педагогические чтения, посвященные памяти профессора С.И. Злобина: сборник материалов (Пермь, 5–7 октября 2022 года). – В 2 т. – Пермь: Пермский институт Федеральной службы исполнения наказаний, 2022. – С. 200–203. – EDN SUXNWQ.
11. Топоровский В.П. Интегративный подход к формированию управленческой компетентности директора развивающейся школы: дис. ... д-ра пед. наук / В.П. Топоровский. – СПб., 2002. – 331 с. EDN NMECTT
12. Федорчук Ю.М. Профессиональное развитие современного руководителя образовательной организации / Ю.М. Федорчук // Личность. Общество. Образование. Качество современного образования: актуальные вопросы, достижения, стратегии развития: сборник статей XXII Международной научно-практической конференции (Санкт-Петербург, 25–28 марта 2019 года). – СПб.: Ленинградский областной институт развития образования, 2019. – С. 35–40. – EDN VOZISR.
13. Чечель И.Д. Директор школы и его команда: стратегия и тактика коллективного профессионального развития / И.Д. Чечель. – М.: Национальный книжный центр, ИФ «Сентябрь», 2016. – 192 с.

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ВЫЗОВЫ И РЕШЕНИЯ

Аннотация: данное научное исследование посвящено особенностям современной образовательной системы в России, а также характеристике молодежи и социальным проблемам, с которыми она сталкивается в образовательной сфере. Результаты исследования показали, что многие вопросы развития детей и молодежи до сих пор остаются нерешенными в сфере образования. Это связано с тем, что психологи отмечают избыточное увлечение молодёжи цифровыми технологиями и интернетом, что создает дополнительные трудности. Поколение, выросшее в эпоху цифровых технологий, характеризуется уникальной формой виртуальной социализации. Это влияет на то, как они воспринимают, обрабатывают и интерпретируют информацию, а также на их способность понимать явления окружающего мира. В статье рассматриваются технологии, направленные на решение этих проблем. Особое внимание уделяется инновационным методам, позволяющим справиться с социальными вызовами в сфере образования, учитывая социально-психологические особенности современной молодежи.

Ключевые слова: образование, российская система образования, современное образование, проблемы образования, технологии социальной работы.

Введение. В эпоху стремительного развития информационных технологий цифровизация становится неотъемлемой частью образовательного процесса и вызывает множество дискуссий. Эти изменения затрагивают не только структуру и содержание обучения, но и психологические, педагогические аспекты, влияя на всех участников образовательного процесса. Исследование множества направлений в этой области позволяет выделить ключевые проблемы и возможности, которые цифровизация приносит современной системе образования [1].

По-прежнему актуальны проблемы, связанные с тем, как цифровое увлечение и интернет влияют на развитие детей и молодежи, которые выделены психологами. Сегодняшние дети с раннего детства уверенно используют виртуальную среду и сами находят себе развлечения через смартфоны. Дети таким образом поглощают большое количество различной информации, которая зачастую остается без надзора со стороны родителей и педагогов. Виртуальная социализация приобрела глобальные масштабы. В результате этих изменений трансформируются психическое и личностное развитие подрастающего поколения.

Цифровое поколение характеризуется особой формой виртуальной социализации, влияющей на восприятие и обработку информации, а также на понимание мира. Из-за избытка информации страдает мышление, развлекательный контент провоцирует клиповое мышление. Память ослабляется, так как доступность информации снижает потребность в запоминании. Внимание рассеивается из-за одновременного восприятия несвязанных данных.

Ученые считают, что будущее цифровизации образования связано не столько с оснащением классами компьютеров и доступом в интернет, сколько с внедрением эффективных педагогических методов и использованием инновационных технологий, поддержанных постоянным профессиональным развитием учителей. Изменения в информационно-коммуникативных аспектах современного образования требуют разработки новых подходов, методик и форм обучения. Это, в свою очередь, влияет на межличностное взаимодействие, которое изменилось под воздействием интернета и виртуальной социализации детей и молодежи. Эти изменения становятся ключевыми темами в психолого-педагогических исследованиях, подчеркивая актуальность изучения современных социально-психологических проблем в образовании.

Таким образом, целью статьи является анализ актуальных психолого-педагогических проблем в условиях быстро меняющегося современного образования, а также на выявление особенностей информационных и коммуникативных процессов, с учетом задач воспитания и обучения.

Основная часть. Процесс обучения и воспитания в профессиональном образовании играет ключевую роль в предотвращении психологической нестабильности среди студентов, и должен соответствовать определённым требованиям [4]. Одним из основополагающих требований является обеспечение содержательной работы психологической поддержки, которая должна быть направлена не на внешнюю помощь, а на развитие внутреннего потенциала студентов как активных участников образовательного процесса.

1. Развитие внутреннего ресурса для психофизиологического восстановления, вместо избегания дополнительных трудностей и противоречий, которые могут стимулировать рост.

2. Воспитание навыков поддержания психологического здоровья и его гигиены, вместо использования ненадежных методов быстрого восстановления или психостимуляторов.

3. Улучшение и оптимизация когнитивных процессов, вместо удовлетворения стабильностью в получении информации.

4. Воспитание духовных и нравственных качеств, противостоящих культуре потребительства.

5. Подготовка к самообразованию и умению саморегулироваться в стрессовых или непредвиденных ситуациях, вместо стремления удерживать стабильность любой ценой.

6. Развитие у личности устойчивой ориентации на поиск законных способов преодоления как объективных, так и субъективных трудностей, вместо склонности к игнорированию правовых норм или авантюризма.

Образование играет ключевую роль в процессе динамичного обновления нашего современного мира. Оно существенно влияет на глобальные изменения в основных сферах, таких как политика, экономика и общественная жизнь, которые определяют развитие общества [5]. Тем не менее этот процесс сопровождается множеством вызовов и проблем, требующих анализа. Актуальные проблемы в этой сфере проиллюстрированы на рисунке (рис. 1).

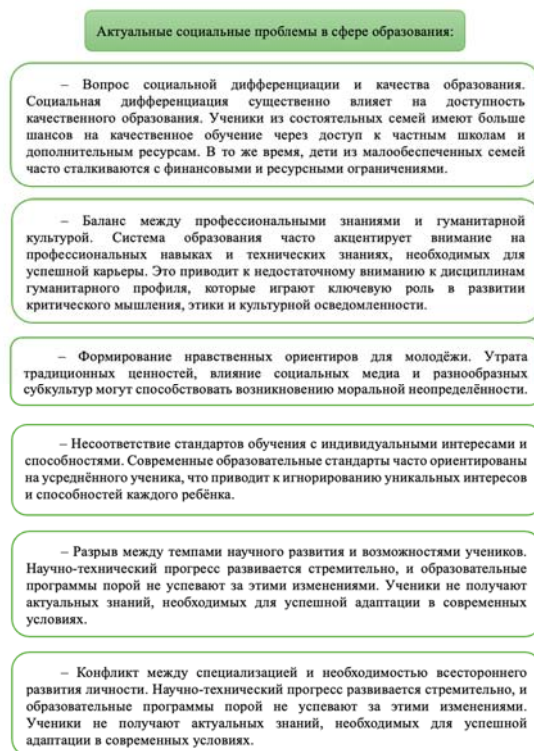


Рис. 1. Актуальные социальные проблемы в сфере образования

Решение данных проблем всегда было и остается ключевой задачей. В поиске путей их разрешения человечество стремится учитывать социальные изменения и адаптироваться к требованиям текущего времени. Социальные проблемы воспитания и образования тесно переплетены, поскольку система образования пока недостаточно развивает высокие духовные потребности и эстетическое восприятие, а также устойчивость к бездуховности и влиянию массовой культуры. Способность противостоять этим негативным явлениям во многом зависит от качества воспитания.

На основе выявленных социальных проблем молодежи в образовании и их социально-психологические характеристики, мы разработали следующие методы для совершенствования процесса решения этих проблем в сфере образования (рис. 2) [3].

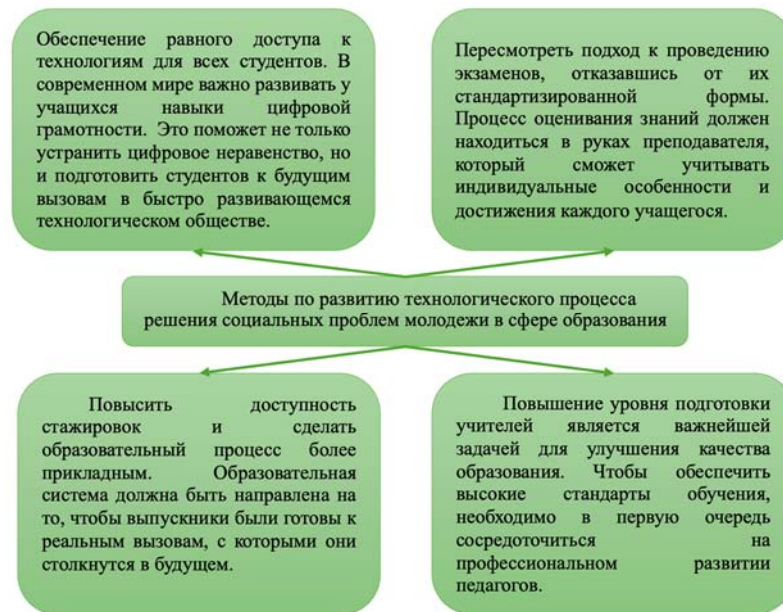


Рис. 2. Методы по развитию технологического процесса решения социальных проблем молодежи в сфере образования

Как показано на рисунке, использование данных методов поможет сформировать более гибкую и адаптивную образовательную систему, способную подготовить выпускников к современным и будущим вызовам. Указанные приоритеты можно реализовать в процессе обучения и воспитания молодежи через активные методы, которые нацелены не только на передачу знаний и опыта от старших поколений к младшим, но и на развитие навыков практического поведения и профессиональных умений, необходимых для решения различных жизненных и профессиональных задач.

Важно отметить, что введение активных методов обучения в высшее образование уже не воспринимается как новшество; скорее это сознательный выбор преподавателей, которые применяют психолого-педагогические технологии для решения образовательных задач, активизируя вовлеченность студентов и используя их личные ресурсы для творческого решения профессиональных ситуаций [2].

Заключение. Подводя итоги, важно отметить, что методы обучения представляют собой систему научно обоснованных педагогических действий. Они направлены на организацию учебного процесса и создание условий, стимулирующих студентов к самостоятельному и творческому решению жизненных и профессиональных задач с помощью психолого-педагогических средств и технологий.

Активные методы обучения направлены на преодоление традиционной роли студентов как исполнителей в совместной деятельности. Это необходимо для перехода от формирования исполнителей к подготовке выпускников, способных самостоятельно анализировать и принимать нестандартные решения.

Список литературы

1. Андриенко Е.В. Цифровизация образования в контексте решения психолого-педагогических проблем воспитания и обучения / Е.В. Андриенко // Сибирский педагогический журнал. – 2022. – №1. – С. 7–18. – DOI 10.15293/1813-4718.2201.01. – EDN LDORPQ
2. Васильева Ф.Е. Активные методы обучения в системе высшего образования – современный взгляд на проблему обучения / Ф.Е. Васильева // Евразийский союз ученых. – 2020. – №3–4 (72). – С. 65–67.
3. Морозова В.В. Социальные проблемы молодежи в сфере образования и технологии их решения / В.В. Морозова // Вестник науки. – 2023. – Т. 2. №11 (68). – С. 632–642. – EDN UQSEIE
4. Симакова Т.А. Психологическая неустойчивость и коррупционная направленность личности как проблемы профессионального образования / Т.А. Симакова, Е.Е. Гаврина // Прикладная юридическая психология. – 2022. – №2 (59). – С. 16–21. – DOI 10.33463/2072-8336.2022.2(59).016-021. – EDN EDHMFQ
5. Селютина О.Г. Социально-психологические проблемы современного образования / О.Г. Селютина, О.В. Федотова // Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса: проблемы, перспективы, технологии: материалы VII Международной научно-практической конференции (Орёл, 9–10 апреля 2020 года) / под ред. А.И. Ахулкиной. – Орёл: Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, 2020. – С. 345–347. – EDN FJBPKG

Качалов Вадим Юрьевич

канд. социол. наук, доцент
ФГБОУ ВО «Поволжский государственный университет
физической культуры, спорта и туризма»

доцент
Казанского (Поволжского) федерального университета
г. Казань, Республика Татарстан

Сычева Ольга Валерьевна

заместитель начальника отдела

Управление Федеральной налоговой службы Российской Федерации
по Республике Татарстан
г. Казань, Республика Татарстан

ТРАДИЦИОННЫЕ ЦЕННОСТИ КАК ОСНОВА РОССИЙСКОГО МИРОВОЗЗРЕНИЯ

Аннотация: целью работы является рассмотрение традиционной модели поведения, а также разбора влияния традиционного подхода на особенности российского менталитета и поведения людей, основанного на традиционной модели поведения.

Ключевые слова: традиционные ценности, мировоззрение, влияние, социокультурная среда.

В современных реалиях традиционные ценности играют непосредственную роль в человеческих взаимоотношениях, как в формате повседневных и обыденных рамок приемлемого для человека поведения, так и на законодательном уровне. Примеры влияния традиционной модели на некоторые отрасли законодательной системы и ее частичное формирование конкретно на подобных традиционных взглядах четко проглядываются как в самых базисных нормативно правовых актах, так и в нововведенных.

В Конституции Российской Федерации отмечена «важность жизни, достоинства, прав и свобод человека, патриотизма, гражданственности, служения Отечеству и ответственности за его судьбу, высоких нравственных идеалов, крепкой семьи, приоритета духовного над материальным, гуманизма, милосердия, справедливости, взаимопомощи и уважения, исторической памяти и преемственности поколений, единства народов России» [1]. 9 ноября 2022 года Президент Российской Федерации выдвинул указ №809 «Об утверждении основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей», которые описывают традиционные ценности следующим образом: «Традиционные ценности – это нравственные ориентиры, формирующие мировоззрение граждан России, передаваемые от поколения к поколению, лежащие в основе общероссийской гражданской идентичности и единого культурного пространства страны, укрепляющие гражданское единство, нашедшие свое уникальное, самобытное проявление в духовном, историческом и культурном развитии многонационального народа России» [2].

Также стоит подробнее разобрать само понятие традиционных ценностей и их конкретное влияние на аспекты поведения. «Базисные традиционные ценности – это ценности, выработанные в результате многовекового исторического и духовно-политического развития народа в сложившихся природно-климатических, географических, конкретно-исторических, духовно-нравственных и социально-политических условиях и являющиеся неперенным фактором формирования общенациональной и политической идентичности народа». Они отражают нынешние культурные и социальные тенденции, а также оказывают значительное влияние на формирование культурного самосознания человека. Государство и общество приобретают уникальный исторический опыт, опираясь именно на базисные традиционные ценности, благодаря чему могут развиваться в соответствии с изменяющимися условиями внутренней и внешней среды [3, с. 288].

О значении понятия «традиционные ценности» можно рассудить, обратившись к проведенному ВЦИОМ опросу от 28 декабря 2023 года. Ответы россиян на вопрос о том, какие ценности являются традиционными для нашей страны, можно сгруппировать следующим образом:

- семья (45%) – крепкая семья, союз мужчины и женщины, вклад в воспитание детей и уважение к старшим;
- патриотизм (23%) – любовь к стране, осознание единства народов России, уважение к исторической памяти, готовность служить Отечеству;
- гуманность (17%) – взаимопомощь и взаимоуважение, человеколюбие, нравственность, справедливость и дружелюбие.
- национальная культура и религия (16%) – русская культура, искусство, национальные праздники, а также религия, духовность и православие.

Отношение к традиционным ценностям среди россиян в настоящий момент можно узнать, также обратившись к данному опросу, где выявлена динамика отношения общественности к традиционным ценностям. С 2020 по 2023 год, россияне, которые выступают за отказ от традиционных ценностей и предпочитают модернистские взгляды на жизнь уменьшилось с 45% до 34%. Но тем не менее результаты сильно разнятся в зависимости от возраста опрашиваемых. Как говорит вышеобозначаемое исследование, проведённое в конце прошлого года – «Молодежь до 25 лет чаще выбирает сторону современности (53% против того, чтобы всегда следовать традиционным духовным принципам), 25–34-летние находятся в условной переходной фазе между традициями и современностью (49% предпочитают следовать традиционным духовным принципам, 40% нет). После 35 лет доминирует мнение о приоритете традиционного над современным (35–44 лет – 63%, 45–59 лет – 74%, старше 60 лет – 72%)» [4].

Однако в последнее время все чаще мы сталкиваемся с проблемой отдаления российских граждан от традиционного уклада. Данную специфику можно обосновать более приземлённым характером западноевропейских и модернистских ценностей. Они находят свое отражение в удовлетворении самых естественных потребностей (меньшее число запретов, доминанция материального над духовным). Это является толчком к ценностной переориентации в особенности молодого населения нашей страны, находящегося в поиске собственного призвания самореализации.

Наблюдая подобную динамику меньшей фокусировки граждан на традиционные взгляды, стоит так же отметить, что некоторые понятия, входящие в основу традиционных ценностей, со временем приобретали новые смыслы и неоднократно трансформировались. Каждое поколение, как и каждый отдельный взятый человек может воспринимать их по-разному, тем самым способствуя их видоизменению. Также ценности видоизменяются в конкретно негативную сторону, либо же ослабляются в результате ослабления единства народа, внешней культурной экспансии, размывания отличительных особенностей традиционных ценностей России. На подобные видоизменения реагирует множество сфер (политических, экономических, социально-культурных), способствуя снижению негативного влияния неблагоприятных факторов на базовое понимание традиционных ценностей.

В политической сфере нейтрализация негативных факторов выражается в политической и экономической стабильности общества, что позволяет сохранить территориальную целостность, решать задачи политического, экономического и социального развития. И здесь неоценимую помощь может принести институт наставничества, которое является активно развивающимся институтом в обществе, в котором нуждается молодёжное сообщество [5, с. 62].

В экономической сфере обеспечение безопасности способствует поддержанию нормальных условий жизнедеятельности и реализации национально-государственных интересов.

В социально-культурной среде снижение влияния негативных факторов способствует формированию нравственных ценностей.

Также, по своему содержанию традиционные ценности могут быть диаметрально противоположными, истолковываться двусмысленно, либо выводить на первый план в разные исторические эпохи разные ценностные ориентиры. Это является одной из методологических проблем изучения базисных традиционных российских ценностей. Это создает некий парадокс в понимании того, насколько сакрален смысл этих ценностей и можно ли придавать им столь основополагающее значение. Ведь сопоставляя колоссальное влияние традиционных ценностей с их неустойчивой формой толкования, кажется, что подобный подход к пониманию самой их сути весьма сомнителен.

К традиционным ценностям относятся – «права и свобода человека, патриотизм, высокие нравственные ценности, труд и творчество, приоритет духовного над материальным, гуманизм, справедливость, историческая память и преемственность поколений, единство народов России».

Входящие в этот перечень понятия в большинстве своем являются вечными или мегаисторическими ценностями, то есть теми ценностями, которые имеют свое значение для всего человечества и являющиеся основой его повседневного нахождения в социокультурной среде. Они являются таковыми, ведь отвечают базовым биологическим и социальным потребностям человека. К примеру, человек, для удовлетворения своих потребностей, на протяжении всего своего существования прибегал к труду. Труд является очевидным признаком отличия человека и животного. Совершая сознательное полезное действие, человек со временем выстроил привычный нам жизненный уклад. Сосуществование и единство народов являлось основополагающей спецификой мирного сосуществования разных по культуре и мировоззрению людей, проживающих в непосредственной близости между друг другом. Люди, объединенные одним этносом, культурой и традициями являются сплоченным механизмом, который может представлять внушительную по своей значимости силу. Именно налаживание дружественных отношений с представителями иных народностей, помогало России оставаться в ряду передовых держав на протяжении долгого времени [6, с. 230].

Каждое понятие, относящееся к традиционным ценностям, влияет на определенные аспекты поведения человека. Так, свобода, представляющая собой избавление от чего-либо нежеланного, была для человека конечной или одной из целей его деятельности. Она трактовалась в разных смыслах. Чаще всего свобода в конкретном ее понимании означала свободу от греха, от бедствий и свободу от

обязанностей. В большинстве случаев она означала именно свободу от божьего гнева, от греха и от мучений в загробной жизни.

Правда, в более длительном промежутке времени также означавшая божественную волю, промысел или установления, учила человека дисциплине и выбору верных моральных ориентиров. Под справедливостью же, понимали общую пользу. Особый для русского человека набор определенных, сформировавшихся на протяжении длительного времени ценностей и смыслов, которые он в них вкладывает, в итоге характеризует уникальное для него мировоззрение.

Но слова «традиционные ценности» ассоциируются у людей в первую очередь с их неизменностью, с необходимостью следования им и с их универсальной уникальностью (которая проявляется в первую очередь в том, что подобный подход к истолкованию норм поведения применим в любых обстоятельствах и характерен не только для современной действительности, но и для давнего времени).

Несомненно, ценности являются ключевой составляющей личностной структуры. Они возникают из различных природных и культурных, а также биологических, социальных и духовных потребностей. Ценности иерархически упорядочены, каждая из них имеет свою степень значимости. Они организованы в систему, которая отражает взгляды и убеждения человека о том, что важно и ценно в его жизни. Стоит повторить, что ценности могут меняться со временем и могут различаться в зависимости от культурного, социального и духовного контекста.

Подобная пластичность допускает некоторый семантический характер ценностных установок. Для русской мысли не характерна систематизация или некоторое научное обобщение форм философского знания. Часто, темы морали и нравственных качеств затрагивались русскими мыслителями в контексте интуитивного знания и образного мышления. Многие философские измышления трактовались в символах, в художественных и литературных произведениях или поучениях, посланиях и сказаниях.

Ещё стоит понимать, что ценности напрямую связаны с политико-философской деятельностью, многие из них входят в основу политических идеологий, но несмотря на это они лишь обосновывают приемлемость той или иной проводимой политики и никак сами по себе от нее не зависят. Так, идеология консерватизма, опирающаяся в большей мере на традиционные ценности, может лишь апеллировать определенными тезисами, характерными для этих ценностей, чтобы тем самым продвигать свои интересы. Ценности с философской точки зрения являются абстрактным идеалом, эталонным образом общественного устройства. Со второй половины XIX в. тема ценностей постепенно входит в спектр исследовательских интересов социологии, психологии и политологии [3, с. 272].

Для более четкого представления образа разбираемой проблемы стоит также обратить внимание на такое понятие как «мировоззрение». Оно представляет собой систему взглядов, оценок и представлений о мире, которые формируются на основе нашего опыта. Этот комплекс представлений объединяет все убеждения человека о мире вокруг него. Мировоззрение может рассматриваться как мировоззрение отдельно взятой личности, так и социальной группы. Основной принцип функционирования мировоззрения заключается в восприятии знаний и их применении в действительности. Перед тем как знания станут движущей силой мировоззрения, они должны пройти через личный фильтр человека, то есть должны быть осмыслены и оценены им.

На основе полученных знаний должно формироваться оценочное суждение, которое впоследствии переходит в форму устоявшейся нормы поведения.

Знания не обязательно должны быть подвержены глубокому анализу. Примерами таких знаний могут служить обобщенные суждения, такие как пословицы, поговорки и приметы. Смыслообразующим фундаментом мировоззрения являются ценности, которые отражают связь человека как познающего субъекта с объектами окружающей действительности. Ценности определяют, какие аспекты действительности важны для человека и какие направления ему следует предпочесть в условиях неоднозначной и сложной действительности [3, с. 267].

Также, стоит рассмотреть влияние религии как фундаментального фактора формирования человеческого мировоззрения. Религия, как явление, оказала значительное влияние на формирование традиционных ценностей.

Религиозный феномен, благодаря своей обширной области влияния и разнообразию, внес существенный вклад в формирование человеческого самосознания, побуждая людей задаваться фундаментальными вопросами о происхождении мира и человека, о смысле человеческой жизни, о свободе воли и других важных аспектах существования. К сожалению, не все люди имеют однозначное понимание данного термина. Часто за этим словом стоят лишь представления, выражающие внешние проявления религии. Во многих культурах и исторических контекстах религия представляет собой систему верований, ритуалов и ценностей, которые объединяют людей и оказывают влияние на их поведение. В то же время, понимание религии может различаться в зависимости от конкретной традиции, культуры и исторического контекста, в котором она возникла и развивалась. Таким образом, религия, как фактор, влияющий на формирование традиционных ценностей, обычно ассоциируется с рядом представлений, задач и ценностей, которые, в свою очередь, зачастую связаны с внешними проявлениями религиозной практики. Важным аспектом исследования взаимосвязи религии и

ценностей является понимание того, как именно религиозные верования и практики формируют и оказывают влияние на традиционные ценности, а также на то, как они могут меняться и адаптироваться в различных исторических и культурных контекстах [7, с. 63].

Одним из главных критериев отличности русского мировоззрения является поиск смысла существования человека и природы. Это неизбежно приводило к постановке более фундаментального вопроса о поиске идеала. Это существенно отражалось в поведении людей, в их мышлении и нравственных ориентирах. Именно в следовании конкретным нравственным установкам (служении богу, ведении праведного образа жизни) находила свое отражение русская мысль. Подобная специфика в большей степени была продиктована религиозным фактором, влияющим на большую часть повседневной обыденности русского человека.

Далее, интерес русской философской мысли заикнулся на размышлениях о месте Русского государства в мире. В совокупности со значительным влиянием религии, была сформулирована концепция «Москва – третий Рим», которая основывалась на рассуждениях о России, как о духовном и экономическом центре, как о значимом в мировой истории авторитете. Таким образом русское государство позиционировалось как некий поборник безбожия и защитник христианских идеалов.

Следующая концепция, сыгравшая определенную роль в формировании русского мировоззрения это «теория официальной народности» С. С. Уварова, связавшая религиозное и самодержавное прошлое России с его настоящим. Он объединил понятия «Православие. Самодержавие. Народность» в одну философскую мысль, отражавшую определенные представления русского народа о статусе русского императора, чья власть обосновывалась божественным вмешательством. Это идеал, к которому должна была стремиться Российская империя, ибо в этой формуле обозначено триединство веры, власти и народа, но это еще и краеугольный принцип, на основе которого предполагалось строить всю российскую жизнь.

Также мыслители и деятели той эпохи дискутировали и вступали между собой в открытую конфронтацию на почве расхождения мнений о том, каким же путем должна в дальнейшем развиваться Россия. Западники отвергали мысль об уникальном пути развития и предлагали следовать западному образцу. Славянофилы же, предполагали поиск собственного, особого для России и отличного от западных государств пути.

Сформулированная в 1861 году Ф.М. Достоевским «русская идея» воплощала в себе всю совокупность философского изыскания русских мыслителей. Она пыталась обосновать место России на международной арене и в религиозном мире. «Русская идея» как явление национального сознания представляет собой реакцию отечественной общественной мысли второй половины XIX–XX вв. на вхождение России в западноевропейскую, индустриально-технологическую цивилизацию.

Традиционные российские базисные ценности приобретали свою форму в ходе исторического развития нашей страны. Многие из этих ценностей являются универсальными и сформированы на основе парадигмы универсализма. Но хоть они и опираются по большей части на базовые принципы морали, люди, спустя долгие годы пребывания в обособленной среде наполняли эти принципы особым значением, что в итоге способствовало формированию уникального для русского человека набора ценностей.

Список литературы

1. Конституция Российской Федерации (принята всенародным голосованием 12.12.1993 с изменениями, одобренными в ходе общероссийского голосования 01.07.2020) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.kremlin.ru/acts/constitution> (дата обращения: 26.11.2024).
2. Указ Президента РФ от 09.11.2022 №809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/48502> (дата обращения: 26.11.2024).
3. Лубков А.В. Основы российской государственности / А.В. Лубков, А.В. Щипков, М.М. Мчедлова – М.: ИД ДЕЛО, 2023. – 550 с.
4. Традиции в эпоху перемен [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/tradicii-v-ehpokhu-peremen> (дата обращения: 26.11.2024).
5. Качалов В.Ю. Роль наставничества в жизни молодежи 16–25 лет (на материалах эмпирических исследований) / В.Ю. Качалов, Д.В. Дурновцева // Международный научно-исследовательский журнал. – 2024. – №3 (141). – С. 62.
6. Багдасарян В.Э. Ценностные основания государственной политики: учебник / В.Э. Багдасарян. – М.: НИЦ ИНФРА-М, 2019. – 284 с.
7. Качалов В.Ю. Проблема социальной активности современной молодежи / В.Ю. Качалов, Е.С. Щигорцова // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук: сборник научных трудов V Международной конференции профессорско-преподавательского состава. – Казань, 2021. – С. 62–64. EDN NULAYO
8. Валиев И.Н. Роль традиционных ценностей в современном российском обществе / И.Н. Валиев // Научный аспект. – 2024. – Т. 15. №3. – С. 1789–1793. EDN LSUFVW
9. Багдасарян В.Э. Ценности российской цивилизации / В.Э. Багдасарян, Ю.Ю. Иерусалимский. – Ярославль: Индиго, 2023. – 81 с.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ ПОДРОСТКОВ В СОВРЕМЕННОМ ЦИФРОВОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Аннотация: работа исследует особенности приспособления подростков к реалиям цифрового обучения с точки зрения социальной психологии. В ней освещаются основные аспекты, определяющие характер адаптации, в том числе эволюция процессов вхождения в социум, динамика образовательных стимулов и видоизменение способов взаимодействия. На основе интегративного подхода сформулированы конкретные меры по содействию гармоничному включению подрастающего поколения в цифровую образовательную экосистему.

Ключевые слова: цифровая образовательная среда, социально-психологическая адаптация, подростки, цифровая социализация, информационная безопасность, персонализированное обучение, метакогнитивные навыки, цифровая грамотность, виртуальная коммуникация, инклюзивное образование, цифровая идентичность, эмоциональный интеллект в цифровой среде, киберпсихология, цифровая педагогика, техно-социальная компетентность.

В эпоху цифровой трансформации проблема социально-психологической адаптации подростков к новой образовательной парадигме приобретает особую значимость. Интеграция инновационных технологий в образование преобразует механизмы социализации и личностного становления молодежи [12, с. 27]. Исследование направлено на анализ теоретических концепций и практических стратегий оптимизации адаптации подростков к цифровому образовательному ландшафту.

Актуальность обусловлена трансформациями в когнитивной, эмоциональной и социальной сферах развития современных подростков. Изучение механизмов адаптации позволит разработать эффективные стратегии психолого-педагогического сопровождения «цифрового поколения».

Концептуализация социально-психологической адаптации в условиях цифровизации образования требует междисциплинарного подхода. Этот динамичный и многомерный процесс охватывает психологические, социальные и технологические факторы. Современный научный дискурс рассматривает адаптацию как активное взаимодействие личности с новой реальностью, сопровождающееся трансформацией когнитивных схем, поведенческих паттернов и ценностных ориентаций.

Исследования Буцыка С.В. и его коллег [2, с. 25] позволяют выделить уникальные характеристики современного поколения подростков, которых принято называть «цифровыми аборигенами». Для данной возрастной подгруппы виртуальное пространство является неотъемлемой частью жизненного мира, что обуславливает специфические особенности восприятия, обработки информации и социального взаимодействия. Данный феномен открывает новые перспективы для образовательных инноваций, но одновременно ставит перед педагогами и психологами задачу разработки адекватных методологических подходов к организации учебного процесса и психологического сопровождения.

Васильева К.К. в своих исследованиях [3, с. 62] акцентирует внимание на когнитивно-экзистенциальных аспектах влияния цифровизации на подростковую психику. Автор аргументирует, что погружение в цифровую среду не ограничивается изменением способов обработки информации, но затрагивает фундаментальные аспекты мировосприятия, включая трансформацию временных и пространственных представлений, а также модификацию механизмов формирования идентичности.

Процесс социализации в эпоху цифровых технологий приобретает новые формы и содержание, что обуславливает необходимость пересмотра классических теорий социального развития. Исследователи выделяют различные траектории социализации в цифровой среде, включая нормативные и дивантные формы [4, с. 145]. Такой бинарный подход позволяет дифференцировать конструктивные и деструктивные аспекты влияния цифровых технологий на социальное развитие подростков.

Особый интерес в контексте социализации представляет исследование Цывуниной А.Д. [9, с. 120], посвященное развитию коммуникативной культуры подростков в условиях цифровизации. Автор аргументированно доказывает, что цифровые платформы предоставляют беспрецедентные возможности для расширения коммуникативного репертуара подростков, способствуя формированию новых форм социального капитала. Виртуальные сообщества, социальные сети и мессенджеры становятся не просто средствами коммуникации, но и площадками для экспериментов с идентичностью, освоения новых социальных ролей и развития эмоционального интеллекта.

Однако, наряду с позитивными аспектами, цифровая социализация несет в себе ряд потенциальных рисков, включая феномены кибербуллинга, формирования интернет-зависимости и социальной изоляции. В этой связи особую актуальность приобретает разработка комплексных программ

цифровой гигиены и развития критического мышления, направленных на формирование у подростков навыков безопасного и продуктивного взаимодействия в виртуальном пространстве.

Цифровизация образования влияет на адаптационные механизмы подростков во всех сферах. Мерикова М.А. [6, с. 217] отмечает двойственное влияние на учебную мотивацию: интерактивные форматы повышают вовлеченность, но информационная перегрузка может вести к выгоранию. Антони Д.А. [1, с. 128] раскрывает потенциал цифровых технологий для инклюзивного образования, подчеркивая необходимость комплексного подхода к их внедрению для подростков с ограниченными возможностями здоровья.

Савина Н.В. обращается к проблеме профессиональной адаптации студентов в условиях цифровизации образования [7, с. 147]. Исследователь отмечает, что цифровая трансформация модифицирует не только образовательный процесс, но и структуру профессиональных компетенций, востребованных на современном рынке труда. В этом контексте особую значимость приобретает формирование цифровой грамотности, навыков самообразования и адаптивности, которые становятся ключевыми факторами успешной профессиональной адаптации в условиях динамично меняющегося мира.

Шишова Е.О. и Хафизова А.Р. в своем исследовании [11, с. 280] раскрывают сложную взаимосвязь между уровнем компьютерной активности и социально-психологическими характеристиками подростков. Авторы выявляют нелинейный характер этой зависимости, подчеркивая, что умеренное использование цифровых технологий может способствовать развитию когнитивных и социальных навыков, в то время как чрезмерная погруженность в виртуальную среду может приводить к социальной изоляции и эмоциональным проблемам. Эти данные имеют важное значение для разработки сбалансированных подходов к интеграции цифровых технологий в образовательный процесс.

Краснянская Т.М. и Тылец В.Г. акцентируют внимание на принципе безопасности в контексте цифровизации образования [5, с. 153]. Исследователи разрабатывают концепцию психологической безопасности в цифровой среде, которая включает в себя не только защиту от киберугроз, но и формирование устойчивости к информационным манипуляциям, развитие критического мышления и навыков саморегуляции в виртуальном пространстве. Данный подход подчеркивает необходимость комплексного рассмотрения проблемы адаптации, учитывающего как технологические, так и психологические аспекты цифровой трансформации образования.

Для оптимизации адаптации подростков к цифровой образовательной среде необходим комплексный подход. Стрельченко О.Н. предлагает систему методов развития личности, включающую техники цифровой эмпатии, формирования сетевого этикета и управления цифровой идентичностью [8, с. 3].

Первостепенное значение имеет развитие метакогнитивных навыков, позволяющих эффективно ориентироваться в информационном потоке и критически оценивать информацию. Формирование навыков тайм-менеджмента и самоорганизации в цифровой среде также играет ключевую роль в успешной адаптации.

Педагоги и родители призваны обеспечить не только техническую поддержку, но и создать психологически комфортную среду для освоения цифровых инструментов. Это предполагает развитие собственной цифровой компетентности взрослых, готовность к открытому диалогу с подростками о преимуществах и рисках цифровой среды, а также способность демонстрировать рациональные модели использования цифровых технологий.

Социально-психологическая адаптация подростков в цифровом образовании -многомерный процесс, охватывающий все аспекты развития личности [10, с. 124]. Цифровизация открывает новые возможности, но создает и вызовы, требующие внимания всех участников образовательного процесса.

Перспективы исследований включают разработку интегративных моделей адаптации и проведение лонгитюдных исследований долгосрочных эффектов цифровизации.

Успешная адаптация подростков – не только технологический, но и гуманистический вызов. Необходимо переосмысление педагогических и психологических принципов, разработка этических норм для цифрового образования. Интегративный подход, сочетающий инновации с пониманием психологических процессов и этики, обеспечит гармоничное развитие личности в эпоху цифровой трансформации.

Список литературы

1. Антони Д.А. Влияние цифровой среды на социально-психологическую адаптацию подростков с инвалидностью, проживающих в сельской местности / Д.А. Антони // Концепт. – 2020. – №11. – С. 127–136.
2. Буцык С.В. Цифровое поколение в российском образовании: от актуальности проблемы к оценке воздействия цифровизации на обучающихся / С.В. Буцык // Открытое образование. – 2020. – Т. 24. №3. – С. 24–32. DOI 10.21686/1818-4243-2020-3-24-32. EDN DGXYMA
3. Васильева К.К. Цифровизация повседневности и ее когнитивно-экзистенциальное воздействие на подростка: социализация, отклоняющаяся/социализация нормативная / К.К. Васильева // Вестник уголовно-исполнительной системы. – 2022. – №5 (240). – С. 60–67. DOI 10.51522/2307-0382-2022-240-5-60-67. EDN THBRDF
4. Волченкова А.А. Специфика социальной адаптации и склонности к отклоняющемуся поведению у подростков в условиях цифровизации / А.А. Волченкова // Российский девиантологический журнал. – 2023. – №3 (2). – С. 144–154. DOI 10.35750/2713-0622-2023-2-144-154. EDN NDQMAJ

5. Краснянская Т.М. Принцип безопасности в психологических исследованиях проблем цифровизации / Т.М. Краснянская, В.Г. Тылец // Знание. Понимание. Умение. – 2020. – №2. – С. 152–166. DOI 10.17805/zpu.2020.2.14. EDN XZVZQM
6. Мерикова М.А. Особенности учебной мотивации подростков в условиях цифровизации образования / М.А. Мерикова // Педагогический профессионализм в современном образовании (в условиях глобальной цифровизации). – 2022. – С. 216–223. EDN JKJVUX
7. Савина Н.В. Особенности проадаптации студентов колледжей в условиях цифровизации образовательной среды / Н.В. Савина. – 2022. – С. 147. EDN UDCAZN
8. Стрельченко О.Н. Развитие личности в условиях цифровизации российского образования / О.Н. Стрельченко // Международный научно-исследовательский журнал. – 2023. – №2 (128). – С. 3.
9. Цывунина А.Д. Развитие коммуникативной культуры подростков в условиях цифровизации / А.Д. Цывунина // Человек и образование. – 2021. – №3 (68). – С. 119–123.
10. Шепель Э.В. Цифровизация в системе образования и ее влияние на становление личности подростков: теоретико-методологические аспекты / Э.В. Шепель, Л.А. Хачатрян, В.С. Овакьян // Цифровизация в системе образования: теоретические и прикладные аспекты. – 2021. – С. 123–130.
11. Шишова Е.О. Социально-психологические особенности подростков с разным уровнем компьютерной активности / Е.О. Шишова, А.Р. Хафизова // Вестник Удмуртского университета. Серия «Философия. Психология. Педагогика». – 2022. – Т. 32. №3. – С. 279–288. DOI 10.35634/2412-9550-2022-32-3-279-288. EDN YSQJKU

Кошкина Клавдия Сергеевна
ассистент

Федянина Арина Анатольевна
студентка

Слукина Екатерина Александровна
студентка

ФГБОУ ВО «Липецкий государственный педагогический университет им. П.П. Семенова-Тян-Шанского»
г. Липецк, Липецкая область

РАЗВИТИЕ ЭМПАТИИ У СТУДЕНТОВ

Аннотация: в статье исследуется значение эмпатии в образовательном процессе, её роль в межличностных отношениях и профессиональной подготовке студентов. Рассматриваются факторы, влияющие на её развитие, и предлагаются методы, такие как ролевые игры, социальные практики. Подчёркивается важность включения эмпатийных навыков в образовательные программы для и профессионального роста студентов.

Ключевые слова: эмпатия, эмоциональный интеллект, обучение, межличностные отношения, образовательные методики.

Введение

Актуальность: в современном образовательном процессе развитие эмоционального интеллекта, в частности эмпатии, становится одной из важнейших задач. Эмпатия, как способность понимать и разделять переживания других людей, играет ключевую роль в межличностных отношениях и успешной социальной адаптации. В условиях глобализации и увеличения межкультурной мобильности вопросы эффективного общения и понимания между людьми становятся все более актуальными. Эмпатия способствует формированию здоровой атмосферы в учебных группах, снижению конфликтности, улучшению сотрудничества и командной работы, а также поддерживает психологическое благополучие студентов.

Проблема: проблемой является недостаточное внимание к развитию эмпатии у студентов, что ведет к трудностям в межличностном общении, конфликтам и снижению качества образовательного процесса.

Цель исследования: анализ факторов, влияющих на развитие эмпатии у студентов, и определение эффективных методов и подходов для ее формирования в образовательной среде.

Значимость: изучение эмпатии важно для науки и практики. Оно помогает глубже понять механизмы межличностного взаимодействия, роль эмпатии в личностном и профессиональном развитии, а также улучшить качество образовательного процесса.

Развитие эмпатии у студентов имеет важную практическую значимость для улучшения качества учебного процесса, повышая уровень взаимодействия между студентами и преподавателями.

Материал и методы исследования

1. Эмпатия – важная составляющая эмоционального интеллекта.

Эмпатия – это способность воспринимать, понимать и разделять эмоции и переживания другого человека. В психологии эмпатия рассматривается как ключевой компонент социального взаимодействия.

152 **Современный образовательный процесс: психолого-педагогическое сопровождение, воспитательные стратегии**

Одним из первых понятий эмпатии в психологии ввел Теодор Липпе (1900), который интерпретировал эмпатию как способность «ставить себя на место другого» и переживать его чувства. Современные исследования выделяют несколько уровней эмпатии:

- *когнитивная эмпатия* – способность понять чужие переживания, мысли и точку зрения.
- *эмоциональная эмпатия* – способность переживать и отражать эмоции другого человека.
- *сочувствие* (или чувство сострадания) – желание помочь или поддержать другого, исходя из понимания его переживаний.

1.1. *Эмпатия как важный аспект эмоционального интеллекта.*

1.2. *Факторы, влияющие на развитие эмпатии.*

– *социальная среда*: эмпатия активно развивается в контексте социальной взаимодействия. Ситуации, требующие понимания и поддержания эмоционального состояния других людей способствуют росту эмпатийных способностей, поскольку требуют от студентов не только когнитивного осознания чужих переживаний, но и эмоциональной вовлеченности;

– *мотивация и личностные характеристики*: личностные особенности студентов также играют значительную роль в развитии эмпатии. Исследования показывают, что студенты с высоким уровнем эмоционального интеллекта, более склонны к развитию эмпатии;

– *образовательные технологии и методики*: современные образовательные подходы включают в себя различные методы, направленные на развитие эмпатии, такие как тренинги, практики активного слушания, ролевые игры, а также проекты, направленные на решение социальных проблем.

1.3. *Социальные и педагогические аспекты эмпатии.*

Эмпатия играет значительную роль в образовательном процессе. Согласно исследованиям Джонса (2012), студенты, обладающие высоким уровнем эмпатии, показывают лучшие результаты в учебе, поскольку их способности к пониманию и восприятию эмоций других способствуют более эффективному сотрудничеству с преподавателями и сверстниками.

Исследования Зимбардо (2007) показывают, что участие в групповых проектах, а также в ситуациях, требующих решения социальных и этических вопросов, способствует значительному росту эмпатийных навыков у студентов.

2. *Исследования по развитию эмпатии у студентов.*

Исследования для развития эмпатии охватывают различные аспекты: от образовательных методов и программ до социальных и эмоциональных тренингов, направленных на развитие эмпатийных способностей. Например, исследование Дж. Гоулмана (1995): в своей книге «Эмоциональный интеллект» Дэниел Гоулман утверждает, что эмоциональный интеллект можно развивать через обучение распознаванию и осознанию эмоций других людей. А это, в свою очередь, помогает улучшить эмпатию.

Результаты исследования и их обсуждение

Вывод.

Эмпатия играет важную роль в формировании социальных отношений. Студенты, которые способны понимать и учитывать чувства других людей, развивают более высокие навыки коммуникации, что существенно улучшает их способность работать в коллективе, эффективно разрешать конфликты и взаимодействовать с людьми в различных профессиональных сферах. Это особенно важно для студентов, которые готовятся к профессиям, связанным с непосредственным взаимодействием с людьми, таким как медицина, психология, социальная работа, педагогика.

Эмпатия также способствует созданию позитивного эмоционального климата в учебной среде. Студенты, чувствующие поддержку и понимание со стороны преподавателей и коллег, испытывают меньше стресса и академической тревожности. Это помогает им более эффективно адаптироваться к учебному процессу, улучшает их психологическое благополучие и, как следствие, повышает успеваемость и общую удовлетворенность от учебы.

Таким образом, развитие эмпатии у студентов имеет важную практическую значимость, влияя на их академическую успешность, личностное развитие и профессиональную подготовленность. Это не только улучшает их способности к взаимодействию и сотрудничеству, но и способствует созданию здоровой, толерантной и продуктивной образовательной среды. Включение методов развития эмпатии в образовательный процесс способствует подготовке студентов к эффективной и ответственной профессиональной деятельности, а также помогает им стать более чуткими и социально активными членами общества. Эмпатия, таким образом, является важным фактором, способствующим гармоничному развитию студентов и их успешной адаптации в условиях современной образовательной и профессиональной жизни.

Список литературы

1. Джонс С.Р. (2012). Empathy in the classroom: The importance of emotional intelligence in teacher-student relationships. *Journal of Educational Psychology*, 104 (4), 1159–1169.
2. Зимбардо П.Г. Психология и общество: введение в социальную психологию / П.Г. Зимбардо. – СПб.: Питер, 2007.
3. Шварц Л.С. Социально-психологические аспекты эмпатии и взаимодействия в группах / Л.С. Шварц, Г.А. Рейс. – СПб.: Лань, 2008.

4. Карен Кохав М. Шкала эмпатии Карен Кохавы и Петр Хелмер (Empathy Quotient) / Кохав М. Карен, П. Хелмер // Психология эмпатии: научные исследования и практическое применение. – М.: Речь, 2010.
5. Федотова М.П. Развитие эмпатии у студентов: теория и практика / М.П. Федотова, В.В. Лебедева. – СПб.: Алетей, 2016.
6. Никольская О.А. Психология эмпатии и её роль в педагогическом процессе / О.А. Никольская // Психологические науки. – 2010. – №12 (1). – С. 123–135.
7. Калинин В.Н. Эмпатия в образовательном процессе: развитие навыков общения у студентов / В.Н. Калинин // Современные проблемы науки и образования. – 2017. – №4. – С. 56–62.
8. Goleman D. Emotional Intelligence. New York: Bantam, 1995
9. CASEL (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning) (2011). The CASEL Guide: Effective Social and Emotional Learning Programs-Preschool and Elementary School Edition. Chicago: CASEL.
10. Батсон Ч.Д. (1991). The altruism question: Toward a social-psychological answer. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Крицкая Анастасия Павловна
студентка
Игнатович Светлана Сергеевна
канд. пед. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»
г. Краснодар, Краснодарский край

КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ: ПОНЯТИЕ, СОСТАВЛЯЮЩИЕ ПРИЗНАКИ

***Аннотация:** статья посвящена понятию коммуникативной компетентности. Структура коммуникативной компетенции обладает универсальным характером, так как акцентирует внимание на ключевых аспектах межличностного общения. Подчеркивается важность как вербальной, так и невербальной коммуникации, а также их роль в формировании личности и успешности познавательных процессов.*

***Ключевые слова:** коммуникативная компетентность, вербальное общение, вербальная коммуникация.*

Коммуникативная компетентность – это комплекс знаний, умений и навыков, позволяющий эффективно и адекватно взаимодействовать с окружающими в различных социальных ситуациях. Она включает в себя способность к вербальному и невербальному общению, умение слушать и понимать собеседника, а также навыки аргументации и ведения диалога. Коммуникативная компетентность является важным аспектом личностного и социального развития, а также неотъемлемой частью учебного процесса в образовательных учреждениях [2].

Коммуникация занимает ключевое место в формировании личности, будучи основой ее деятельности, познания и рефлексии. Этот процесс обозначает взаимодействие между людьми. Установлено, что успешность познавательных и мыслительных процессов, а также общая жизнеспособность индивида в значительной мере зависят от его уровня развития коммуникативной компетенции.

Коммуникация (от англ. communicate – сообщать, передавать) – целенаправленный процесс передачи при помощи языка (языкового кода) некоторого мысленного содержания. Ряд авторов считают коммуникативную функцию языка и речи основной и первичной их функцией, а иногда даже утверждают и единственность функции коммуникации.

Существует и невербальная коммуникация, которая, с одной стороны, может дублировать и поддерживать вербальную коммуникацию, с другой – обеспечивать нецеленаправленную передачу всякого психического содержания (не только внутренне-вербального, но и образного, эмоционального, мотивационного) [3].

В широком смысле коммуникация (от лат. communico – связываю, общаюсь) рассматривается как признак конструктивного взаимодействия между людьми в процессе обмена информацией. Общение, в свою очередь, представляет собой особый вид отношений, при котором партнеры воспринимают друг друга как равных и обладаемыми субъективностью. Это взаимодействие подразумевает наличие обратной связи и активное участие обеих сторон (диалог).

Потребность в таком взаимодействии является жизненно важной для каждого полноценного человека и возникает уже в младенческом возрасте, постепенно принимая более сложные формы по мере взросления.

Понятие «коммуникативная компетенция» ввел в научный обиход американский лингвист Д. Хаймс (в 1972) в противовес теории речевой компетенции Н. Хомского. Теория и практика формирования коммуникативной компетенции разрабатывалась учеными Г.М. Андреевой, Л. Бехман, И.Д. Бехом, Ю.Н. Емельяновым, Ю.К. Жуковым и др. По мнению А. Хуторского, компетенция – это готовность использовать усвоенные знания, умения и навыки, а также способы деятельности в жизни для

решения практических и теоретических задач, а понятие компетентность он рассматривает как владение человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к этой компетенции и предмета деятельности [4].

Изучив существующие определения термина «коммуникативная компетенция», можно заключить, что он не имеет четкого и фиксированного значения, а обладает динамичной природой. Коммуникативная компетенция представляет собой совокупность навыков и знаний, позволяющих развивать способности, адаптироваться к различным ситуациям, особенно в области общения, а в конечном итоге – формировать коммуникативные качества личности.

Современные отечественные и зарубежные ученые в своих многочисленных исследовательских работах определяют коммуникативную компетенцию следующим образом:

1) как совокупность знаний о языке, его структуре и функциях, о методах формулирования мыслей на родном и иностранном языках, а также о понимании высказываний других людей, включая национально-культурные особенности носителей языка и особенности различных типов дискурса;

2) как способность говорящего осуществлять вербальное общение в различных формах речевой деятельности, адекватно решая поставленные коммуникативные задачи, а также понимать, интерпретировать и формулировать последовательные высказывания.

Коммуникативная компетенция в наибольшей степени отражает способность человека к эффективному общению. Суть этой компетенции заключается в способности личности устанавливать активное взаимодействие с окружающими. В.В. Сафонова подчеркивает, что коммуникативная компетенция предполагает комплексное использование как языковых, так и неязыковых средств для общения в конкретных социально-бытовых контекстах, а также умение ориентироваться в этих ситуациях и проявлять инициативу в общении.

Составляющие признаки коммуникативной компетентности:

1. Вербальная компетентность:

1) умение говорить: способность формулировать мысли четко и логично, подбирать слова и выражения, соответствующие контексту;

2) умение слушать: активное восприятие информации от собеседника, что включает в себя внимание, понимание и интерпретацию.

2. Невербальная компетентность:

1) использование невербальных средств общения: знание и умение использовать жесты, мимику, интонацию и другие средства невербальной коммуникации для передачи информации и эмоций;

2) чтение невербальных сигналов: способность распознавать и интерпретировать невербальные проявления собеседника.

3. Социальная компетентность:

1) навыки взаимодействия: умение работать в команде, сотрудничать с другими, разрешать конфликты и достигать взаимопонимания;

2) эмоциональный интеллект: способность управлять своими эмоциями и понимать эмоции других, что способствует эффективному взаимодействию.

4. Когнитивная компетентность:

1) знание социокультурного контекста: понимание норм, ценностей и традиций общества, в котором происходит коммуникация;

2) критическое мышление: способность анализировать и оценивать информацию, делать выводы и принимать обоснованные решения в ходе коммуникации.

5. Прагматическая компетентность:

1) умение адаптироваться к различным ситуациям: способность подстраивать свою коммуникацию под особенности аудитории и контекст;

2) стратегии общения: знание приемов и техник, которые позволяют эффективно вести диалог, убеждать и мотивировать собеседника.

Таким образом, структура коммуникативной компетенции обладает универсальным характером, так как акцентирует внимание на ключевых аспектах межличностного общения. Межличностное общение определяется как процесс предметного и информационного взаимодействия между людьми, в ходе которого формируются, уточняются и реализуются их отношения (взаимовлияние, восприятие друг друга и т. д.), а также проявляются психологические особенности коммуникативного потенциала каждого участника. В процессе межличностного общения происходит взаимодействие между сторонами, при котором каждый участник достигает своих целей, одновременно познавая и изменяя как себя, так и своего собеседника [5].

Список литературы

1. Баранов А.В. Коммуникативная компетентность: теория и практика / А.В. Баранов. – М.: Наука, 2010.
2. Власова Н.А. Коммуникативная компетентность как объект исследования в педагогике / Н.А. Власова // Вестник педагогических наук. – 2015. – №2 (3). – С. 45–50.
3. Кузнецова Н.В. Развитие коммуникативной компетентности у студентов / Н.В. Кузнецова // Вестник Московского университета. – 2012. – №3. – С. 78–85.

4. Левина Н.А. Коммуникативная компетентность в межкультурной коммуникации / Н.А. Левина. – М.: Флинта, 2018.
5. Мальцева Т.В. Коммуникативные стратегии в обучении иностранным языкам / Т.В. Мальцева. – Ярославль: Ярославский государственный университет, 2016.

Кудинов Александр Валерьевич

студент

Научный руководитель

Романова Юлия Владимировна

канд. пед. наук, доцент, доцент

ФГБОУ ВО «Липецкий государственный педагогический университет им. П.П. Семенова-Тян-Шанского»
г. Липецк, Липецкая область

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО ПРЕОДОЛЕНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ДЕСТРУКЦИЙ В ТРУДОВЫХ КОЛЛЕКТИВАХ

Аннотация: в статье раскрывается роль психологической поддержки в предотвращении профессиональной дезадаптации, выгорания и депрессии среди работников. Работа основана на актуальных исследованиях, которые подтверждают, что сотрудники, сталкивающиеся с трудностями и стрессом на рабочем месте, более подвержены развитию психологических проблем. Обсуждается важность психологической поддержки в виде консультирования, тренингов и психотерапии для улучшения психологического благополучия и профессиональной адаптации работников. Отмечается значение предупреждения и регулярного мониторинга психологического состояния работников. Этот подход помогает как работникам, так и работодателям понимать необходимость заботы о психическом здоровье и принимать меры для предотвращения негативных последствий дезадаптации, выгорания и депрессии.

Ключевые слова: психологическая поддержка, профессиональные деструкции, дезадаптация, выгорание, депрессии.

Современная жизнь ставит перед человеком все новые вызовы и ситуации, которые могут создавать для человека стресс, особенно в рабочей среде. Профессиональные деструкции стали одной из наиболее распространенных проблем среди представителей различных профессий. При этом наука психологии предлагает эффективные методы, которые могут помочь предотвратить эти состояния и обеспечить надежную психологическую поддержку.

Э.Ф. Зеер, занимавшийся проблемой психологии профессий описывает профессиональное выгорание, как состояние эмоционального и физического истощения, возникающее в результате длительного и интенсивного стресса на рабочем месте. Данный синдром характеризуется чувством усталости, отчуждения от работы, снижением эффективности и мотивации. Проявления выгорания на работе приводят к проблемам со здоровьем, снижению качества выполняемой работы и личной жизни, а также к развитию психических и физических заболеваний [4]. Как отмечают исследователи В.О. Иванова и Г.В. Эйгелис, его проявления на рабочем месте часто встречаются у людей, работающих в сферах социального обслуживания, медицине, образовании, службе безопасности и других секторах, где работа связана с повышенной эмоциональной нагрузкой [5].

Другое явление, депрессия Р.М. Куличковой понимается как психическое расстройство, характеризующееся глубокими чувствами грусти, отчаяния, безнадежности и нежелания заниматься обычными повседневными делами. Могут возникать проблемы с аппетитом, сном, концентрацией и энергией, а также могут возникать мысли о смерти или самоповреждении. Она может быть вызвана различными факторами (генетическая предрасположенность, химический дисбаланс, стресс, травмы или потери) [2].

Психологическая поддержка, оказываемая сотрудникам «группы риска», склонным к профессиональным деструкциям должна представляться в разных формах (индивидуальные консультации, групповые сессии и тренинги) [3].

Индивидуальные консультации помогают работнику выразить свои эмоции и проблемы, разобраться в их причинах и найти пути их решения. Психолог предлагает свою поддержку, понимание и помощь в разработке индивидуального плана изменений, направленных на восстановление психологического благополучия.

Групповые сессии и тренинги предлагают возможность специалистам обсудить свои проблемы и опыт с коллегами, которые также сталкиваются с подобными трудностями. В процессе общения и взаимодействия с другими людьми.

Кроме того, психологическая поддержка включает в себя обучение специалистов методам эффективного управления стрессом. Психолог помогает разработать пути преодоления стресса [2; 5].

Методы работы в профилактике негативных профессиональных состояний должны быть комплексными и включать в себя индивидуальное и групповое консультирование, тренинги и семинары, разработку программ и материалов, а также поддержку.

Оказание психологической поддержки в рабочей среде имеет ряд преимуществ. Прежде всего, это позволяет не только разгрузиться эмоционально от накопленного напряжения, но также предупреждает развитие серьезных психических заболеваний, таких как депрессия. Кроме того, психологическая поддержка способствует улучшению работоспособности и производительности, так как работник имеет возможность сосредоточиться на своих профессиональных задачах, минуя отрицательные эмоции и растерянность.

Важным направлением деятельности психолога с трудовым коллективом является профилактика профессиональной дезадаптации.

Профессиональная дезадаптация – серьезная проблема, которая может возникнуть у людей в различных сферах деятельности. Она связана с невозможностью адаптироваться к новым условиям профессиональной деятельности или неудовлетворенностью текущей профессиональной средой. Психологическая работа по профилактике данного явления играет важную роль в поддержании психологического благополучия и успешной карьере людей [5].

Э.Ф. Зеер пишет: профессиональная дезадаптация может иметь различные причины. Она может быть вызвана конфликтами с коллегами или руководством, недостатком мотивации и интереса к работе, несоответствием личностных особенностей с требованиями профессии, экономическими проблемами, недостаточным уровнем квалификации или изменениями во внешней среде, например, при переходе на удаленную работу [1].

Профессиональная поддержка и содействие по данному направлению должна быть направлена на предупреждение и преодоление негативных проявлений включения работника в коллектив, а также на активную поддержку сотрудников. Ее целью является создание условий для развития и роста человека, формирования его компетенций и самосознания в профессиональной деятельности.

Деятельность психолога в рамках этого направления начинается с анализа причин возникновения. Он проводит беседу с человеком, выявляет его потребности, проблемные ситуации и факторы, которые могут негативно влиять на его работу. Одной из важных задач, при этом, является помощь в осознании собственных целей и желаний, выработка плана действий и постановка реалистичных целей [4].

Важным шагом в профилактике профессиональной дезадаптации, на взгляд Е.В. Зеер, является поддержка чувства безопасности. Психолог помогает развивать у человека навыки эмоционального интеллекта, управления стрессом и конфликтами, адаптивности к изменениям. Также важно учить человека осознавать свои успехи и достижения, работать над укреплением самооценки и уверенности в своих силах [1].

Одной из актуальных методик является тренинг адаптации. Л.М. Митина пишет, что он представляет собой серию занятий, на которых участники учатся управлять своими эмоциями, развивают навыки эффективного общения, адаптируются к новым условиям работы. Такой тренинг может также включать роль игры, ситуационные задачи и групповые дискуссии, чтобы симулировать реальные ситуации, с которыми человек может столкнуться в профессиональной среде [4].

Психокоррекция и психопрофилактика профессиональной дезадаптации также включает консультации и поддержку внутриорганизационных систем. Профилактика и коррекция является неотъемлемой составляющей успешного функционирования в профессиональной среде. Данное направление включает разнообразные методики и активное взаимодействие с клиентами, которое, в свою очередь, призвано помочь им развивать свои навыки, осознавать свой потенциал и достигать успеха в карьере.

Таким образом, психологическая поддержка и помощь сотрудникам играет важную роль в предотвращении профессионального выгорания, дезадаптации и депрессии. Она помогает работникам найти эффективные пути справления с проблемами, обеспечивает поддержку и понимание, а также восстанавливает психологическое благополучие. Оказание специализированной помощи сотрудникам является важным шагом в создании здорового и продуктивного профессионального окружения.

Список литературы

1. Зеер Э.Ф. Психология профессий: учеб. пособие для студ. вузов / Э.Ф. Зеер. – М.: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2003. – 336 с. EDN QXGPCR
2. Куличенко Р.М. Синдром эмоционального «выгорания» как профессиональная проблема социального работника / Р.М. Куличенко // Вестник Тамбовского университета. Серия: гуманитарные науки. – 2011. – №12–2 (104). – С. 547–550. EDN OOFVPP
3. Назарова В.С. Психолого-педагогический анализ условий и этапов становления профессиональной личности психолога / В.С. Назарова, Д.Ю. Лунова // Личностное и профессиональное развитие будущего специалиста: материалы XVIII Международной научно-практической Internet-конференции (Тамбов, 30 мая – 5 июня 2022 года). – Тамбов: Державинский, 2022. – С. 185–189. – EDN BVXVHA.

4. Психологическое сопровождение выбора профессии: научно-методическое пособие / под ред. д-ра психол. наук Л.М. Митиной. – М.: Московский психолого-социальный институт; Флинта, 1998. – 184 с.

5. Эйгелис Г.В. Синдром профессионального выгорания и его профилактика у представителей социономических профессий / Г.В. Эйгелис, В.О. Иванова // Актуальные проблемы экономики и менеджмента. – 2014. – №1. – С. 90–95. EDN SNDVLD

Кузьмиченко Юзефа Борисовна

воспитатель

Горячун Анна Александровна

воспитатель

МАДОУ МО г. Краснодар «Детский сад №204»
г. Краснодар, Краснодарский край

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРАКТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

***Аннотация:** статья посвящена вопросу изучения сущности психолого-педагогического сопровождения, его теоретическим и практическим аспектам, методам, которые могут найти свое применение в процессе реализации указанного направления деятельности.*

***Ключевые слова:** психолого-педагогическое сопровождение, сопровождение, методы сопровождения, психологическое сопровождение, педагогическое сопровождение.*

В условиях глубоких онтологических трансформаций каждого аспекта социальной жизнедеятельности актуализируется необходимость переосмысления конечных результатов, содержания, форм, методов, особенностей образовательного процесса, его психолого-педагогического сопровождения.

Необходимо подчеркнуть, что на сегодняшний день необходимость сопровождения детей и подростков регламентируется федеральным законом Российской Федерации от 24 июня 1999 г. №120-ФЗ «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних», в котором пописаны обязательства «оказания социально-психологической и педагогической помощи несовершеннолетним с ограниченными возможностями здоровья и (или) отклонениями в поведении либо несовершеннолетним, имеющим проблемы в обучении» [7]. То есть несмотря на то, что термин «сопровождение» не употребляется, суть нормативного акта заключается в необходимости оказания психологической, педагогической, социальной помощи, поддержки.

При этом несмотря на очевидную значимость психолого-педагогического сопровождения, указание на необходимость сопровождения в нормативных актах, единый подход к пониманию указанного понятия отсутствует, теоретико-методологическое осмысление и обоснование отсутствует. Формируется противоречие, обусловленное необходимостью повышения эффективности психолого-педагогического сопровождения личности сегодня и отсутствием понимания, каким образом может быть реализован указанный процесс. Разрешение выявленного противоречия обуславливает актуальность выбранной темы исследования.

Целью исследования является изучение сущности, теоретических и методологических аспектов психолого-социального сопровождения.

Необходимо отметить, что практика сопровождения и поддержки детей в нашей стране имеет длительную историю, сформировалась задолго до появления понятийного аппарата. Зарождение практики психолого-педагогического сопровождения обучающихся связывают с идеями революционных демократов В.Г. Белинского, А.И. Герцена, которые развивали идеи о гармоничном развитии личности, необходимости единства физического, умственного, нравственного, эстетического воспитания [5, с. 26].

В целом, в прошлом столетии термин «сопровождение» находит свое употребление в ряде гуманитарных наук, включая психологию, педагогику, социологию, что свидетельствует о том, что термин носит междисциплинарный характер, используется для номинации схожих, но не тождественных процессов в различных областях научного знания, что затрудняет его однозначное определение [5, с. 26].

Как отмечает В.Д. Иванова, в педагогику термин «сопровождение» был введен петербургскими учеными Л.М. Тряпицкой, Е.И. Казаковой, которые трактовали его «как помощь ребенку в принятии решений в проблемных ситуациях, ответственность за действия, в которых несет он сам...» [5, с. 26].

Одно из первых определений сопровождения в педагогике, по мнению В.Д. Ивановой, было сформулировано теми же учеными в 1995 году, которые понимают под указанной категорией «помощь субъекту в принятии решения в ситуации жизненного выбора» [5, с. 26].

В педагогике, по словам К.С. Сенаторовой, сопровождение может пониматься как «сотрудничество, представляющее собой беспроblemные взаимозависимые отношения между педагогом и обучающимся»; «партнерское взаимодействие» [Цит. по 6, с. 290].

Психолого-педагогическое сопровождение представляет собой относительно молодое направление в отечественной педагогике. Под указанной категорией в современной научной литературе понимается «система профессиональной деятельности психолога, направленная на создание условий для успешной адаптации человека к условиям его жизнедеятельности» [2, с. 9]; «совокупность социально-психологической и педагогической деятельности на основе определенной методологии, обеспечивающее современное качество образования» [2, с. 36; 3, с. 31].

Е.А. Александрова отмечает, что психолого-педагогическое сопровождение характеризуется умением самого воспитанника решать свои учебные и личностные проблемы, что влечет за собой уменьшение степени вмешательства педагога в процесс образования [1]. Это не просто действие, а сложный процесс взаимодействия субъектов педагогической деятельности, направленный на достижение прогресса обучаемого.

Психолого-педагогическое сопровождение включает в себя не только воздействие на личность педагогическими средствами с целью общего личностного развития, но и лучше понимание личностью собственной индивидуальности, уникальности, неповторимости, своих эмоциональных состояний, особенностей мировосприятия, а также социализацию личности, ее интеграцию в систему социальных взаимодействий.

Формы и методы психолого-педагогического сопровождения отличаются вариативностью, разнообразием, должны основываться на максимально полном учете особенностей возраста, индивидуальных потребностей и особенностей сопровождаемого. Более того, выбор форм и методов работы должен позволять появляться творчеству каждого отдельного социального педагога, а также цели и задачам отдельного направления работы.

Прежде всего, необходимо отметить, что в процессе реализации социально-педагогического сопровождения свое применение могут находить индивидуальные и групповые формы работы. К индивидуальным формам сопровождения, по словам Т.В. Яковко, могут быть отнесены индивидуальные беседы, индивидуальная помощь, индивидуальная коррекционная работа, различного рода консультации, диагностики; к групповым – мероприятия, собрания, кружки, семинары, клубы, круглые столы, дискуссии, «мозговые штурмы», групповые консультации, групповые диагностики и т. д. [8, с. 127].

М.А. Журавель, в свою очередь, выделяет следующие группы методов [4].

1. Практико-действенные методы формируют практические умения и навыки, способствуют развитию самостоятельности, организаторских качеств, ведущих академических и социальных компетенций. К практико-действенным методам относят следующие:

а) метод упражнений подразумевает выполнение умственных и/ или практических действий с целью овладения ими, повышения уровня сформированности;

б) метод приучения – организация регулярного выполнения действий с целью их превращения в привычные. Метод позволяет освоить необходимые академические, социальные, профессиональные действия в совершенстве;

в) метод иллюстраций предполагает показ предметов, явлений, процессов в их символическом изображении при помощи плакатов, схем, рисунков, карт и т. д.;

д) игровой метод предполагает включение сопровождаемых в процессы не только получения, но и практического применения знаний. В процессе реализации игровой деятельности осуществляется ускоренное освоение предметной деятельности за счет повышения субъектности, активной позиции сопровождаемых. Реализация игровой деятельности связана с определением и принятием роли на трех уровнях: когнитивном, эмоциональном, поведенческом, что позволяет говорить о влиянии игры на развитие всех указанных личностных уровней. Игры условно подразделяются на деловые, ролевые, оргдеятельные. Наиболее сложными считаются деловые игры.

Информационные методы включают: метод словесного обучения (рассказ, объяснение, беседа), метод проблемного изложения, эвристический метод, метод проектов, метод наблюдения, метод диалога.

2. Побудительно-оценочные методы включают в себя: педагогические требования к выполнению определённых норм, правил, законов, традиций, принятых в обществе; методы стимулирования поведения и деятельности.

3. Коррекционно-развивающие методы включают следующие: социально-психологический тренинг; метод коммуникативного воспитания; метод творческого самовыражения; метод психорегуляции; метод интроспективного анализа.

4. Диагностические методы выделяются в работах большинства исследователей, включают в себя: личный контакт; опрос, интервью; анкетирование, тестирование.

Указанная классификация методов психолого-педагогического сопровождения представляется наиболее полной, позволяет выбрать нужные формы и методы сопровождения при максимально полном учете потребностей сопровождаемого, а также целей самого процесса сопровождения. Выбор методов сопровождения зависит от особенностей сопровождаемых, направления и этапа сопровождения.

Таким образом, на основании анализа теоретических источников можно сделать вывод, что психолого-педагогическое сопровождение представляет собой систему профессиональной деятельности психолога, социального педагога, направленную на создание для личности условий для успешного понимания себя, своей уникальности и неповторимости, формирования умений регуляции, саморегуляции. Конечным итогом сопровождения выступает раскрытие личностного потенциала, формирование миропонимания, успешная интеграция в систему социальных и профессиональных взаимодействий. На сегодняшний день в научной литературе выделяются многочисленные подходы к классификации методов психолого-педагогического сопровождения. В наиболее общем виде все методы могут быть представлены следующими группами: 1) практико-действенные, 2) информационные, 3) побудительные, 4) коррекционно-развивающие, 5) диагностические. Выбор конкретного метода зависит от индивидуальных особенностей и потребностей сопровождаемого, а также от целей сопровождения.

Важно подчеркнуть, что проблема психолого-педагогического сопровождения нуждается в своем дополнительном изучении, теоретико-методологическом обосновании.

Список литературы

2. Адушкина К.В. Психолого-педагогическое сопровождение субъектов образования / К.В. Адушкина, О.В. Лозгачева. – Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 2017. – 163 с. EDN YOSYLF
3. Архипова А.А. Социально-педагогическое сопровождение детей, оставшихся без попечения родителей, в процессе социализации: дис. ... канд. пед. наук / А.А. Архипова. – СПб., 2005 – 24 с. EDN NNNQBJ
4. Гуцина Т.Н. Социально-педагогическое сопровождение социально одаренного старшеклассника / Т.Н. Гуцина // Инновации в образовании. – 2012. – №1. – С. 27–35.
5. Журавель М.А. Методы социально-педагогического сопровождения дезадаптированных подростков в процессе их профессионального становления /М.А. Журавель // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. – 2011 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/metody-sotsialno-pedagogicheskogo-soprovozhdeniya-dezadaptirovannyh-podrostkov-v-protse-ih-professionalnogo-stanovleniya/viewer> (дата обращения: 07.11.2024).
6. Иванова В.Д. Развитие понятия «социально-педагогическое сопровождение обучающихся» / В.Д. Иванова // Актуальные вопросы современной педагогики. – 2022. – С. 25–29.
7. Сенаторова К.П. Понятие «сопровождение» как педагогическая категория / К.П. Сенаторова // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия Акмеология образования. Психология развития. – 2020. – Т. 9. Вып. 1 (33). – С. 289–295. DOI 10.18500/2304-9790-2020-9-3-289-295. EDN NHEEIW
8. Ф3-120 «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://base.garant.ru/12116087/888134b28b1397f1ae87a0ab1e117954/> (дата обращения: 07.11.2024).
9. Яковко Т.В. Сущность и формы воспитания в системе образования / Т.В. Яковко // Современное педагогическое образование. – 2023. – №4. – С. 125–128. EDN SSGHLP

Малеев Дмитрий Сергеевич

аспирант
ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет»
г. Пермь, Пермский край

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ВООБРАЖЕНИЯ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНИКА В СОВРЕМЕННОЙ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ СИТУАЦИИ

Аннотация: в статье раскрыты научная, социальная, практическая актуальность исследования воображения старшего дошкольника. Научная актуальность выражена недостаточной изученностью соотношения познавательного и эмоционального воображения у дошкольников. Социальная актуальность определена ФГОС ДО и новыми образовательными запросами. Практическая актуальность выражена пробелами в формировании и реализации развивающих программ.

Ключевые слова: эмоциональное воображение, познавательное воображение, антиципирующее воображение, творческое воображение, воссоздающее воображение.

В настоящее время активно вводится пропедевтика естественно-научного образования в ДОУ, что отражается в ежегодных открытиях STEM-лабораторий в ДОУ с инструментами для научно-технического творчества, в процессе которого необходимо построение образов конечного и промежуточного результата. Например, в Калининградской области на 2023 год оборудованы такими лабораториями тридцать два ДОУ [3].

Значимость развития воображения подтверждается основными положениями ФГОС ДО [5]. Во ФГОС прописано, что по окончании обучения в ДОУ «ребенок обладает развитым воображением, которое реализуется в разных видах деятельности и прежде всего в игре». ФГОС ДО в большей степени раскрывает необходимость развития познавательного воображения ребенка, нежели

эмоционального. Проиллюстрируем образовательные результаты по ФГОС с отсылкой к эмоциональной функции воображения: «становление ценностей здорового образа жизни, овладение его элементарными нормами и правилами» (полагаем, в том числе способом снятия психоэмоционального напряжения на основе создания положительных образов, например, в спортивной игре); «становление... саморегуляции собственных действий» в социально-коммуникативной сфере (символическое разрешение конфликтов на уровне замещения в игре формирует более продуктивные модели поведения).

В 2024 году в РФ на законодательном уровне тема детского воображения обсуждалась на примере законопроекта о запрете пропаганды субкультуры квадроверов. Данная субкультура предполагает копирование поведения животных, особо распространена среди детей. Воображение ребенка, активно проявляющееся в игре, может перейти на все виды деятельности и сформировать деструктивное поведение. Создаваемый в процессе подражания образ выполняет функцию замещения неспособности или невозможности реализовать себя в реальных отношениях, что может оказывать значительное влияние на деформацию образа Я ребенка.

Анализ образовательных запросов родителей показывает востребованность программ развития детского воображения как ресурса интеллектуального и познавательного развития дошкольника. Популярность в РФ получили курсы ментальной арифметики (операции с числами в виде образов), скоропечатия (представление образов по прочитанному тексту), каллиграфии (создание уникальных шрифтов), робототехники (предвосхищение движений робота на этапе программирования). По данным сервиса «Авито Услуги» за 2024 год спрос на услуги репетиторов для дошкольников вырос на 24% по вышеперечисленным направлениям. Однако эти курсы достаточно фрагментарны как в плане развития воображения, так и в аспекте познавательного развития в целом: необходима комплексность развития во всех видах деятельности старшего дошкольника.

Одной из приоритетных задач для старшего дошкольника является подготовка к школе. Развитие познавательного воображения на этом этапе важно для будущей учебной деятельности в формате обучения в классе, где оперирование знаково-символическими системами и конструирование образов необходимы для решения познавательных задач и формирования творческих способностей, позволяющих выйти за пределы заданных образов, создать новые, более сложные образы.

Реализация комплексных образовательных программ в ДОО, которые чаще без парциальных программ отвечают за целостность процесса образования, происходит с внесением коррективов: дети нередко вынуждены пользоваться предложенным воспитателем шаблоном [3]. Это вполне укладывается в рамки развития воссоздающего воображения, но упускается возможность для развития творческого воображения в его познавательном ключе согласно ФГОС п. 2.6 абзаца, раскрывающего познавательное развитие дошкольника. Если у младшего дошкольника преобладает воссоздающее воображение, то у ребенка в старшем дошкольном возрасте – творческое. Поэтому важно учитывать особенности, возможности и потребности развития ребенка старшего дошкольного возраста на этапе реализации программ в ДОО. Однако нецелесообразно обучать художественной деятельности без привития нравственных ценностей, усвоение ребенком которых станет для нее внутренним регулятором вместо предложенного воспитателем шаблона.

Нами были проанализированы программы последних 10 лет по развитию воображения у старших дошкольников. Результаты представлены в таблице 1.

Таблица 1

Анализ программ по развитию воображения

<i>Название</i>	<i>Авторы</i>	<i>Год</i>	<i>Сроки реализации</i>	<i>Опора на виды деятельности</i>
-	Левченко А.В. [2]	2022	3 месяца: 3 раза в неделю	Художественная и познавательная деятельность
«Путешествие в страну Фантазию»	Пивоварова С.А.	2021	8 занятий 1–2 раза в неделю	Разные виды деятельности
«Не скучай – воображение включай!»	Абсаликова С.Н., Лановая М.Ю.	2021	2 учебных года: 1 занятие в неделю и меньше	Художественная и познавательная деятельность
-	Долгова В.И. [1]	2014	10 занятий (формирующий этап – 6 занятий)	Разные виды деятельности

В структуре программ отметим представленность научно-теоретического обоснования, целеполагания, этапов, методов и форм работы, средств, технологий реализации, результатов экспериментальной апробации с положительной динамикой параметров развития воображения. Программы основываются на деятельностном и личностно-ориентированном подходах.

Назовем ограничения данных программ. Во-первых, мы считаем, что в построении программ развития воображения важно выбирать комплексный подход, в который помимо вышеперечисленных

подходов также войдут аксиологический подход, центральный для образования гуманистический подход с опорой на общечеловеческие нравственные и традиционные российские ценности. Во-вторых, в половине случаев развивающие возможности представленных парциальных программ ограничены отдельными видами деятельности: чаще всего познавательной и художественной деятельностью. В-третьих, не предусмотрено участие родителей в прохождении программ ребенком, что, на наш взгляд, снижает эффективность и качество развития ребенка, так как современные программы должны учитывать принцип полисубъектного взаимодействия всех участников образовательного процесса. В-четвертых, не предусмотрено в качестве критерия развития и результативности программы соотношение эмоциональных и когнитивных аспектов воображения: в диагностику не включен эмоциональный аспект воображения, что, на наш взгляд, также снижает продуктивность развития детского воображения. В-пятых, в программах целенаправленно не отражен принцип единства воображения и планирования: формирование умений по планированию собственной деятельности не реализовано в полной мере и ограничено процессом фантазирования (сочинением сказок, историй и др.).

Таким образом, дальнейшее изучение воображения является актуальной задачей педагогической психологии: неполно исследовано соотношение познавательной и эмоциональной функции воображения у старших дошкольников, как следствие мониторинг развивающих показателей в описанных программах учитывает прогресс только в познавательном аспекте воображения; неполно изучены позитивные и негативные условия развития детского воображения, как следствия представленные программы исключают важный субъект образовательной среды, родителя, не изучены риски для формирования личности у ребенка с высоким уровнем развития воображения, последствия которых могут проявиться в деструктивном поведении.

Список литературы

1. Долгова В.И. Формирование воображения у дошкольников: программа, результаты, рекомендации / В.И. Долгова // Ученые записки. – 2014. – №11 (117). – С. 191–196.
2. Левченко А.В. Развитие воображения у детей дошкольного возраста средствами изобразительного искусства / А.В. Левченко, Н.Н. Овечкина // Педагогический журнал. – 2022. – №12 (5А). – С. 102–109.
3. Росткова Т.И. Перспективы применения цифровых технологий в дошкольной образовательной организации / Т.И. Росткова, М.О. Колесник // Калининградский вестник образования. – 2023. – №1 (17). – С. 40–50. EDN TXIMXQ
4. Ряскина И.А. Развитие воображения дошкольника – залог будущей успешной учебы в школе / И.А. Ряскина, Н.В. Зыкова // Молодой ученый. – 2020. – №8 (298). – С. 234–236. EDN DUXTDE
5. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования от 17 октября 2013 г. №1155 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.html> (дата обращения: 15.11.2024).

Молчанова Татьяна Александровна

студентка

Щиголева Татьяна Алексеевна

студентка

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»
г. Краснодар, Краснодарский край

ИССЛЕДОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ И СОЦИАЛЬНЫХ МОТИВОВ УЧЕНИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация: статья посвящена исследованию социальных и познавательных мотивов в динамике взросления младших школьников от 9 до 10 лет. Описана динамика развития мотивов в зависимости от взросления, эмпирическим путём подтверждена гипотеза о доминировании у младших школьников социальных мотивов и уменьшении роли учебно-познавательных мотивов. Выявлена и подтверждена тенденция к изменению мотивационных предпочтений младших школьников.

Ключевые слова: познание, мотивационная структура личности, младший школьный возраст, учебная деятельность, социальные мотивы, учебно-познавательные мотивы, познавательный интерес, социализация, престиж, социальная роль, учитель, оценка.

Анализ научно-методических работ позволил нам выявить тенденцию к растущему количеству исследований, обсуждаемых проблеме развития и формирования мотивации младших школьников. Актуальность темы усиливается ещё тем, что в новых ФГОСах декларируются требования к результатам обучения, и одним из них является формирование у детей младшего школьного возраста внутренней мотивации к обучению и познанию.

Следовательно, современное значение исследуемой нами темы очевидно: полученные к настоящему времени исследовательские данные позволяют сделать вывод о том, что изучение и развитие мотивации младших школьников влияет не только на успеваемость, но и на формирование личности в целом, её направленности [6]. В то же время современные педагогические и психологические

средства и методы могут выступать значимым фактором повышения учебной мотивации. Актуально звучит вопрос о создании условий для развития потребностей обучающегося в самостоятельном обретеннии знаний, достижении целей и регулировании социальных коммуникативных отношений между детьми в процессе обучения.

Для обеспечения качественного процесса образования учитель является в большей степени консультантом, его задача – помочь обучающемуся овладеть учебными и социальными навыками, самостоятельно ставить цели и достигать их [1; 2]. В современных требованиях к начальному образованию приоритеты смещаются в сторону развития мотивации и интереса к постижению знаний, адекватной оценки собственных результатов и формирования умения учиться, которое, закладываясь в школе, сопровождает человека на протяжении всей жизни. Следовательно, формирование у детей потребности и интереса к обретеннию знаний сочетается с мотивом долга и ответственности, желанием заслужить одобрение со стороны окружающих, умением общаться с окружающими, способностью занять определённое место в социальной группе. Возникает вопрос: существует ли взаимосвязь между познавательными и социальными мотивами? Какие мотивы доминируют у младших школьников? Какие психолого-педагогические механизмы способствуют развитию внутренней учебной мотивации?

Таким образом, поиск ответов на эти вопросы послужил основой нашего исследования и его проблемой, повлиял на выбор темы работы: «Исследование познавательных и социальных мотивов учения детей младшего школьного возраста». Объектом является мотивационная сфера деятельности; предметом выступает процесс исследования познавательных и социальных мотивов младших школьников. Гипотезой выступило предположение о том, что у младших школьников третьего и четвертого года обучения преобладающими становятся социальные мотивы. Для проверки гипотезы поставлены следующие задачи: осуществить анализ психолого-педагогической литературы по теме работы; определить исходный уровень познавательных и социальных мотивов испытуемых; выявить доминирующую группу мотивов обучающихся. Методологическая основа исследования строилась на изучении и использовании в работе научных теорий мотивации учебной деятельности таких авторов как Л.И. Божович, Л.И. Ильин, А.К. Макарова, В.М. Матюхина.

Методы исследования: теоретические (анализ, синтез, обобщение); эмпирические: диагностические методики, наблюдение, беседа, эксперимент. Выбраны диагностические методики: изучение мотивационной сферы учащихся (автор Матюхина М.В.); определение мотивов учения (автор Гинзбург М.Р.), наблюдение по алгоритму Е.В. Проницовой. Диагностические процедуры направлены на изучение соотношений социальных и познавательных мотивов. Базой исследования стали учащиеся младшего школьного возраста: 3 и 4 классы, МБОУ СОШ №51 г. Краснодар. Испытуемые – 9–11 лет, 52 человек.

Выбор наблюдения, как метода исследования обосновано тем, что он является информативным для таких показателей как: отношение младших школьников к обучению или труду, наличие или отсутствие интереса к предмету, прилежание, активность на уроках, систематическое выполнение заданий. Эти критерии наблюдения предполагают сформированность широких социальных мотивов. В процессе изучения научных и методических публикаций по изучаемой проблеме нами уточнено, что при формировании мотивации младшего школьника, согласно классификации Е.В. Проницовой, необходимо учитывать такие этапы: отношение к учебным заданиям, уровень самостоятельности при этом ученика и его темп вхождения в деятельность. Предварительно были определены основные критерии наблюдения, позволившие получить объективную информацию в контексте исследования, такие как: отношение к выполнению учебных заданий; уровни самостоятельности при выполнении учебных заданий; темп вхождения, включения в деятельность (вработываемость) и уровни: высокий, средний, низкий. В таблице 1 представлены обобщённые результаты наблюдения за особенностями мотивации обучающихся в соответствии с заявленными критериями и уровнями. Это учащиеся обоих классов, общим количеством 52 испытуемых.

Таблица 1
Результаты наблюдения за особенностями учебной мотивации обучающихся (n = 52)

Критерии	Уровни мотивационных предпочтений		
	высокий уровень (%)	средний уровень (%)	низкий уровень (%)
Отношение к выполнению учебных работ в классе	28%	53%	19%
Уровни самостоятельности при выполнении учебных заданий	31%	42%	27%
Темп вхождения, включения в деятельность (вработываемость)	30%	46%	24%

Из результатов наблюдения, представленных в таблице следует, что по критерию «Отношение к выполнению учебных работ» 28% имеют высокий уровень (активное выполнение заданий, проявляют интерес на протяжении всего занятия); 53% демонстрируют средний уровень (могут достаточно успешно удерживать интерес и мотивацию к выполнению учебных заданий, однако, не всегда); 19% транслируют низкий уровень (пассивное, недобросовестное отношение к учебным заданиям, не проявляют интереса на протяжении всего занятия). Критерий «Уровни самостоятельности при выполнении учебных заданий» говорит о том, что 31% обучающихся имеют высокий уровень (самостоятельно выполняют учебные задания, стремятся избежать и устранить ошибки, допущенные в работе); 42% показывают средний уровень (частично самостоятельно выполняют задания, невнимательно относятся к своим ошибкам); у 27% выявлен низкий уровень (эти испытуемые несамостоятельны, ожидают помощи учителя); по третьему критерию «Темп вхождения, включения в деятельность (вработываемость)» можно судить о том, что 30% имеют высокий уровень (быстро ориентируются в предстоящей деятельности и принимают её); 46% обладают средним уровнем (умеренно ориентируются в предстоящей деятельности); 24% – низкий уровень (не ориентируются в предстоящей работе, не принимают её, стремятся планировать свои действия). Таким образом, на первом констатирующем этапе исследования нами выявлено (из общего числа испытуемых 52 чел) с высоким уровнем мотивационных предпочтений оказалось 12 человек, что составляет 23%; со средним уровнем выявлено 23 чел. (44%) и с низким уровнем было 17 чел.(32%). Эти показатели являются сигналом для педагогов начальной школы по актуализации мероприятий, способствующих формированию мотивационной личностной сферы школьников.

Далее по результатам диагностических методик нами составлена таблица 2, в которой отражены особенности мотивационной сферы испытуемых.

Таблица 2

Сводные результаты исследования мотивационной сферы испытуемых

Мотивационная сфера личности испытуемых (перечень мотивов)	3 класс, % (n = 30)	4 класс, % (n=30)	Динамика, %
Результаты диагностики мотивации младших школьников по методике М.В. Матюхиной			
Ответственность и долг	(6 чел) 20%	(8чел) 27%	+6
Самоопределение и самосовершенствование	(4 чел) 13%	(6 чел) 20%	+7
Направленность на благополучие	(1 чел) 3%	(3 чел) 9%	+6
Склонность к престижу	(3 чел) 9%	(3 чел) 9%	0
Избегание неудач	(4 чел) 13%	(2чел) 6%	-7
Интерес к содержанию и процессом учения	(12 чел) 40%	(8 чел) 27%	-14
Результаты исследования структуры мотивов учения по методике М.Р. Гинзбург			
Внешние мотивы	(8 чел) 27%	(10чел) 33%	+6
Познавательные мотивы	(5 чел) 16%	(4 чел) 13%	-3
Игровые мотивы	(4 чел) 13%	(2чел) 6%	-7
Мотив позиционный	(3 чел) 9%	(2 чел) 6%	+3
Социальный ведущий мотив	(6 чел) 20%	(8 чел) 27%	+7
Оценочный ведущий мотив	(4 чел) 13%	(4 чел) 13%	0

Испытуемые различаются небольшим отличием возраста: 3 класс- 9–10лет и 4 класс – 10–11 лет. Согласно нашему предположению и принимая во внимание известные эмпирические исследования учёных установлено, что с возрастными изменениями у младших школьников снижается интерес к оценке своих достижений, усиливаются социальные мотив, снижаются познавательные мотивы [3; 4]. Исходя из нашей опытной работы, было выявлено, что в мотивационной структуре испытуемых младших школьников наблюдается тенденция к усилению и доминированию широких социальных мотивов. Это очевидно в столбце испытуемых четвероклассников: познавательные мотивы несколько снижаются (-3), социальные мотивы более выражены по отношению с испытуемыми третьего класса (+7). В таблице 3 представляем обобщённые результаты диагностических замеров мотивационной сферы школьников.

Сводные результаты исследования мотивационной сферы испытуемых

Мотивационная сфера личности испытуемых (перечень мотивов)	3 класс, % (n = 30)	4 класс, % (n=30)	Динамика, %
Обобщённые результаты мотивационной сферы личности			
Широкие социальные мотивы (ответственность, долг, самосовершенствование)	(16 чел) 53%	(20 чел) 66%	+4%
Узколичные мотивы (благополучие, престиж, позиционный мотив)	(4 чел) 13%	(2 чел) 6%	-2%
Учебно-познавательные мотивы (интерес к содержанию и процессу учения)	(10 чел) 33%	(8 чел) 27%	-2%

У испытуемых четвёртого класса появляются новые социальные установки, важным является развитие коммуникативных умений и дружеские отношения с окружающими, становится более устойчивым интерес к социальной среде.

Мы соглашались с позицией Е.П. Ильина и считаем, что основными факторами, влияющими на развитие мотивационной сферы личности младших школьников являются коллективные формы учебной деятельности, оценка учеников в учебно-познавательной работе, стиль педагогической деятельности [5]. Следующим этапом работы может быть эмпирическое исследование по изучению влияния перечисленных факторов на формирование мотивации младших школьников.

Список литературы

1. Божович Л.И. Изучение мотивации поведения детей и подростков / под ред. Л.И. Божович, Л.В. Благоннадёжной. – М., 2010. – 256 с.
2. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2011. – 512 с. – EDN SDPWVZ
3. Лазаренко Л.А. Особенности развития эмоционального интеллекта у детей младшего школьного возраста / Л.А. Лазаренко // На пересечении языков и культур. Актуальные вопросы гуманитарного знания. – 2024. – №1 (28). – С. 388–392. – EDN CHDUOM
4. Маркова А.К. Формирование мотивации учения: книга для учителей / А.К. Маркова, Т.А. Матис, А.Б. Орлов. – М.: Просвещение, 1990. – 192 с.
5. Матюхина М.В. Мотивация учения младших школьников / М.В. Матюхина. – М.: Педагогика, 1984. – 154 с.
6. Особенности учебной мотивация на начальном этапе обучения младших школьников / С.А. Никитина, Е.А. Коноваленко, Т.А. Полётова [и др.] // Молодой ученый. – 2023. – №23 (470). – С. 554–556 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://moluch.ru/archive/470/103786/> (дата обращения: 17.10.2024). EDN YVOCXN

Мороз София Сергеевна

студентка

Бобченко Татьяна Григорьевна

канд. психол. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Владимирский государственный университет им. А.Г. и Н.Г. Столетовых»
г. Владимир, Владимирская область

ОСОБЕННОСТИ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ ПОДРОСТКОВ, СКЛОННЫХ К МОБИЛЬНОЙ ЗАВИСИМОСТИ

Аннотация: статья посвящена изучению коммуникативных умений и общения подростков с мобильной зависимостью. Представлены результаты эмпирического исследования сформированности коммуникативных умений у подростков, склонных к мобильной зависимости, и без нее. Результат исследования – установление более высокого уровня выраженности стремления к доминированию, превосходству, агрессии у подростков первой группы в общении со сверстниками. Намечены направления работы с этой группой учащихся.

Ключевые слова: подростковый возраст, коммуникативные умения, мобильная зависимость.

В современную эпоху информатизации общества необходимо создание безопасной и развивающей образовательной среды для подростков, которые сталкиваются с множеством проблем вследствие распространения мобильных устройств. Информационные технологии используются сейчас не только для обработки данных, но и создают новую социальную среду жизни детей, молодежи и

взрослых людей. Сегодня мы видим, что использование компьютеров и смартфонов с одной стороны, способствует общему развитию подростка, а с другой может привести к зависимости, что снизит качество их жизни сейчас и в будущем [1, с. 2].

Как показал анализ научной литературы, вопросы формирования мобильной зависимости и мобильно-зависимого поведения несовершеннолетних затронуты в педагогических, психологических и медицинских исследованиях. По мнению В.Д. Менделевича [5, с. 78] и В.В. Шабалиной [9, с. 33], компьютер дает возможность подростку удовлетворить различные потребности, важнейшей из которых является потребность в общении. Он позволяет молодым людям быть на связи с друзьями и семьей в любое время и в любом месте, открывая новые формы общения и укрепляя социальные связи. Кроме того, он является площадкой для обмена информацией, идеями, и мнениями, что способствует развитию коммуникативных навыков и расширению кругозора подростка. А.А. Бабина рассматривает, как через учет интереса и зависимости учащихся от смартфона, возможно использовать его для восприятия и усвоения предметов историко-художественного цикла [2, с. 39].

Понятие мобильной зависимости рассматривается В.Д. Менделевичем как постоянное взаимодействие человека с электронными устройствами или гаджетами [5, с. 79]. Как и в случае с любой зависимостью, ее формирование проходит через несколько стадий: 1) увлечение на фоне освоения (использование мобильных устройств для развлечения и общения; зависимость не проявляется); 2) возможная зависимость (использование мобильных устройств становится частым и продолжительным, человек испытывает дискомфорт при отсутствии доступа к телефону или интернету); 3) выраженная зависимость (мобильное устройство – основной источником удовольствия и способ справиться со стрессом, человек пренебрегает другими сферами жизни ради гаджета); 4) привязанность (человек не может контролировать своё поведение и эмоции без телефона, испытывает тревогу и раздражение при невозможности воспользоваться устройством) [3, с. 23].

В исследованиях Е.А. Кукуева [4, с. 143], О.Н. Морозовой [6, с. 205], Г.Г. Почепцова [7, с. 256] раскрыто разнообразие подходов к понятию «коммуникативные умения». В результате изучения работ этих авторов можно выделить три основных определения коммуникативных умений: 1) способность создавать и сохранять связи с окружающими людьми, используя внутренние ресурсы, необходимые для успешного общения в различных ситуациях межличностного взаимодействия; 2) умение правильно настраивать свое поведение и управлять им в соответствии с целями общения; 3) передача информации от одного человека к другому и понимание других людей. Обобщим, коммуникативные умения – это действия, которые позволяют устанавливать и поддерживать контакты на основе внутренних ресурсов. Они умения играют ключевую роль в использовании эффективных коммуникативных стратегий в ситуациях межличностного взаимодействия.

В работах Л.С. Рычковой и Е.В. Харченко обсуждается, что взаимодействие личности в процессе общения определяется, в первую очередь, ее коммуникативными качествами и умениями в области коммуникации и навыками взаимодействия [8, с. 80].

Проблема нашего исследования заключается в изучении особенностей коммуникативной сферы личности подростков, склонных к мобильной зависимости, и без нее.

Цель исследования – выявить различия в коммуникативных умениях подростков, склонных к мобильной зависимости, и подростков без мобильной зависимости.

Объектом исследования выступили коммуникативные умения подростка, а предметом – коммуникативные умения подростков, склонных к зависимости от мобильных устройств. В качестве гипотезой было выдвинуто предположение о различиях в коммуникативных умениях подростков со склонностью к мобильной зависимости и без нее.

Исследования проведено посредством использования ряда методов:

– сбора эмпирических данных: тестирование («Диагностика мобильной зависимости» М.Г. Галичина, М.В. Буянова; «Тест коммуникативных умений» Л. Михельсона» (адаптация Ю.З. Гильбуха); «Диагностика межличностных отношений» Т. Лири);

– методы обработки данных: количественный и качественный анализ, методы математической статистики (U-критерий Манна-Уитни).

Исследование проведено в МБОУ СОШ «Горки-Х» п. Горки-10. Испытуемыми являлись учащиеся 8 класса в количестве 32 человек (19 мальчиков, 13 девочек).

На первом этапе исследования, используя результаты методики «Диагностика мобильной зависимости» мы выделили две группы учащихся: подростки, у которых мобильная зависимость отсутствует (31% учащихся), и подростки, склонные к ней (69% учащихся).

На втором этапе исследования были определены различия в уровне сформированности коммуникативных умений подростков двух групп.

В результате анализа результатов тестов «Тест коммуникативных умений» и «Диагностика межличностных отношений» мы построили профиль коммуникативных умений и типов поведения подростков этих групп в общении со сверстниками, а затем с помощью U-критерия Манна-Уитни выявили различия в уровне их сформированности.

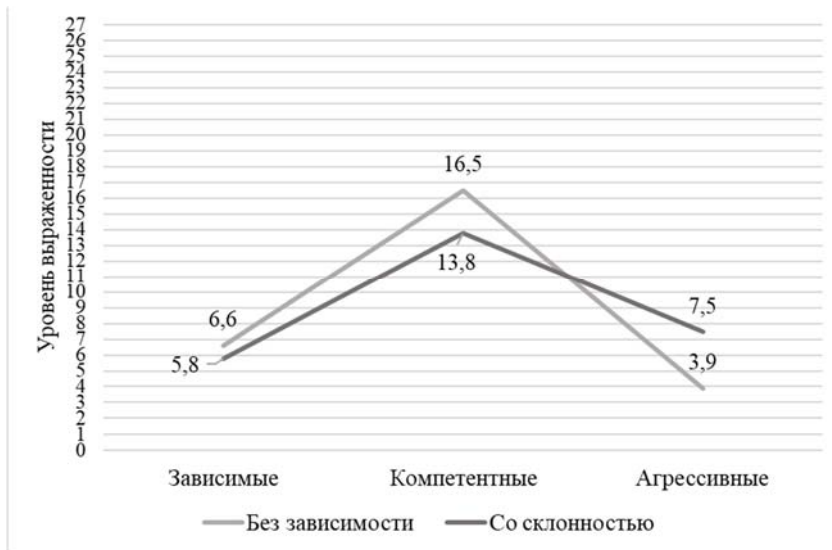


Рис. 1. Профиль коммуникативных умений подростков

По методике «Тест коммуникативных умений» между подростками двух групп были получены достоверные различия по шкале «Агрессивная позиция». Уровень выраженности «Агрессивной позиции» в общении в группе подростков со склонностью к мобильной зависимости (7,5 баллов) выше, чем в группе подростков без зависимости от мобильных устройств (4,9 баллов) ($U_{эмп} = 62.5$). Для учащихся, склонных к мобильной зависимости, характерны выборы следующих ответов: «Да, я думаю, что отличаюсь от других и в лучшую сторону»; «Во всяком случае, я толковее Вас. Кроме того, что Вы в этом понимаете!»; «Вы вели себя в отношении меня вполне нормально, но я заслуживаю большего». Это говорит о переоценке своих возможностей учащимися, стремлении превосходить других, выполнять задачи, скоторыми не могут справиться. Это может негативно сказаться на их взаимодействии с окружающими.

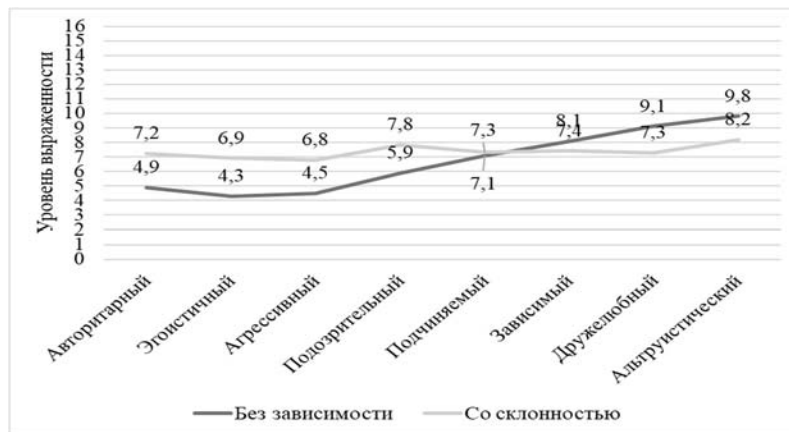


Рис. 2. Профиль типов межличностных отношений подростков

Рассмотрим достоверные различия между двумя группами подростков по тесту «Диагностика межличностных отношений». У подростков со склонностью к мобильной зависимости выше, чем у подростков, не склонных к ней, 1) уровень выраженности в общении позиции «Независимость-доминирование» (эгоистический тип) ($U_{эмп} = 60$); 2) уровень выраженности в общении позиции «Прямой-доминантный-агрессивный» (агрессивный тип) ($U_{эмп} = 58.5$). Такие результаты говорят о том, что подростки, склонные к мобильной зависимости, стремятся управлять другими и занимать особое положение среди сверстников. Они отличаются самоуверенностью, проявлением превосходства над другими, включением в соперничество, желанием быть правыми в споре. Им свойственна эмоциональная нестабильность, которая проявляется в раздражительности и враждебности при получении критических замечаний от сверстников.

Мы приходим к выводу, что в общении с ровесниками подростки, склонные к мобильной зависимости, стремятся к доминированию, превосходству и часто проявляют агрессивное поведение. Следовательно, у них могут возникать проблемы с выбором способов взаимодействия с окружающими из-за отсутствия конструктивных коммуникативных навыков.

Основное содержание работы педагога-психолога с подростками, которые склонны к зависимости от мобильных устройств, – формирование ряда коммуникативных умений: проявлять и принимать знаки внимания (комплименты), реагировать на справедливую и несправедливую критику, обращаться с просьбой, отвечать отказом на чужую просьбу, оказывать сочувствие и поддержку, вступать в контакт с другими людьми, реагировать на попытку других вступить в контакт с ними.

Список литературы

1. Markova V., Pleshakov V., Shesterina A. Practices of teaching and upbringing of young people in the Internet space // SHS Web of Conferences. – 2021. – №98 [Electronic resource]. – Access mode: https://www.researchgate.net/publication/349953452_Practices_of_teaching_and_upbringing_of_young_people_in_the_Internet_space (дата обращения: 20.11.2024).
2. Бабина А.А. Роль аксиологического подхода в творческом проектировании учебно-тренировочного процесса / А.А. Бабина // Учёные записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – 2020. – №11 (189). – С. 38–41 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-aksiologicheskogo-podhoda-v-tvorcheskom-proektirovanii-uchebno-trenirovochnogo-protsessa> (дата обращения: 20.11.2024). DOI 10.34835/issn.2308-1961.2020.11.p38-41. EDN ULGXKH
3. Егоров А. Особенности личности подростков с интернет-зависимостью / А. Егоров, Н. Кузнецова, Е. Петрова // Вопросы психического здоровья детей и подростков. – 2005. – Т. 5. №2. – С. 20–27 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://elibrary.ru/rvkorz> (дата обращения: 20.11.2024). EDN RVKORZ
4. Кукуев Е.А. К вопросу об определении понятия «Коммуникативные способности личности» / Е.А. Кукуев // Сибирский педагогический журнал. – 2004. – №3. – С. 143–146 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-ob-opredelenii-ponyatiya-kommunikativnye-sposobnosti-lichnosti/viewer> (дата обращения: 20.11.2024). EDN PLUIAZ
5. Менделевич В.Д. Психология девиантного поведения: учебное пособие / В.Д. Менделевич. – СПб.: Речь, 2005. – 448 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://kpfu.ru/portal/docs/F30994760/_Mendelevich.V.D._Psihologiya.deviantnogo.povedeniya.pdf (дата обращения: 20.11.2024). EDN QXNSYP
6. Морозова О.Н. Определение понятия коммуникации в современной лингвистике / О.Н. Морозова, О.А. Базылева // Вестник ЛГУ им. А.С. Пушкина. – 2011. – №1. – С. 204–211 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/opredelenie-ponyatiya-kommunikatsii-v-sovremennoy-lingvistike-1> (дата обращения: 20.11.2024). EDN UHKSMH
7. Почепцов Г.Г. Теория коммуникации / Г.Г. Почепцов. – М., 2008. – 650 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.academia.edu/6714620/> Георгий_Почепцов_ТЕОРИЯ_КОММУНИКАЦИИ (дата обращения: 20.11.2024).
8. Харченко Е.В., Рычкова Л.С. Сущность и структура коммуникативного потенциала школьников / Е.В. Харченко // Сибирский педагогический журнал. – 2012. – №1. – С. 77–81 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/suschnost-i-struktura-kommunikativnogo-potentsiala-shkolnikov> (дата обращения: 20.11.2024). EDN NNWFTI
9. Шабалина В.В. Психологическая зависимость и ее образ / В.В. Шабалина // Мир детства. – 2002. – №2. – С. 32–35 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://minkult.novreg.ru/tinybrowser/1405/zavisimoe_povedenie_shkolnikov_v.v._shabalina.pdf (дата обращения: 20.11.2024).

Надеева Эльвира Сергеевна

магистрант
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»
г. Краснодар, Краснодарский край

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ СТИЛЯ РУКОВОДСТВА И ЛИЧНОСТНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ ПЕРСОНАЛА

Аннотация: в статье рассматривается проблематика взаимодействия руководителя с подчинёнными исходя от различий стиля управления и личностных особенностей как руководителя, так и персонала. Для рассмотрения данной проблематики было проведено тестирование в одной из школ, результаты тестирования приведены в тексте статьи.

Ключевые слова: стиль руководства, психологический климат, личностные качества.

Исследование стилей руководства и их связи с личностными характеристиками руководителей и подчинённых представляет собой важный аспект в управлении. Одной из первых попыток установить эту связь предпринял В.В. Люкин (1977), однако его выводы ограничены из-за малой выборки. В целом, его работа показала отсутствие чёткой связи между стилями руководства и такими характеристиками, как экстрверсия или эмоциональная устойчивость.

В более поздних исследованиях, проведённых Е.П. Ильным и Нгуеном Ки Тьонгом (1999), выявлено, что определённые личностные свойства действительно коррелируют с предрасположенностью

к различным стилям руководства. К примеру, авторитарный стиль часто ассоциируется с независимостью, агрессивностью и упорством, тогда как демократический стиль связан с альтруизмом, избеганием конфликта и склонностью к компромиссам.

Связь стилей руководства с типологическими особенностями нервной системы также заслуживает внимания. Исследования показывают, что среди «автократов» больше людей с сильной и средней нервной системой по сравнению с «демократами» и «либералами». Кроме того, у «демократов» наблюдается более выраженная боязливость и меньшая агрессивность, что подтверждает их склонность к более мирному разрешению конфликтов.

Таким образом, склонность к определённым стилям руководства зависит не только от личностных особенностей, но и от природных предпосылок, связанных с типологией нервной системы. Эти данные могут служить основой для дальнейших исследований в области управленческой психологии и развития эффективных стилей руководства.

Отношение подчинённых к стилям руководства

Отношение сотрудников к различным стилям руководства зависит от множества факторов, как внешних, так и внутренних. Н.Ф. Федотова выявила, что авторитарный стиль может восприниматься как оправданный в ситуациях, когда:

- условия работы неопределённые или вероятностные;
- в группе преобладает безынициативность и пассивность;
- существует временной лимит для принятия решений;
- группа имеет жёсткую структуру с чёткими ролями;
- задачи простые, а численный состав группы мал.

Исследования А.Ю. Макасова и Д.А. Мишутина показали, что восприятие стилей руководства (например, учителей или тренеров) зависит от успешности подчинённых. Учащиеся с высокими результатами воспринимают стиль руководства как менее авторитарный, в то время как те, кто демонстрирует низкие успехи, склонны воспринимать его как более авторитарный.

Руководитель играет ключевую роль в организации, активизации и поддержании деятельности как отдельных сотрудников, так и групп. Для успешного выполнения этой задачи необходимо понимать механизмы влияния на поведение людей и использовать соответствующие методы.

Авторитет руководителя основан на доверии подчинённых, которое формируется через:

- 1) доброжелательное отношение – подчинённые должны чувствовать, что их мнение и потребности важны для руководителя;
- 2) широкий кругозор – руководитель должен демонстрировать знания и опыт, которые позволяют ему принимать обоснованные решения;
- 3) вовлечённость подчинённых – в некоторых случаях руководитель должен вовлекать сотрудников в процесс принятия решений, что укрепляет их доверие и чувство ответственности.

Авторитарный стиль руководства может негативно сказаться на морально – психологическом климате в коллективе. Он часто приводит к:

- снижению инициативности и самоконтроля сотрудников;
- возникновению тревожности из-за отсутствия пространства для свободного движения и самовыражения.

Длительное пребывание в условиях авторитарного управления может вызвать не только психологический дискомфорт, но и хроническую тревогу, что, в свою очередь, негативно влияет на производительность и качество работы.

Тревожность как психологическая особенность

Постоянная тревога создаёт хроническое напряжение, которое истощает ресурсы человека и снижает его работоспособность. Чтобы предотвратить это, руководителям важно:

- создавать поддерживающую и безопасную атмосферу в коллективе;
- обращать внимание на эмоциональное состояние сотрудников;
- стимулировать открытость и обсуждение возникающих проблем.

Эффективное руководство требует не только технических знаний, но и понимания психологии подчинённых. Успех организации во многом зависит от доверия, уважения и психоэмоционального климата в коллективе. Поддержка и внимание к нуждам сотрудников помогут создать продуктивную и гармоничную рабочую среду.

Кроме того, существует такое важное понятие, как психологическая совместимость.

Психологическая совместимость относится к способности участников к эффективному взаимодействию, основанному на гармоничном сочетании личностных качеств. Она может проявляться как в схожести характеристик, так и в их взаимодополняемости. Важным аспектом совместимости является межличностная симпатия, которая способствует положительным эмоциям, в то время как взаимодействие с неприятными людьми может вызывать стресс.

Степень психологической совместимости сотрудников зависит от однородности группы по социальным и психологическим параметрам.

Совместимость сотрудников способствует успешности работы, снижая затраты. Коммуникации в организации также играют ключевую роль: недостаток информации может вызвать слухи и конфликты, тогда как высокая коммуникативная компетентность облегчает взаимодействие и укрепляет доверие.

В качестве эксперимента, мы провели тестирование коллектива МОУ г. Краснодара «Гимназия №87 имени Героя Советского Союза Емельяна Герасименко»

Было представлено 48 вопросов для тестирования.

Рассмотрим результаты тестирования «Стиль руководства», они представлены в таблице:

Наибольшее количество опрошиваемых определяет стиль руководства как «директивный». Рассмотрим, как распределились результаты в процентном соотношении:

Таблица

Процентный показатель каждого стиля руководства в общем объеме ответов «Стиль руководства»

Стиль	Процентное соотношение
Директивный	45%
Коллегиальный	23%
Попустительский	32%

Результаты показывают, что доминирующий стиль руководства, который отмечают тестируемые – директивный, 45% от общего количества ответов. «Коллегиальным» стиль руководства назвали 23% от общего количества опрошенных, и 32% от общего числа назвали стиль управления «попустительским».

Согласно результатам теста, при руководстве заместителем директора, также доминирует авторитарный стиль руководства со всеми присущими данному стилю особенностями.

Таким образом, посредством использования вышеуказанной методики было установлено, что социально-психологический климат в МОУ г. Краснодара «Гимназия №87 имени Героя Советского Союза Емельяна Герасименко» очень благоприятный: персонал удовлетворён отношениями в коллективе по вертикали и горизонтали, организацией отдыха и отпусков, стилем руководства, перспективами профессионального роста, содержанием работы.

Список литературы

1. Жуковский И. Стиль руководителя / И. Жуковский // Управление персоналом. – 2005. – С. 27.
2. Ильин Е.П. Дифференциальная психология профессиональной деятельности / Е.П. Ильин. – М.: Наука, 2003. – С. 231.
3. Смолик Е.В. Влияние стиля руководства на развитие конфликта в коллективе / Е.В. Смолик. – 2011. – С. 27.
4. Психология управления персоналом: пособие для специалистов, работающих с персоналом / под ред. А.В. Батаршева, А.О. Лукьянова. – 2-е изд., испр. – М.: Психотерапия, 2007. – 624 с.

Отришко Мария Сергеевна

студентка

Научный руководитель

Шумакова Александра Викторовна

д-р пед. наук, доцент, заведующая кафедрой

ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт»

г. Ставрополь, Ставропольский край

ХАРАКТЕРИСТИКА ПОНЯТИЯ «СОЦИАЛЬНАЯ УСПЕШНОСТЬ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА» В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

Аннотация: в статье рассматривается разнообразие подходов к определению социальной успешности в контексте младшего школьного возраста. Исследование рассматривает ключевые аспекты этого понятия, основываясь на анализе научных работ по психологии и педагогике. Автором представлены компоненты социальной успешности.

Ключевые слова: социальная успешность, младший школьный возраст, компоненты социальной успешности, аспекты социальной успешности, психолого-педагогическая литература.

Понятие «социальная успешность» в психолого-педагогической литературе – это не просто набор достижений, а комплексный показатель полноценного развития личности ребенка [2, с. 438]. В контексте младшего школьного возраста, когда происходит активное формирование личности, понимание социальной успешности становится особенно актуальным.

Младший школьный возраст – это период формирования новых отношений ребенка с окружающими людьми и с самим собой. Социальная успешность младшего школьника зависит от множества

факторов, таких как уровень развития интеллекта, коммуникативные навыки, эмоциональная зрелость, мотивация к учебе и социальным контактам и др. [1, с. 153].

В психологии и педагогике «социальная успешность детей младшего школьного возраста» интерпретируется с разных точек зрения [5, с. 586–590]:

– это личностная характеристика, которая не сводится к отдельным знаниям и умениям, а предполагает определённый уровень владения социальной информацией и опытом руководства ею в ситуациях. Она опирается на сочетание знаний, опыт и готовность школьника, базируется на мотивациях и способностях, находит своё выражение в умении взаимодействовать и принимать решения;

– это социально-психологическое явление, включающее оценочные суждения об эффективности личности, её социально-психологической деятельности и поведении в социальном пространстве;

– это устойчивое состояние личности, основанное на позитивной «Я-концепции», в котором отражается её включённость в систему социальных связей и отношений как социально полноценного субъекта, способствующее эффективной социализации и достижению социально значимых статусов.

Ключевыми компонентами социальной успешности детей младшего школьного возраста являются [6, с. 107–111].

1. Социальные навыки: это не просто умение общаться, а тонкое искусство строить отношения с разными людьми. Эти навыки варьируются от простого умения слушать и понимать другого человека до способности вести переговоры, решать конфликты и достигать компромиссов.

2. Эмоциональный интеллект: он включает в себя способность распознавать собственные эмоции, управлять ими, а также понимать и принимать эмоции других людей. Эмоциональный интеллект помогает строить гармоничные отношения, создавая атмосферу взаимопонимания и уважения.

3. Адаптивность – ключевой компонент социальной успешности. Это умение принимать различия, находить общий язык с людьми разных культур, взглядов и ценностей.

Ученик, владеющий социальными навыками и имеющий высокий уровень эмоционального интеллекта, как правило, легче адаптируется к учебному процессу, строит отношения со сверстниками и учителями, эффективно включается в коллективную работу.

Сверстники играют важную роль в формировании самооценки и уверенности ученика. Позитивное взаимодействие со сверстниками, ощущение принятия и поддержки в школьном коллективе способствуют развитию социальных навыков и повышению самооценки. Учителя, создающие в классе поддерживающую и стимулирующую атмосферу, способствуют формированию социальной успешности учащихся. Они могут использовать различные методы и приемы работы, развивающие социальные навыки и эмоциональный интеллект у детей.

Социальная успешность в контексте младшего школьного возраста может определяться различными подходами, включая психологические, педагогические и социологические аспекты [4, с. 331–332].

Психологический подход рассматривает социальную успешность через призму личностных качеств ребенка, способность адаптироваться к новым условиям и решать конфликты. Этот подход акцентирует внимание на развитии эмоциональной стабильности, самоконтроля и умения работать в команде.

Педагогический подход фокусируется на образовательной среде и роли учителя в формировании социальных навыков у детей. Учитель играет ключевую роль в создании благоприятной атмосферы для обучения и развития социального взаимодействия между учениками. Важно, чтобы учитель учитывал индивидуальные особенности каждого ребенка и создавал условия для их успешного участия в учебном процессе.

Социологический подход изучает влияние общества и культуры на развитие социальной успешности детей. Он подчеркивает важность семейного воспитания, культурных традиций и общественных норм, которые формируют поведение и восприятие ребенком окружающего мира. Также этот подход обращает внимание на влияние социальных институтов, таких как школа, семья и сверстники, на развитие социальной успешности.

Социальная успешность – это не цель сама по себе, а средство для достижения гармонии в жизни и построения прочных отношений с окружающими людьми.

Одним из значительных факторов, влияющих на социальную успешность, является развитие технологий. Век цифровых технологий трансформирует способы общения и взаимодействия между людьми. Педагоги и психологи сталкиваются с необходимостью обучать учащихся не только основам общения, но и специфическим навыкам, необходимым для эффективного взаимодействия в виртуальной среде. Это включает в себя умение вести диалог в социальных сетях, правильно интерпретировать эмоции в текстовом общении и адаптироваться к различным форматам коммуникации [2, с. 443].

Понятие «социальная успешность» является многослойным и требует всестороннего изучения в рамках психолого-педагогической литературы. Это явление не ограничивается только навыками общения, но также включает в себя эмоциональный интеллект, способность к эмпатии и умение строить доверительные отношения. Понимание социальной успешности позволяет выявлять сильные и

слабые стороны индивидов в социальном контексте, а также разрабатывать эффективные образовательные стратегии, направленные на развитие их социальных навыков [3, с. 27].

Важно отметить, что социальная успешность не является статичной характеристикой. Она может развиваться и изменяться на протяжении жизни человека, в зависимости от его опыта, окружения и личных усилий. Поэтому образовательные учреждения должны адаптировать свои программы, чтобы включать в них элементы, способствующие развитию социальных навыков, такие как групповые проекты, ролевые игры и другие интерактивные методы обучения.

Таким образом, исследование социальной успешности детей младшего школьного возраста в современных условиях является важной задачей, которая требует комплексного подхода и учета множества факторов, включая технологические, культурные и образовательные аспекты.

Список литературы

1. Баранец Н.А. Формирование социальной успешности младшего школьника как проблема социальной педагогики / Н.А. Баранец // Вестник Тамбовского государственного университета. – 2010. – №12. – С. 153.
2. Бирина О.В. Понятие успешности обучения в современных педагогических и психологических теориях / О.В. Бирина // Фундаментальные исследования. – 2014. – №8–2. – С. 438–443. – EDN SHRHXN
3. Калинина Н.В. Социальная успешность в школьном возрасте: показатели и возможности диагностики / Н.В. Калинина // Ученые записки Педагогического института СГУ им. Н.Г. Чернышевского. Серия: Психология. Педагогика. – 2008. – №1–2. – С. 27. – EDN LMBKOD
4. Кожачкина С.О. Принципы и подходы формирования социальной успешности подростков / С.О. Кожачкина, Е.А. Александрова // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. – 2013. – №1 (23). – С. 331–333. – EDN RENHPX
5. Комарова А.С. Проблема формирования социальной успешности у учащихся начальной школы / А.С. Комарова // Молодой ученый. – 2017. – №15 (149). – С. 586–590 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://moluch.ru/archive/149/42242/>. EDN YLNTZH
6. Щукина О.Н. Формирование основ социальной успешности младших школьников в учебном процессе / О.Н. Щукина, Т.М. Батарова // Поволжский вестник науки. – 2021. – №1 (19). – С. 107–111. – EDN JLBFOD

Садова Валерия Александровна
студентка

Научный руководитель
Бобченко Татьяна Григорьевна
канд. психол. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Владимирский государственный
университет им. А.Г. и Н.Г. Столетовых»
г. Владимир, Владимирская область

САМООЦЕНКА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ КАК ФАКТОР ИХ ВИКТИМИЗАЦИИ СО СТОРОНЫ СВЕРСТНИКОВ

Аннотация: в статье рассмотрены вопросы виктимизации учащихся начальных классов со стороны сверстников. Представлены результаты изучения виктимизации и ее видов в исследуемой группе младших школьников, а также уровня их самооценки, полученные при помощи методов тестирования и эксперимента. Автором установлено преобладание низкого уровня самооценки у учащихся, часто подвергающихся виктимизации со стороны сверстников.

Ключевые слова: виктимизация, виктимизация младших школьников сверстниками, самооценка.

Актуальность выявления ситуаций виктимизации в учебных коллективах младших школьников возрастает с каждым годом. Но исследований, посвященных этому явлению, несмотря на его распространение, очень мало.

Виктимизация со стороны сверстников, по определению И.А. Фурманова, – это действия одного или нескольких людей, направленные на другого человека, с целью нанесения физического или психологического ущерба [5, с. 104]. Виктимизация бывает следующих видов: физическое насилие, психологическое насилие, эмоциональное издевательство, сексуальное насилие, виртуальное хулиганство [2, с. 417].

Основными факторами предрасположенности младших школьников к виктимизации Н.А. Шкуричева считала внешние и внутренние факторы. К внешним факторам относятся психотравмирующие ситуации, эмоциональная депривация, враждебность со стороны социального окружения. К внутренним факторам – вовлеченность в различные виды рискованного поведения, низкий самоконтроль, повышенный уровень тревожности, низкий уровень самооценки [6, с. 3].

Самооценка по определению А.И. Липкиной – это отношение человека к своим способностям, индивидуальным качествам и своему внешнему виду [3, с. 7]. Е.В. Яцукевич писала, что младшие школьники, склонные к виктимизации, являются обладателями низкого уровня самооценки. Они

бояться высказывать собственное мнение, а также принимать собственные решения [7, с. 2]. Э. Менизани, К. Салмивалли пришли к выводу о том, что в ситуациях виктимизации низкой самооценкой обладают как жертвы, так и агрессоры [4, с. 250].

Проблема исследования состоит в выявлении особенностей самооценки учащихся младшего школьного возраста, склонных к виктимизации со стороны сверстников.

Цель исследования состояла в том, чтобы определить особенности самооценки подверженных к виктимизации со стороны сверстников учащихся младшего школьного возраста. В качестве объекта исследования выступала виктимизация младших школьников, а его предмета – самооценка учащихся как фактор их виктимизации со стороны сверстников. Мы использовали такие методы как опрос («Многомерная шкала виктимизации» С. Джозефа, в адаптации И.А. Фурманова); эксперимент («Самооценка» Дембо-Рубинштейн в адаптации А.М. Прихожан). Для обработки результатов исследования были выбраны методов математической статистики (ϕ^* -критерий Фишера). Базой исследования стало МБОУ г. Владимир «Лицей №17» В группу испытуемых вошли 25 учащихся 3 класса (12 мальчиков и 13 девочек) в возрасте 9–10 лет.

Результаты по опроснику «Многомерная шкала виктимизации» мы представили на рисунке 1. Они позволяют увидеть частоту встречаемости различных видов виктимизации в исследуемом классе.

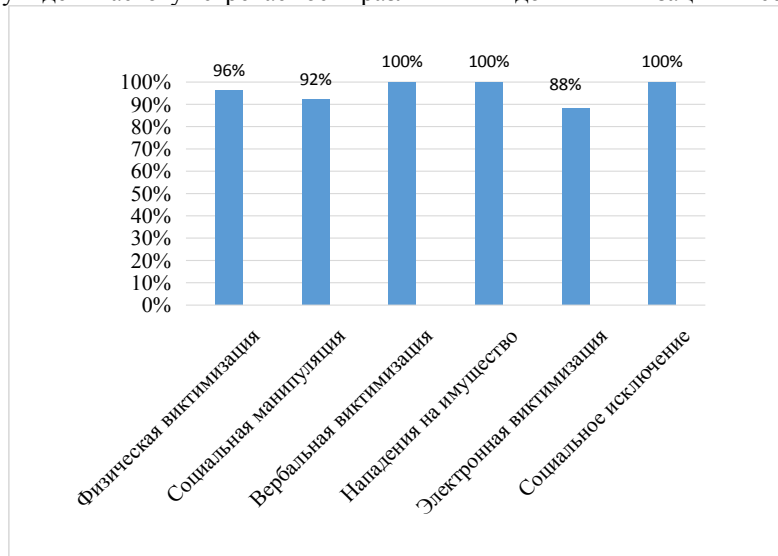


Рис. 1. Распространенность видов виктимизации

По рисунку мы видим, что каждый учащийся в классе хоть бы раз оказывался в ситуации виктимизации в классе. Наиболее часто, в 100% случаев, встречаются вербальная виктимизация, нападение на имущество, социальное исключение. С ситуациями физической виктимизации встречались 96% младших школьников. Социальной манипуляции подвергались 92% учеников.

Ситуаций, связанных с виктимизирующими ситуациями в сети интернет, меньшее количество – 88% – по сравнению с другими их видами.

Основываясь на результатах этой методики, мы выделили в классе две группы школьников: учащиеся, часто подвергающиеся виктимизации (48% учащихся) и учащиеся, редко подвергающиеся и не подвергающиеся виктимизации со стороны сверстников (52% учащихся).

Применив методику «Самооценка», мы установили, что в классе 32% ученика имеют низкий уровень самооценки, средний уровень – 44% учеников, а высокий – 24% учеников.

Различия в уровне самооценки учащихся, подвергающихся и не подвергающихся виктимизации в классе, были установлены с помощью ϕ^* -критерия Фишера, результаты расчета которого даны в таблице 1.

Результаты расчета достоверности различий уровня самооценки учащихся, подвергающихся и не подвергающихся виктимизации

Самооценка	Учащиеся, часто подвергающиеся виктимизации n=12	Учащиеся, редко подвергающиеся виктимизации n=13	Эмпирическое значение ϕ^* -критерия Фишера ϕ кр = 1,64, $p \leq 0,05$ ϕ кр = 2,31, $p \leq 0,01$	Достоверность различий
Низкий уровень самооценки	42	23	2,8	достоверны
Средний уровень самооценки	33	53	2,8	достоверны
Высокий уровень самооценки	25	27	0,1	недостоверны

Как видно в таблице, низкий уровень самооценки чаще встречается в группе учащихся, подвергающихся виктимизации (42% учащихся) со стороны сверстников, чем в группе учащихся не подвергающихся ей (23% учащихся): $\phi^*_{\text{эмп}} = 2,8 > \phi^*_{\text{кр}} = 2,31$ при $p \leq 0,01$. Средний уровень самооценки в этой группе младших школьников встречается реже (33% учащихся), чем в группе учащихся, не подвергающихся виктимизации (53% учащихся) со стороны сверстников: $\phi^*_{\text{эмп}} = 2,8 > \phi^*_{\text{кр}} = 2,31$ при $p \leq 0,01$. Таким образом, исходя из полученных в исследовании результатов, мы видим, что особенностью самооценки учащихся, которые подвергаются виктимизации со стороны сверстников, является ее низкий уровень.

Следовательно, осуществляя психолого-педагогическое сопровождение таких младших школьников, важно скорректировать низкий уровень их самооценки, что уменьшит, как мы полагаем, число случаев виктимизации в классе. Форма работы должна быть преимущественно индивидуальной. Это могут быть занятия, направленные на коррекцию самооценки. Также необходимо организовать групповую работу со всем классом. Это могут быть занятия с элементами тренинга, целью которых будет улучшение психологического климата внутри коллектива. Это необходимо для успешной интеграции в учебный коллектив младших школьников со склонностью к виктимизации.

Список литературы

1. Андронникова О.О. Теоретический анализ основных современных теорий виктимизации, разработанных в рамках зарубежной науки / О.О. Андронникова // СибСкрипт. – 2015. – №4–1 (64). – С. 54–57. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/teoreticheskiy-analiz-osnovnyh-sovremennyh-teoriy-viktimizatsii-razrabotannyh-v-ramkakh-zarubezhnoy-nauki> (дата обращения: 20.11.2024). EDN UMLDRV
2. Распространенность буллинга в среде младших школьников / Е.Ю. Волчегорская, М.В. Жукова, К.И. Шишкина, Е.В. Фролова // Ученые записки университета Лесгафта. – 2021. – №8 (198). – С. 416–419 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/rasprostranennost-bullinga-v-srede-mladshih-shkolnikov> (дата обращения: 27.11.2024). DOI 10.34835/issn.2308-1961.2021.8.p416-419. EDN PQHIZE
3. Липкина А.И. Самооценка школьника / А.И. Липкина. – М.: Знание, 1976. – 64 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://search.rsl.ru/ru/record/01006939834> (дата обращения: 22.11.2024).
4. Menesini E., Salmivalli C., Bullying in schools: the state of knowledge and effective interventions // Psychol Health Med. – 2017. – №22 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/28114811/> (дата обращения: 22.11.2024).
5. Фурманов И.А. Социальная психология агрессии и насилия / И.А. Фурманов. – Минск: БГУ, 2016. – 401 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://педалант.рф/яцукевич-е-в-публикация/> (дата обращения: 20.11.2024). – EDN MNGMOK
6. Шкуричева Н.А. Феномен детской виктимности в межличностных отношениях современных младших школьников / Н.А. Шкуричева // The Emissia. Offline Letters. – 2014. – №7 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=22597182> (дата обращения: 20.11.2024). – EDN TAMVVV
7. Яцукевич Е.В. Виктимное поведение у детей и подростков. Профилактика виктимного поведения / Е.В. Яцукевич // Педагогические таланты РФ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://педалант.рф/яцукевич-е-в-публикация/> (дата обращения: 20.11.2024).

ВЗАИМОСВЯЗЬ НАРЦИССИЧЕСКИХ ЧЕРТ ЛИЧНОСТИ И СКЛОННОСТИ К АБЬЮЗИНГУ И БУЛЛИНГУ В МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЯХ

Аннотация: статья направлена на детальное изучение механизма запуска абьюзивного процесса и буллинга в межличностном взаимодействии в контексте нарциссических черт личности и его возможного влияния на ситуации травли в коллективе учебного заведения. Данная тема не имеет активного распространения в сети Интернет и является исследовательской деятельностью. В статье содержится анализ анонимно собранных данных.

Ключевые слова: буллинг, абьюзинг, психологическое насилие, созависимые отношения, зависимость от отношений.

Целью данного исследования является рассмотрение гипотезы о наличии взаимосвязи нарциссических черт личности и влиянии этих черт на формирование буллинга и абьюзивного поведения по отношению к окружающим людям. Для проверки данной гипотезы был использован опросник «Темная триада», опросник В. Шутца и опросник партнерских отношений. Для проведения анализа данных, к участию были приглашены 50 анонимных мужчин и женщин. Для определения взаимосвязи нарциссических черт личности и влиянии этих черт на агрессивные проявления при взаимодействии с другими людьми, использовались: корреляционный анализ по критерию Спирмена; однофакторный дисперсионный анализ; одновыборочный критерий Колмогорова-Смирнова; U-критерий Манна-Уитни. Результаты данного анализа показали, что прямого влияния нарциссических черт у отдельных личностей на буллинг и абьюзинг в межличностном взаимодействии не выявлено. Также изучение показателей у контрольной группы указывает на тот факт, что люди с нарциссическими чертами могут быть более конфликтными и не всегда эта черта личности может приводить к абьюзингу и буллингу.

Тема буллинга и абьюзинга как психологического насилия в последнее время набирает популярность. Это происходит благодаря все большему освещению этого факта в социальных сетях, в сообщениях по воспитанию детей, в психолого-педагогических кругах. Происходит это благодаря развитию современного общества и современной психологии в целом. В сети интернет появляется все больше статей, где жертвы делятся личным опытом и высказывают свои рассуждения. Публикуется все больше печатных изданий о манипуляциях, манипуляторах и способах защиты от них. Для педагогов проводятся вебинары и лекции на тему влияния абьюзеров на психологическое состояние детей, так же рассматривается факт влияния буллинга и его профилактики.

В последнее десятилетие проблема буллинга и абьюзинга в коллективах привлекла внимание ученых и практиков. Эти явления наносят серьезный вред психическому здоровью жертв и создают токсичную атмосферу в организациях. Параллельно с этим возрастает интерес к изучению личностных характеристик, которые могут способствовать проявлению агрессивного поведения. Одной из таких характеристик являются нарциссические черты личности, которые могут служить триггером для проявления буллинга и абьюзинга.

Буллинг – это систематическое запугивание или преследование одного человека другим или группой людей, которое может проявляться в физической, вербальной или психологической форме [2, с. 159]. Абьюзинг подразумевает использование власти или контроля над другим человеком и может проявляться в эмоциональном, физическом или сексуальном насилии [1]. Оба явления связаны с нарушением границ другого человека и могут приводить к серьезным последствиям для психического здоровья жертв.

Действия абьюзивного характера направлены и действия буллинга направлены на то, чтобы поставить другого человека в положение зависимого. Эти действия обязательно сопровождаются различными поведенческими паттернами, определенным повторяющимся поведением.

Нарциссизм, как личностная черта, характеризуется завышенной самооценкой, потребностью в восхищении и недостатком эмпатии [5, с. 205]. Исследования показывают, что нарциссические индивиды склонны к манипуляциям и агрессии в межличностных отношениях. Тем не менее, важно отметить, что наличие нарциссических черт не является единственным фактором, способствующим буллингу и абьюзингу.

Изучение современной литературы на тему буллинга в коллективе, сопровождающегося личностными абьюзивными чертами – это эмоциональное насилие, которое сформировано при взаимодействии людей в группе. В рамках исследования поставлена цель выявить взаимосвязь между нарциссическими чертами личности и абьюзивным поведением с другими людьми.

Абьюзинг может быть обусловлен различными факторами, включая социальные нормы и индивидуальные особенности личности. Люди с низкой самооценкой или пережившие травмы в детстве

могут прибегать к абьюзивным методам общения как способу компенсации своих внутренних конфликтов [1].

Буллинг можно распознать по систематическим попыткам унижения или запугивания, тогда как абьюзинг часто проявляется через манипуляции и контроль над партнером [2, с. 162]. Общими признаками являются нарушение границ и отсутствие уважения к чувствам другого человека. Различие заключается в том, что буллинг чаще происходит в групповой динамике, тогда как абьюзинг может быть индивидуальным.

Гипотеза заключается в том, что обсуждение нарциссических личностей в сети интернет популярно, особенно как личностей, более склонных к действиям агрессивным по отношению к окружающим. Чем выше уровень обесценивания других людей, тем выше вероятность возникновения ситуаций буллинга в коллективе, в котором находится нарциссическая личность [3, с. 32].

Люди с нарциссическими чертами могут иметь склонность к буллингу из-за своей потребности в контроле и власти. Их агрессивное поведение может быть способом поддержания своего статуса в группе или подавления конкуренции [5, с. 207].

В условиях современного общества, где конкуренция и давление на рабочем месте растут, вопросы буллинга и абьюзинга становятся особенно актуальными. Понимание факторов, способствующих этим явлениям, может помочь в разработке эффективных стратегий профилактики и вмешательства. Раннее выявление личностных особенностей членов коллективов может служить профилактикой для ситуаций травли в различных коллективах. Так как раннее выявление склонности у индивида к буллингу и абьюзингу поможет начать своевременную работу индивидуально или в группе.

Для анализа влияния нарциссических черт на буллинг и абьюзинг была проведена фокус-группа из пятидесяти человек. Участникам были предложены опросники на основе «Темной триады» [4], а также опросник самооценки. Для анализа данных использовались корреляционный анализ и U-критерий Манна-Уитни.

Анализ показал, что между нарциссическими чертами личности и проявлениями буллинга и абьюзинга не было выявлено прямой зависимости. Тем не менее, были обнаружены косвенные связи с другими личностными факторами, такими как агрессивность и низкий уровень эмпатии. Это подтверждает гипотезу о том, что нарциссизм может быть одним из множества факторов, способствующих возникновению агрессивного поведения в коллективе.

U-критериальный анализ Манна-Уитни показал, что люди с минимальными показателями нарциссических черт личности, в меньшей степени выделили у себя агрессивное поведение по отношению к партнеру. У данной группы людей отмечена минимальная склонность к конфликтам. Менее требовательны к партнеру, но требовательны к себе.

Группа респондентов с высокими показателями нарциссических черт, отметили большую склонность к конфликтам и спорам. Данные ситуации конфликтов воспринимаются ими как унижающее поведение, требующее активной защитной реакции. Более склонны к контролируемому поведению. Отмечено, что предъявляют требования к внешнему виду или стилю поведения своих друзей и партнеров. Такие действия удовлетворяют партнера и не воспринимаются им как абьюзивные. Также эти же респонденты стремятся к тому, чтобы поведение партнера было удовлетворяющим для них, но совершенно не интересуются, насколько это комфортно для партнеров и друзей.

Для анализа возрастных особенностей влияния нарциссических черт на абьюзивное поведение, так же был использован U-критерий Манна-Уитни. Участников опроса разделили на 3 группы по возрастной периодизации Э. Эриксона: 1 группа – подростки (16 лет); 2 группа – ранняя зрелость (23 года); 3 группа – средняя зрелость (30 лет). При исследовании проявлений абьюзивных действий и провокации буллинга в коллективе, были получены результаты:

Группа 1 (подростки) с нарциссическими чертами личности более склонны к провокациям буллинга в коллективе, но менее склонны к абьюзивным действиям по отношению к партнеру, чем более старшие возрастные группы;

Группа 2 (ранняя зрелость) с нарциссическими чертами личности повышены показатели конфликтности. Так же повышены показатели по абьюзингу по отношению к партнеру, но снижен показатель к провокации буллинга в коллективе;

Группа 3 (средняя зрелость) по результатам данного опроса, показала минимальную склонность к буллингу в коллективе, за исключением единичных случаев. И сниженные показатели по шкале абьюзинга по отношению к партнеру.

При анализе с помощью корреляционного анализа по критерию Спирмена не было выявлено повышенных показателей между нарциссическими чертами личности и склонности к абьюзивным действиям по отношению к партнеру или буллингу в коллективе.

Результаты дисперсионного анализа показали, что лица выделившие у себя абьюзивные действия, требуют от партнеров поведения, удовлетворяющее их и не думают о том, как это скажется на партнере и отношениях. Так же в группе, эти респонденты отметили, что унижающее поведение в группе, буллинг и травля не находят эмоционального отклика, состоящего из сострадания. Это может говорить о большей эгоистичности, что является одним из показателей нарциссической личности. Более подвержены провокации конфликтов.

Таким образом, данное исследование показало, что нарциссические черты личности не имеют прямого влияния на возникновение ситуации буллинга в коллективе и абьюзинга в отношениях. В результате анализа выявлено, что все показатели не имеют прямого влияния на абьюзивные действия. Но выявлено влияние черт на определенные действия при межличностном взаимодействии. Но провокация буллинга и абьюзинга в отношениях более многогранная тема, в которой стоит уделить внимание индивидуальным чертам людей и их жизненного опыта. Однако важно учитывать множество факторов личности и социальной среды, которые могут способствовать этим явлениям. Понимание этих взаимосвязей поможет в разработке более эффективных стратегий для борьбы с буллингом и абьюзингом в коллективе.

Список литературы

1. Абьюзивные отношения // Википедия. Свободная энциклопедия. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://ru.wikipedia.org/wiki/Абьюзивные_отношения (дата обращения: 25.10.2024).
2. Глазман О.Л. Психологические особенности участников буллинга // Известия Российского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена. – 2009. – №105. – С. 159–165.
3. Коломинский Я.Л. Психология взаимоотношений в малых группах / Я.Л. Коломинский. – Минск: Изд-во БГУ, 2009. – 284 с.
4. Paulhus D. Короткий опросник Тёмной триады, SD3 / D. Paulhus, K. Williams. – 2013. Адаптация: М.С. Егорова, М.А. Ситникова, О.В. Паршикова. 2015 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://psytests.org/darktriad/sd3-run.html> (дата обращения: 25.10.2024).
5. Соколов С.Е. К вопросу о взаимосвязи нарциссических проявлений личности и развитии ее самосознания / С.Е. Соколов // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2009. – №105. – С. 205–212.

Суворова Ольга Вениаминовна

д-р психол. наук, профессор, профессор
ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет»
г. Пермь, Пермская область

профессор
ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина»
г. Нижний Новгород, Нижегородская область

Никитин Сергей Иванович

соискатель
ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина»
г. Нижний Новгород, Нижегородская область

DOI 10.31483/r-114522

АКТУАЛЬНОСТЬ ПРОБЛЕМЫ ЛИЧНОСТНОЙ СОПРОТИВЛЯЕМОСТИ ПОДРОСТКОВ К УПОТРЕБЛЕНИЮ ПСИХОАКТИВНЫХ ВЕЩЕСТВ

Аннотация: в статье анализируется актуальность проблемы современного российского образовательного учреждения, профилактика аддиктивного поведения подростков. Рассмотрены типы акцентуаций характеров подростков, способствующие употреблению психоактивных веществ. Указаны мотивы употребления психоактивных веществ подростками. Выделены факторы психологической защиты у подростков и личностной сопротивляемости употреблению психоактивных веществ. Выявлены личностные качества подростков, которые препятствуют употреблению психоактивных веществ.

Ключевые слова: личностная сопротивляемость, акцентуации характеров, значимые личностные качества, психоактивные вещества, становление личности, подростки.

В современном российском образовании стоит актуальная проблема профилактики аддиктивного поведения младших подростков и подростков, связанная с употреблением психоактивных веществ. основополагающей мерой профилактики употребления психоактивных веществ в образовательной организации, является формирование у обучающихся негативного отношения к психоактивным веществам [8; 9 и др.].

Важно учитывать своевременную пропаганду здорового образа жизни, формирование негативных установок на вредность употребления психоактивных веществ, для дальнейшего полного отказа от аддиктивного поведения младшими подростками и подростками. Наряду с перечисленным, проведение мероприятий, направленных на формирование здорового образа жизни, выражающиеся в наглядных демонстрациях пагубных последствий употребления психоактивных веществ на психическое,

соматическое состояние, успеваемость, даёт положительный результат в качестве превентивных мер профилактики употребления психоактивных веществ подростками [3; 6; 8–10; 13 и др.].

В меньшей степени представлены исследования научно обоснованных моделей и программ профилактики, в основу которых положено развитие комплекса ресурсных личностных качеств, которые обеспечивают осознанную сопротивляемость аддиктивному поведению подростка [12; 15 и др.].

В исследованиях подчёркивается необходимость учёта в системах профилактики типов акцентуаций характеров подростков, способствующих употреблению психоактивных веществ: истероидный, конформный, лабильный, гипертимный, эпилептоидный, неустойчивый [1; 2; 4; 5; 11; 16 и др.]. Программы учитывают мотивацию употребления психоактивных веществ, сложившуюся под влиянием преобладающих личностных качеств, по типу акцентуаций характеров подростков. Так, у неустойчивого и гипертимного типа преобладает личностное качество, как легко внушаемость, которое ориентирует подростка на постоянные развлечения, ничегонеделание. У эпилептоидного типа ярко выраженным личностным качеством является замкнутость, которая препятствует нормальному процессу социализации. Конформный тип и его преобладающие качества личности как нескритичность, податливость. Лабильный тип характерен изменчивостью настроения как личностное качество. Истероидный тип характерен демонстративными чертами характера. Все вышеперечисленные личностные черты характера способствуют минимальной личностной сопротивляемостью подростков к употреблению психоактивных веществ [1; 4; 7; 11 и др.].

Исследователи отмечают отдельные личностные качества подростков, которые способствуют употреблению психоактивных веществ. К ним относятся: слабое развитие самодисциплины и самоконтроля; неспособность к самоанализу; неуверенность в себе; низкая самооценка; завышенный уровень притязаний; эмоциональная неустойчивость; неустойчивость к неблагоприятным воздействиям; неумение преодолевать трудности [1; 4; 7; 13 и др.].

Изучается разнородная личностная предрасположенность подростков к употреблению психоактивных веществ, включает следующие компоненты: преобладание избегающей мотивации; отсутствие мотивации достижения поставленной цели; несформированность прогнозирования; минимальные навыки рефлексии; низкий уровень самооценки; минимальное развитие самодисциплины и самоконтроля [1; 5; 13; 16 и др.].

Анализ работ, выявляющих ресурсные личностные качества подростков, которые препятствуют употреблению психоактивных веществ, показывает наличие ярко выраженных черт личности. Таких, как: ответственность, саморегуляция, самостоятельность, осмысленность, целеустремлённость, самоконтроль, способность идти на компромисс, уравновешенность, осознанность деятельности, самосознание и др. [14; 15 и др.].

В научных публикациях можно выделить и факторы защиты у подростков личностной сопротивляемости употреблению психоактивных веществ: проективные факторы; принятие одноклассниками и родителями; социальная активность и вовлечённость в общественную деятельность; самоэффективность и самоконтроль поведения [2; 4; 13 и др.].

В исследованиях отмечается запрос на разработку специальных программ, актуализирующих комплекс ресурсных личностных качеств подростков, способствующих формированию сопротивляемости употреблению психоактивных веществ, остаётся актуальной для психологических служб образовательных учреждений [8; 9; 12; 15 и др.]. Изучение факторов волевой саморегуляции, самосознания и ответственности личности подростков встречаются в исследованиях [14; 15 и др.]. Вместе с тем, изучение сопряжённости комплекса этих качеств личности как ресурса личностной сопротивляемости к употреблению психоактивных веществ, а также условия их развития в данном аспекте изучена недостаточно.

Таким образом, актуальной представляется проблема построения комплексной модели и программы формирования личностной сопротивляемости подростка употреблению психоактивных веществ. Данная задача требует выявления разнородной системы личностных качеств, создающих внутренние условия устойчивости личности к вовлечению в аддиктивное поведение и препятствующих формированию зависимости.

Данная программа должна учитывать общий социокультурный контекст, социальную ситуацию развития подростка, подростковую субкультуру и точки наименьшего сопротивления личности подростка групповому воздействию, возрастно-психологические особенности становления личности современного подростка, возможности развития личностной сопротивляемости употреблению психоактивных веществ.

Комплексность подхода предполагает необходимость как формирования навыков ответственного поведения личности, так и актуализации здоровых установок на здоровьесбережение и самоэффективность, гармоничное развитие физического и психологического здоровья личности, её стремления к активному здоровому образу жизни как обеспечивающих физиологические условия формирования личностной сопротивляемости подростков неблагоприятным тенденциям развития в целом.

Список литературы

1. Водяха С.А. Личностные особенности несовершеннолетних как мишень профилактики употребления психоактивных веществ в образовательной среде / С.А. Водяха, Ю.Е. Водяха// Образовательные ресурсы и технологии. – 2022. – №3 (40). – С. 7–14. DOI 10.21777/2500-2112-2022-3-7-14. EDN IQBZJN

2. Выготский Л.С. Педология подростка // Собр. соч. – В 6 т. Т. 4. Детская психология / под ред. Д. Б. Эльконина. – М., 1984. – 433 с.
3. Даудова Д.М. Психолого-педагогическая профилактика девиантного поведения как средство личностного развития подростков / Д.М. Даудова, А.М. Муталимова, С.Т. Мугадова // Мир науки, культуры, образования. – 2024. – №3 (106). – С. 195–198. DOI 10.24412/1991-5497-2024-3106-195-198. EDN NENLID
4. Змановская Е.В. Девиантология: психология отклоняющегося поведения: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е.В. Змановская. – 2-е изд., испр. – М.: Академия, 2004. – 288 с.
5. Каган В.Е. Наркология детская и подростковая / В.Е. Каган // Справочник по психологии и психиатрии детского и подросткового возраста / под ред. С.Ю. Циркина. – СПб.: Питер, 2000. – С. 461–464.
6. Кирпиченко А.А. Профилактика употребления психоактивных веществ среди учащихся / А.А. Кирпиченко // Вестник ВГМУ. – 2021. – Т. 20. №4. – С. 18–26. DOI 10.22263/2312-4156.2021.4.18. EDN WSHHKZ
7. Клейберг Ю.А. Девиантология: хрестоматия / Ю.А. Клейберг. – СПб.: Речь, 2007. – 412 с. EDN QONAON
8. Психолого-педагогические аспекты первичной профилактики аддиктивного поведения детей и подростков: учеб.-метод. пособие / под ред. И.В. Васютенковой – СПб.: ЛОИРО, 2015. – 230 с.
9. Психолого-педагогические аспекты первичной профилактики аддиктивного поведения детей и подростков: учебно-методическое пособие / под ред. И.В. Васютенковой – СПб.: ЛОИРО, 2020. – 138 с.
10. Коротаева Е.В. Установка на здоровый образ жизни как инструмент профилактики ПАВ среди подростков / Е.В. Коротаева, А.С. Андрионина // Педагогическое образование в России. – 2023. – №4. – С. 134–141. EDN JSXSBK
11. Личко А.Е. Подростковая психиатрия: руководство для врачей / А.Е. Личко. – Л.: Медицина, 1979. – 335 с.
12. Москвитин П.Н. Методология инновационного психолого-педагогического подхода профилактики риска аддиктивного поведения школьников / П.Н. Москвитин, Р.И. Айзман // Сибирский педагогический журнал. – 2015. – №6. – С. 132–136. EDN VDWKRV
13. Профилактика наркомании у подростков: от теории к практике / Н.А. Сирота, В.М. Ялтонский, И.И. Хажиллина, Н.С. Видерман. – М.: Генезис, 2001. – 216 с. – EDN WDJKL
14. Собкин В.С. Представления современного российского подростка о значимых личностных качествах / В.С. Собкин, А.С. Буреломова, М.М. Смыслова // Социальная психология и общество. – 2011. – Т. 2. №1. С. 44–55. EDN OIZZKR
15. Суворов О.В. Исследование компонентов ответственности как фактора отношения к наркотикам среди молодежи / О.В. Суворов, К.В. Филиппов // Мир науки, культуры, образования. – 2011. – №6 (1). – С. 106–166.
16. Циркин С.Ю. Справочник по психологии и психиатрии детского и подросткового возраста / С.Ю. Циркин. – СПб.: Питер, 2004. – 896 с. – EDN QXJXCX

Уманская Эльвира Энзировна

директор
АНО Центр интеллектуальной культуры и спорта «Каисса»
г. Москва

ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ ВЫГОРАНИЕ ТРЕНЕРОВ-ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ПО ШАХМАТАМ: ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМЫ

***Аннотация:** в статье представлены результаты теоретического анализа проблемы эмоционального выгорания тренеров-преподавателей по шахматам. Определяются психологические риски в профессиональной деятельности тренеров возникновения и развития профессиональных деформаций, ставится проблема их изучения, обосновывается ее актуальность и значимость.*

***Ключевые слова:** тренеры-преподаватели по шахматам, эмоциональное выгорание, профессиональные деформации, профессиональные деструкции, психические состояния.*

Проблема профессионального выгорания тренера-преподавателя по шахматам еще не стала предметом научных исследований, несмотря на то что их профессиональная деятельность сопряжена с огромными рисками психоэмоциональных состояний и переживаний.

Исследователями отмечается, что проблема профессионального (эмоционального) выгорания характеризуется непреходящей актуальностью и значимостью [2]. За последние годы вектор исследований таких проблем сместился с позиций уточнения сущности и признаков эмоционального выгорания на позиции выявления его объективных и субъективных факторов [1]: исследуются особенности и направленность взаимосвязей симптомов эмоционального выгорания у представителей социальных (помогающих) профессий с их эмоциональным интеллектом [11], эмоциональным поведением [14], способностью к выражению и контролю своих эмоций [12], степенью идентификации себя с определенной профессиональной [10] и другими социальными группами [13].

Несмотря на расширение области исследований проблемы профессионального (эмоционального) выгорания, оно традиционно рассматривается как результат коммуникативного стресса представителей помогающих профессий, чья профессиональная деятельность строится на постоянных коммуникативных контактах с другими людьми [9].

Однако работа спортивного тренера сопряжена не только и не столько с коммуникативным стрессом, сколько с другими стрессогенными факторами, обусловленными спецификой их профессиональной деятельности [7]. Профессиональный стресс, обуславливающий возникновение и развитие синдрома эмоционального выгорания, спортивных тренеров может быть связан со спецификой самореализации их личности, зависящей от спортивных достижений воспитанников, с необходимостью реализовывать индивидуальный подход к каждому из них, учитывать не только возрастные, но и индивидуально-психологические особенности их личности, мотивировать на физические и умственные сверхнагрузки, создавать условия для раскрытия талантов, стимулировать профессионально-спортивный рост и развитие всех сфер их личности, оказывать им поддержку и быть наставником в их саморазвитии и самосовершенствовании [4].

Творческий характер труда спортивного тренера, высокая ответственность за жизнь и здоровье юных спортсменов, за их самореализацию в спорте и спортивной деятельности, чувство долга перед Отечеством, с одной стороны, а с другой – видимая монотонность работы и тренировочного процесса создают определенные риски возникновения и развития у спортивных тренеров синдрома профессионального выгорания.

Особую значимость проблема профессионального (эмоционального) выгорания приобретает в отношении тренеров-преподавателей по шахматам, чья профессиональная деятельность теснейшим образом связана с чрезмерными умственными нагрузками.

Исследователями отмечается, что психологические особенности профессиональной деятельности тренера по шахматам заключаются в повышенных требованиях к его аналитическим, прогностическим, метакогнитивным способностям, а также к профессионально важным качествам личности даже не педагога, а психолога [3]. Исследования в области профессиональных компетенций тренера и педагога по шахматам свидетельствуют о том, что к таким компетенциям относят самые разнообразные способности. Так, О.В. Коневских в структуре профессиональной компетентности педагога шахматного образования выделяет знаниевый, поведенческий компоненты, а также профессиональную позицию и психологические качества, отражающие мотивационную готовность к использованию шахматной игры в качестве эффективного средства развития личности [6]. Е.И. Руднянская отмечает, что педагоги шахматного образования должны владеть специальной, методической, социально-психологической, дифференциально-психологической, аутопсихологической компетенциями для достижения целей включения в общее образование шахматной подготовки [8]. Следует также акцентировать внимание на том факте, что, согласно новым профессиональным стандартам, профессия тренера рассматривается сейчас как синтез тренера и педагога, выполняющего функции не только спортивного развития обучающихся, но и гармоничного развития их личности, функции образования, формирования личности, воспитания, оздоровления [5].

Тренер-преподаватель по шахматам, по сути, учит воспитанников самостоятельно мыслить. При этом, исследователями отмечается, что эффективность тренировочного процесса достигается только при определенном высоком уровне психического напряжения [3]. Поддержание такого уровня, управление функциональным состоянием спортсмена – одна из сложных задач тренера по шахматам [5].

Помимо этого, в связи с направленностью на шахматный всеобуч в нашей стране, в шахматные клубы и секции принимают всех детей, чьи родители разделяют взгляды на доминирующую роль шахматной игры в общем развитии ребенка. Тренерская работа с обычными детьми, а не только с одаренными, может значимо влиять на эмоциональные состояния тех тренеров, кто ориентирован на достижение спортивных результатов своих воспитанников, на удовлетворенность своей работой, общую удовлетворенность жизнью и своей самореализацией в ней. В связи с этим проблема своевременного обнаружения у тренеров-преподавателей по шахматам признаков и симптомов эмоционального выгорания приобретает особую актуальность как в отношении к результатам их профессиональной деятельности, так и к профессиональному и ментальному здоровью их личности [4].

Список литературы

1. Бонкало Т.И. Модели эмоционального выгорания в отечественной и зарубежной психологии / Т.И. Бонкало // Сборник научных трудов. – М., 2023. – С. 64 – 68. EDN ZYZYGY
2. Булгаков И.А. Современные направления изучения феномена эмоционального выгорания / И.А. Булгаков // Современная зарубежная психология. – 2023. – Т. 12. №2. – С. 94–103. DOI: 10.17759/jmfp.2023120209. EDN JZWZJF
3. Вершинин М.А. Психолого-педагогические аспекты повышения эффективности тренировочного процесса квалифицированных шахматистов / М.А. Вершинин, Н.А. Ильченко // Фундаментальные исследования. – 2015. – №2–7. – С. 1474–1477. EDN TNISAL
4. Выгорание спортивного тренера: угроза профессиональной успешности, ментальному здоровью и благополучию / Л.М. Довжик, К.А. Бочавер, С.И. Резниченко, Д.В. Бондарев // Клиническая и специальная психология. – 2021. – Т. 10. №4. – С. 24–47. DOI 10.17759/cpse.2021100402. EDN KYNPYX
5. Иконникова О.Н. Научно-методическое сопровождение педагогов по физической культуре и шахматному всеобучу в Ростовской области / О.Н. Иконникова, Л.М. Певицына // Научное обеспечение повышения квалификации кадров. – 2021. – Вып. 2 (47). – С. 89–101. EDN AFEXWU
6. Коневских О.В. Профессиональная компетентность педагогов начальной школы, реализующих программы шахматного образования / О.В. Коневских // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2022. – Т. 7. Вып. 1. – С. 125–130. DOI 10.30853/ped20220013. EDN FGMWRS

7. Полякова Т.А. Синдром эмоционального выгорания в деятельности тренера / Т.А. Полякова // Теория и практика физической культуры. – 2014. – №5. – С. 9–12. EDN SCZKPT
8. Руднянская Е.И. Профессиональная компетентность учителя в обучении младших школьников основам шахматной игры / Е.И. Руднянская // Учебный год. – 2018. – №4 (53). – С. 17–24.
9. Третьякова В.С. Исследование синдрома эмоционального выгорания в педагогической среде / В.С. Третьякова // Профессиональное выгорание и рынок труда. – 2019. – №2. – С. 71–85.
10. Calling, character strengths, career identity, and job burnout in young Chinese university teachers: A chain-mediating model / L. Lian, S. Guo, Q. Wang, L. Hu, X. Yang, X. Li // Children and Youth Services Review. 2021. Vol. 120. Article ID 105776. 7 p. DOI:10.1016/j.chilyouth.2020.105776. EDN NDRFGL
11. Grover S., Furnham A. Does emotional intelligence and resilience moderate the relationship between the Dark Triad and personal and work burnout? // Personality and Individual Differences. 2021. Vol. 169. Article ID 109979. 9 p. DOI:10.1016/j.paid.2020.109979. EDN CLVRIQ
12. Lee E.K., Ji E.J. The moderating role of leader-member exchange in the relationships between emotional labor and burnout in clinical nurses // Asian Nursing Research. 2018. Vol. 12. №1. P. 56–61. DOI:10.1016/j.anr.2018.02.002
13. Quality of work life and work engagement among nurses with standardised training: The mediating role of burnout and career identity / B. Sun, L. Fu, C. Yan, Y. Wang, L. Fan // Nurse Education in Practice. 2022. Vol. 58. Article ID 103276. DOI:10.1016/j.nepr.2021.103276. EDN VMQDYI
14. Yin H., Huang S., Chen G. The relationships between teachers' emotional labor and their burnout and satisfaction: A meta-analytic review // Educational Research Review. 2019. Vol. 28. Article ID 100283. 18 p. DOI:10.1016/j.edurev.2019.100283

Шипулина Мария Эдуардовна

студентка

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»

г. Краснодар, Краснодарский край

оператор

ГБУ ДО КК «Центр развития одаренности»

Научный руководитель

Игнатович Светлана Сергеевна

канд. пед. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»

г. Краснодар, Краснодарский край

DOI 10.31483/r-114158

РАЗВИТИЕ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ ОДАРЕННОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация: в статье рассматриваются особенности и пути развития интеллектуальной одаренности старшеклассников в условиях дополнительного образования. Проблематика исследования основана на выявлении значимости дополнительных образовательных программ для формирования креативного и системного мышления у подростков. Результаты показывают, что система дополнительного образования оказывает значительное влияние на развитие познавательных способностей учащихся, их мотивацию к учебной деятельности и общий уровень интеллекта.

Ключевые слова: интеллектуальная одаренность, старшеклассники, дополнительное образование, креативное мышление, система образования, мотивация, познавательные способности.

Исследования в области личностного и интеллектуального развития молодежи, особенно старшеклассников, становятся все более актуальными в современном образовательном контексте. Интеллектуальная одаренность – это одна из важнейших характеристик, определяющих успех в учебной деятельности и жизненной карьере. Как показывает практика, дополнительные образовательные программы играют ключевую роль в выявлении и развитии этих способностей у молодежи [1].

Важнейшими задачами дополнительного образования являются выявление и поддержка одаренных учащихся, создание условий для их интеллектуального роста и развитие креативного мышления. В рамках дополнительного образования старшеклассники могут заниматься проектной и исследовательской деятельностью, участвовать в олимпиадах, конкурсах и мастер-классах, что способствует не только углублению знаний в интересующем их предмете, но и формированию навыков аналитического, критического и творческого мышления [1].

Методы исследования, примененные в данной статье, включают анкетирование старшеклассников, наблюдение за их деятельностью в рамках дополнительных образовательных программ и анализ их успехов на различных соревнованиях и экзаменах. Эти данные позволяют обоснованно утверждать, что участие в дополнительных образовательных программах значительно повышает общую интеллектуальную осведомленность учащихся, развивает их логическое мышление и способность к решению нестандартных задач [2].

Основные выводы исследования подтверждают, что существует прямая связь между активным участием старшеклассников в дополнительном образовании и уровнем их интеллектуальной одаренности. Чем больше возможностей предоставляется учащимся для самовыражения и реализации своих способностей, тем выше их мотивация к учебной деятельности и общему саморазвитию [4].

Значение дополнительного образования для развития интеллектуальной одаренности [3]

1. Индивидуальный подход.

Одной из ключевых преимуществ дополнительного образования является возможность индивидуализированного подхода к каждому обучающемуся. В отличие от школьного образования, где в классах часто присутствует большое количество учащихся, в дополнительном образовании существуют маленькие группы или индивидуальные занятия, что позволяет педагогам более подробно работать с одаренными детьми, учитывая их уникальные способности и интересы.

2. Разнообразие форматов обучения.

Дополнительное образование предлагает широкий спектр форматов, включая курсы, мастер-классы, клубы по интересам и проектные работы. Это разнообразие позволяет ученикам выбрать наиболее подходящий для них способ обучения, что положительно сказывается на их вовлеченности и мотивации. Например, занятия в формате мастер-классов, где учащиеся могут применять полученные знания на практике, стимулируют их стремление к самовыражению и развитию креативности.

3. Поддержка творческой инициативы.

Поддержка творческой инициативы также является важным аспектом в развитии интеллекта старшеклассников. Дополнительные образовательные программы часто включают элементы творчества и самореализации, что позволяет учащимся не только получать знания, но и развивать собственные идеи. Преподаватели, как правило, поощряют нестандартные подходы к решению задач, что способствует формированию у молодых людей уверенности в своих силах [1].

Примеры успешной практики [3].

1. Научно-исследовательские проекты.

Одним из эффективных способов развития интеллектуальной одаренности являются научно-исследовательские проекты, в которых учащиеся могут самостоятельно выбирать темы и глубоко их изучать. Например, проектная работа по экологии или физике может не только улучшить понимание предмета, но и развить навыки работы с научной литературой, проведения экспериментов и анализа данных.

2. Участие в олимпиадах.

Участие в предметных олимпиадах служит отличным стимулом для мотивированных старшеклассников. Эти соревнования развивают не только глубокие знания в определенной области, но и повышают уровень критического мышления и способности к принятию решений под давлением. Такие мероприятия, как выставки научных работ, конкурсы инновационных проектов или исследовательские конференции, позволяют юным учёным продемонстрировать свои достижения и получить обратную связь от экспертов.

3. Кураторство и наставничество.

Система кураторства и наставничества в дополнительном образовании способствует более целенаправленному развитию одаренных старшеклассников. Под руководством опытных специалистов учащиеся могут реализовывать свои проекты и получать необходимые знания и навыки для их успешной реализации. Наставничество создает условия для более глубокого погружения в предмет и развития вдумчивого отношения к процессу обучения.

Заключение

Развитие интеллектуальной одаренности старшеклассников в рамках дополнительного образования представляет собой важную задачу современного образования. Система дополнительного образования, обладая гибкостью и разнообразием форматов, способствует не только углубленному изучению предметов, но и формированию необходимых навыков для успешной деятельности в будущем. Эффективные методы работы с одаренными учащимися в форме научных проектов, участия в олимпиадах и наставничества создают атмосферу, в которой каждый подросток может раскрыть свой потенциал и реализовать творческие идеи. Для развития интеллектуальной одаренности старшеклассников необходимо продолжать совершенствовать и адаптировать программы дополнительного образования, учитывая индивидуальные особенности и интересы учащихся, а также создавать поддерживающую образовательную среду.

Список литературы

1. Одаренность: методы выявления и пути развития сборник статей, докладов и материалов Всероссийской конференции (28 сентября 2017 года, г. Москва) / Московское психологическое общество; ред.-сост.: А.С. Друкаренко [и др.], отв. ред.: Д.Б. Богоявленская, В.К. Балтян. – В 2 ч. – М.: МГТУ им. Н.Э. Баумана, 2018. – ISBN 978-5-91916-035-9.

2. Павлова С.А. Интеллектуальное развитие и детская одаренность: учебное пособие для вузов / С.А. Павлова. – 2-е изд. – М.: Юрайт, 2024. – 112 с. – ISBN 978-5-534-15017-9

3. Педагогика дополнительного образования. Работа с детьми с особыми образовательными потребностями: учебное пособие для вузов / Л.В. Байбородова [и др.]; под ред. Л.В. Байбородовой. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Юрайт, 2023. – 241 с. – ISBN 978-5-534-6162

4. Холодная М.А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования: учебное пособие для вузов / М.А. Холодная. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: Юрайт, 2024. – 334 с. – ISBN 978-5-534-07365-2.

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ИНКЛЮЗИВНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ: МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ

Азлецкая Елена Николаевна

канд. психол. наук, доцент, доцент

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»

г. Краснодар, Краснодарский край

Бондарева Полина Геннадьевна

учитель-дефектолог

ГБОУ «Школа №46» г. Москва

г. Москва

DOI 10.31483/r-113931

ВОЗМОЖНОСТИ СКАЗКОТЕРАПИИ В ОСВОЕНИИ СОЦИАЛЬНОЙ РОЛИ ОБУЧАЮЩЕГОСЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Аннотация: данная работа исследует возможности метода сказкотерапии в формировании социальной роли обучающегося у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития. Проблематика связана с недостаточной подготовленностью этих детей к освоению новой социальной роли обучающегося в начальной школе, что препятствует их успешной социализации и адаптации в образовательной среде.

Диагностические методики исследования направлены на комплексное исследование поведенческих и личностных аспектов социальной роли, что позволяет глубже понять динамику формирования социальной роли обучающегося у детей с ЗПР.

Результаты показывают значительное улучшение в показателях социальной роли обучающегося в экспериментальной группе по сравнению с контрольной. В процессе реализации программы наблюдалась положительная динамика в развитии социального интеллекта и навыков взаимодействия детей, а также улучшение их эмоционального состояния и межличностных отношений. Эти изменения подтверждают эффективность сказкотерапии как метода, способствующего лучшей интеграции детей с ЗПР в образовательную среду.

Ключевые слова: дети дошкольного возраста, задержка психического развития, социальная роль обучающегося, метод сказкотерапии.

Современная образовательная система предпринимает шаги в сторону гуманизации отношений по отношению ко всем участникам образовательного процесса [7; 8]. С каждым годом в России наблюдается растущая тенденция к совершенствованию инклюзивного образования. Оно постепенно открывает двери для общеобразовательных организаций, которые применяют адаптированные образовательные программы. Эти программы формируются в соответствии с заключениями психолого-медико-педагогических комиссий и принимают во внимание индивидуальные особенности и особые образовательные потребности каждого ребенка. Таким образом, дети обучаются в среде нормотипичных сверстников, что способствует ускорению их социализации и психического развития в контексте систематической коррекционной работы [6].

В начальной школе процесс обучения требует от ребенка принятия новой социальной роли обучающегося. Под социальной ролью обучающегося подразумевают нормативный образ поведения ребенка с набором прав и обязанностей, которыми овладевает школьник постепенно, при постоянном усложнении их от этапа подготовки к школе (подготовительная к школе группа) до окончания обучения [10]. С первых дней в школе ребенок сталкивается с рядом требований, включая изменение режима дня, адаптацию к урочной системе, увеличение учебной нагрузки и возрастание уровня ответственности. К моменту перехода в начальную школу ребенок должен быть готов к смене привычной социальной роли на учебную. У детей с задержкой психического развития (далее – ЗПР) этот процесс часто замедляется, что делает традиционные подходы к обучению менее эффективными [9].

Изучение характерных особенностей освоения социальной роли обучающегося было предметом внимания многих ученых, таких как Е.Е. Дмитриева, Т.В. Ермолова, Е.В. Панцырная Т. Парсонс и других [3; 4 и др.]. Однако существует ряд противоречий, которые препятствуют глубокому пониманию этой проблематики. Во-первых, современные школы предъявляют высокие требования, в том числе, и к детям с ЗПР в освоении социальной роли обучающегося в первом классе. Во-вторых, успешность освоения этой роли зависит от системной и регулярной работы педагогами дошкольных образовательных организаций, в то время как на практике такая деятельность зачастую носит эпизодический характер, что снижает ее общую эффективность.

Актуальность данного исследования обусловлена недостаточной разработанностью темы подготовки детей с ЗПР в старшем дошкольном возрасте к восприятию социальной роли обучающегося. В настоящее время наблюдается дефицит специализированных программ, которые могли бы быть адаптированы для того, чтобы психологи могли эффективно подготовить детей к новым ролям, опираясь на их текущую ведущую деятельность с опорой на зону ближайшего развития детей с ЗПР.

Мы высказали гипотезу о том, что сказкотерапия является одним из эффективных методов работы с детьми дошкольного возраста с ЗПР, и может благоприятно способствовать формированию у них социальной роли обучающегося. Т.Д. Зиневич-Евстигнеева признается одним из основоположников данного подхода. В своих исследованиях она утверждает, что сказкотерапия выступает как психологический метод, в основе которого лежит использование сказки и ее метафорических элементов для развития самосознания, расширения возможностей и способностей личности, а также для ее интеграции в общество и совершенствования взаимодействия с окружающей средой [5].

Цель нашего исследования заключается в изучении, выявлении и анализе потенциала метода сказкотерапии для повышения готовности детей старшего дошкольного возраста с ЗПР к восприятию социальной роли обучающегося.

Процесс исследования включал несколько последовательно реализуемых этапов:

– констатирующий этап – оценка уровня сформированности социальной роли обучающегося у дошкольников с ЗПР;

– формирующий этап – разработка и внедрение программы «Сказка и Я – будущий первоклассник», нацеленной на формирование социальной роли обучающегося у детей дошкольного возраста с ЗПР через метод сказкотерапии;

– контрольный этап – оценка эффективности внедренной программы по формированию социальной роли обучающегося у дошкольников с ЗПР с помощью сказкотерапии.

Для достижения намеченной цели испытуемые были разделены на две подгруппы:

– экспериментальная группа (ЭГ) – 10 воспитанников подготовительной к школе группы компенсирующей направленности «Божья коровка», обучающихся по АООП для детей с ЗПР.

– контрольная группа (КГ) – 10 воспитанников подготовительной к школе группы компенсирующей направленности «Муравьишки», также обучающихся по АООП для детей с ЗПР.

Перед началом исследования были получены письменные согласия родителей испытуемых.

При выборе диагностических методов для оценки уровня формирования социальной роли у детей дошкольного возраста с ЗПР мы опирались на концепцию социальной роли, разработанную Р. Линтоном и Дж. Мидом [1]. Эта концепция рассматривает социальную роль как сложную систему поведения и личностных характеристик, базирующуюся в ожиданиях общества от индивида. Данная модель включает в себя два компонента:

– поведенческий: включает в себя взаимодействие с окружающими, участие в совместной деятельности, развитие социального интеллекта, а также понимание социальных норм и правил;

– личностный: охватывает адекватность самооценки, сформированность внутренней позиции учащегося и степень произвольности его действий.

Таким образом, выбранные диагностические методики направлены на комплексное исследование этих аспектов, позволяющее глубже понять динамику формирования социальной роли у детей с ЗПР. Диагностика поведенческого компонента проводилась при помощи методик: методика диагностики социального интеллекта Дж. Гилфорда и М. Салливена (адаптированная к старшему дошкольному возрасту) [11]; шкальная оценка сформированности социальных форм поведения ребенка (по результатам наблюдения) (А.М. Щетинина, Л.В. Кирс) [11]; диагностика способностей детей к партнерскому диалогу (А.М. Щетинина) [11]. Диагностика личностного компонента проводилась при помощи методики: изучение сформированности образа «Я» и самооценки (А.Л. Венгер, Д.Б. Эльконин) [11]; изучение новой внутренней позиции (А.Л. Венгер, Д.Б. Эльконин) [11]; методика «Не подглядывай» (А.Н. Веракса) [2]. Диагностические процедуры проводились индивидуально с каждым ребенком с письменного согласия родителей воспитанников.

Сравнительный анализ результатов исследования испытуемых, проведенного на констатирующем этапе, выявил, что социальная роль обучающегося у детей дошкольного возраста с ЗПР подготовительной к школе группе не сформирована и требует специально организованного развития. Аспектами данного процесса является развитие навыков социального взаимодействия, произвольности поведения и способности к конструктивному партнерскому диалогу. Также необходимо формировать социальный интеллект и внутреннюю позицию ребенка, а кроме того, развивать адекватную самооценку. Эти элементы представляют собой ключевые факторы, способствующие успешной интеграции детей с ЗПР на новом этапе образования.

На формирующем этапе была разработана и реализована программа «Сказка и Я – будущий первоклассник» (табл. 1).

Паспорт программы «Сказка и Я – будущий первоклассник»	
Наименование программы	Формирования социальной роли обучающегося у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития
Тип проекта	По составу испытуемых: групповая. По содержанию: интегративная. По продолжительности: среднесрочная. По доминирующему виду деятельности: игровая
Образовательная область (по ФГОС ДО)	Социально-коммуникативное развитие
Области интеграции	«Социально-коммуникативное развитие», «Познавательное развитие», «Речевое развитие», «Художественно-эстетическое развитие»
Актуальность программы	Актуальность данной программы определяется рядом значимых факторов: – возрастные особенности – в старшем дошкольном возрасте происходит интенсивное развитие социальных и коммуникативных навыков, создающих прочный фундамент для успешного взаимодействия детей в общественной среде; – эффективность методов – использование сказкотерапии включает активные формы работы, игровые элементы и интерактивные технологии, что делает процесс обучения не только увлекательным, но и доступным для детей с ЗПР; – комплексное развитие – сказкотерапия не только способствует формированию представления о школьной жизни, но также развивает базовые навыки, важные для успешного обучения. Она включает диалоговые практики, формирует социальные и коммуникативные навыки, способствует установлению позитивных отношений со сверстниками и взрослыми, а также способствует выработке адекватной самооценки, что является ключевыми факторами для всестороннего развития личности; – соответствие образовательным стандартам – программа полностью отвечает требованиям Федеральных государственных образовательных стандартов дошкольного образования (ФГОС ДО) и Федерального образовательного плана дошкольного образования (ФОП ДО), которые акцентируют внимание на необходимости развития социально-коммуникативных компетенций у детей дошкольного возраста и детализируют задачи и содержание соответствующей деятельности
Цель программы	Создать благоприятную образовательную среду для формирования и укрепления социальной роли обучающегося у детей с ЗПР подготовительной к школе группе посредством внедрения методов сказкотерапии
Задачи программы	1. Формирование и углубление навыков осознания и интерпретации как собственных, так и окружающих эмоциональных состояний. 2. Развитие способностей к эффективному взаимодействию и конструктивному поведению в рамках многообразных социальных ситуаций. 3. Обучение детей ведению диалога, активному слушанию собеседника и выделению главных аспектов взаимодействия. 4. Стимулирование осознания детьми своей индивидуальности и ценности, а также содействие в развитии адекватной самооценки и уверенности в собственных силах. 5. Помощь в формировании представлений о новых обязанностях и социальной роли школьника. 6. Обучение детей регулированию своих действий и поведения.
Участники программы	Воспитанники подготовительной к школе группы (дети от 6 до 8 лет)
Сроки реализации программы	Февраль–апрель 2024 года
Ожидаемые результаты	1. Углубленное осознание и восприятие как собственных, так и других людей эмоциональных состояний. 2. Становление социальных навыков: сотрудничество, коммуникация, позитивное взаимодействие с окружающим сообществом. 3. Навыки эффективного общения: умение вести диалог, активное слушание. 4. Адекватная самооценка и уверенность в собственных силах. 5. Сформированное представление о социальной роли обучающегося и сопутствующих нововведениях в их обязанностях. 6. Способность к произвольному контролю поведения и действий, направленных на достижение личных целей: навыки планирования, организации и саморегуляции
Критерии и показатели эффективности программы	1. Поведенческий компонент: способность к партнерскому диалогу, сформированный по возрасту социальный интеллект, понимание социальных норм и правил. 2. Личностный компонент: адекватность самооценки, сформированность внутренней позиции школьника и произвольности. Основной критерий оценки результативности программы: установление более заметной положительной динамики в формировании компонентов социальной роли обучающегося у детей экспериментальной группы по сравнению с контрольной

После завершения программы, применяя аналогичные методы диагностического исследования, мы провели повторную диагностику с целью оценки результативности реализации указанной программы.

Результаты описательной статистики представлены в таблице 2.

Результаты описательной статистики

Критерии	Показатели	Среднее и среднеквадратичное отклонение			
		Констатирующий этап		Контрольный этап	
		ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
Поведенческий	Социальный интеллект	1,00±0,00	1,00±0,00	1,90±0,57	1,30±0,48
	Социальные формы поведения	-4,30±1,39	-4,32±0,77	-1,60±1,50	-4,16±0,71
	Способность к партнерскому диалогу	7,50±1,65	7,10±1,52	12,70±1,77	7,80±1,14
Личностный	Самооценка	1,70±0,48	1,60±0,52	2,30±0,48	1,60±0,52
	Внутренняя позиция школьника	1,00±0,00	1,00±0,00	1,90±0,74	1,20±0,42
	Произвольность поведения	1,20±0,42	1,30±0,48	1,70±0,48	1,30±0,48

Анализ таблицы 2 выявил, что на контрольном этапе ЭГ показала улучшение (1,90 балла) по сравнению с КГ (1,30 балла), что может свидетельствовать о росте социального интеллекта у испытуемых экспериментальной группы. Также на контрольном этапе ЭГ демонстрирует улучшение (уменьшение негативного значения с -4,30 до -1,60 баллов) по сравнению с КГ (с -4,32 до -4,16 баллов), что говорит о положительных изменениях в социальных формах поведения испытуемых ЭГ. Результаты диагностики способности к партнерскому диалогу показывают положительную динамику в ЭГ на контрольном этапе (с 7,50 до 12,70 баллов) по сравнению с КГ (с 7,10 до 7,80 баллов). На контрольном этапе самооценка испытуемых ЭГ также значительно улучшилась (с 1,70 до 2,30 баллов) по сравнению с КГ, которая осталась неизменной (1,60 баллов). Экспериментальная группа продемонстрировала значительное улучшение относительно внутренней позиции школьника на контрольном этапе (с 1,00 до 1,90) в отличие от контрольной группы (с 1,00 до 1,20). На контрольном этапе ЭГ показала улучшение в произвольности поведения (с 1,20 до 1,70), в то время как КГ осталась на прежнем уровне (1,30).

Таким образом, результаты сравнения показывают, что на контрольном этапе ЭГ показала положительную динамику показателей сформированности социальной роли обучающегося по сравнению с КГ. Это может свидетельствовать о положительном влиянии проведенной программы.

Для расчетов статистической значимости различий уровня сформированности социальной роли обучающегося у детей дошкольного возраста с ЗПР ЭГ и КГ до и после реализации программы мы использовали критерий знаковых рангов Вилкоксона (Z) (табл. 3).

Таблица 3

Значимость различий уровня сформированности социальной роли обучающегося до и после реализации программы

Критерии	Показатели	Экспериментальная группа		Контрольная группа	
		Z _{эмп}	Асимптотическая значимость (2-сторонняя)	Z _{эмп}	Асимптотическая значимость (2-сторонняя)
Поведенческий	Социальный интеллект	-2,71	0,01	-1,73	0,08
	Социальные формы поведения	-2,80	0,01	-0,76	0,44
	Способность к партнерскому диалогу	-2,82	0,00	-2,33	0,02
Личностный	Самооценка	-1,86	0,06	0,00	1,00
	Внутренняя позиция школьника	-2,46	0,01	-1,41	0,16
	Произвольность поведения	-2,24	0,03	0,00	1,00

На основе анализа данных из таблицы 3 можно заключить, что внедрение программы оказало благоприятное влияние на уровень сформированности социальной роли обучающегося у детей с ЗПР в ЭГ. Все показатели социальной роли обучающегося, за исключением самооценки, продемонстрировали статистически значимые изменения ($p < 0,05$), что свидетельствует о повышении уровня сформированности социальной роли обучающегося данных детей. Эти результаты подтверждают значимость программы, направленной на формирование социальной роли обучающегося у детей подготовительной к школе группе с ЗПР, что способствует их лучшей интеграции в образовательную среду школы и подготовке их к учебной деятельности.

Сравнение результатов до и после реализации программы испытуемых КГ выявило, что для детей с ЗПР требуются дополнительные программы для формирования социальной роли обучающегося. Статистически значимые позитивные изменения в КГ были зафиксированы в способности к партнерскому диалогу ($p < 0,05$), в то время как другие компоненты, такие как социальный интеллект, социальные формы поведения, самооценка, внутренняя позиция и произвольность поведения, не продемонстрировали статистически значимых изменений ($p > 0,05$). Это говорит о том, что усилия должны быть направлены на комплексность программ, по которым обучают детей с ЗПР, чтобы достичь результатов в области формирования их социальной роли обучающегося.

Далее рекомендуется сосредоточить внимание на развитии адекватности самооценки детей с ЗПР, что может дополнительно улучшить общую ситуацию.

Расчет при помощи U-критерия Манна-Уитни подтверждает наличие статистически значимых различий между данными ЭГ и КГ по всем показателям, кроме показателя «Произвольность поведения» ($p = 0,14$) на контрольном этапе исследования, несмотря на изменения в средних значениях и распределении уровней сформированности (табл. 4).

Таблица 4

Значимость различий уровня сформированности социальной роли обучающегося у ЭГ и КГ до и после реализации программы

Критерии	Показатели	$Z_{\text{эмп}}$	Асимптотическая значимость (2-сторонняя)
Поведенческий	Социальный интеллект	23,50	0,04
	Социальные формы поведения	2,50	0,00
	Способность к партнерскому диалогу	1,00	0,00
Личностный	Самооценка	21,00	0,03
	Внутренняя позиция школьника	23,00	0,04
	Произвольность поведения	30,00	0,14

То есть, несмотря на то, что среднее значение у испытуемых ЭГ увеличилось с 1,2 баллов до 1,7 баллов, а у испытуемых КГ среднее значение осталось неизменным (1,3 баллов). Иными словами существует положительная динамика у испытуемых ЭГ, но эта динамика не привела к значимым различиям. Однако важным моментом является прирост уровня (из низкого в средний) у ЭГ: 50% испытуемых перешли с низкого на средний уровень. Тем не менее, у испытуемых КГ 70% остались на низком уровне, что делает данный показатель в КГ менее изменчивым. Данный факт можно объяснить тем, что, обе группы имеют небольшое количество испытуемых (по 10 человек), поэтому даже заметные изменения в средних значениях могут оставаться статистически незначительными.

Сравнительный анализ результатов исследования, предназначенного формированию социальной роли обучающегося среди детей подготовительной к школе группе с ЗПР, на заключительном этапе проведения исследования свидетельствует о продуктивном характере программы «Сказка и Я – будущий первоклассник».

Основные выводы о результатах реализации данной программы можно структурировать следующим образом.

В процессе реализации программы была отмечена положительная динамика в формировании компонентов социальной роли обучающегося у детей экспериментальной группы по сравнению с контрольной.

Работа со сказками послужила ценным инструментом для осознания эмоциональных переживаний детьми. Они продемонстрировали улучшение навыков распознавания и выражения собственных эмоций, что положительно сказалось на их взаимодействии с окружающими. Это, в свою очередь, способствовало улучшению межличностных отношений, создавая благоприятную психологическую атмосферу, как в группе, так и в их семейной среде.

Анализ таких параметров, как социальный интеллект, формы социального поведения, способность к партнерскому диалогу, самооценка, внутренняя позиция школьника и произвольность поведения, выявил позитивную динамику у детей с ЗПР. Это подчеркивает, что программа не только способствовала формированию социальной роли обучающегося, но и оказывала существенное влияние на развитие их общих социальных навыков.

Интеграция сказок с игровыми компонентами позволила детям с ЗПР воспринимать образовательный процесс как увлекательный. Это значительно увеличило их мотивацию к обучению и оказало положительное воздействие на эмоциональное состояние.

Несмотря на достигнутые положительные результаты, следует учитывать индивидуальные особенности и темпы развития каждого ребенка с ЗПР. Рекомендуется продолжение работы с данными детьми после завершения программы, чтобы закрепить и углубить достигнутые результаты.

Таким образом, программа «Сказка и Я – будущий первоклассник» продемонстрировала свою эффективность в формировании социальной роли обучающегося у детей с ЗПР и может быть

рекомендована для широкой реализации в образовательных учреждениях, что будет способствовать улучшению социального и эмоционального развития данной категории детей.

Список литературы

1. Громов И.А. Западная социология / И.А. Громов. – В 2 ч. Ч. 1. Учебник для вузов. – 3-е изд, испр. и доп. – М.: Юрайт, 2022. – 340 с. – EDN TKEJCSZ
2. Диагностика готовности ребенка к школе: пособие для педагогов дошкольных учреждений: для работы с детьми 5–7 лет / ред. Н.Е. Веракса. – М.: Мозаика-Синтез, 2007. – 112 с.
3. Дмитриева Е.Е. Социально-личностное развитие как условие успешной школьной адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья / Е.Е. Дмитриева // Вестник Мининского университета. – 2021. – №3 (7). – С. 3–6.
4. Ермолова Т.В. Роль поведения и готовности к школьному обучению детей 7–8 лет / Т.В. Ермолова, Е.В. Панцырная // Психологическая наука и образование. – 1999. – №1. – С. 38–45. EDN YXFQVN
5. Зинкевич-Евстигнеева Т.Д. Как помочь особому ребенку / Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева, Л.А. Нисневич. – СПб.: Институт специальной педагогики и психологии, 2020. – 96с.
6. Психолого-педагогические проблемы современного социума: монография / под ред. Е.А. Леванова; под ред. А.В. Мудрик; Московский педагогический государственный университет. – М.: Московский педагогический государственный университет (МПГУ), 2018. – 298 с.
7. Российская Федерация. Законы. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования: Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г. №1155 г. // СПС Гарант.
8. Российская Федерация. Законы. Об утверждении федеральной образовательной программы дошкольного образования (ФОП ДО): Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 25.11.2022 №1028 // СПС Гарант.
9. Тимко А.В. Теоретические основы проблемы способностей к школьному обучению у детей 5–7 лет с задержкой психического развития / А.В. Тимко // БМИК. – 2015. – №12. – С. 1693–1698. – EDN VKBOZX
10. Толстых Н.Н. Социальная психология развития. – В 2 ч. Ч. 1. Учебник для вузов / Н.Н. Толстых – М.: Юрайт, 2023. – 216 с.
11. Щетинина А.М. Диагностика социального развития ребенка: учебно-методическое пособие / А.М. Щетинина. – Великий Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2000. – 88 с.

Азлецкая Елена Николаевна

канд. психол. наук, доцент, доцент

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»

г. Краснодар, Краснодарский край

Демешева Мария Владимировна

магистрант

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»

г. Краснодар, Краснодарский край

педагог-психолог ГБОУ «СОШ №96»

им. Героя Советского союза Е.Г. Ларикова

г. Москва

DOI 10.31483/r-113943

К ПРОБЛЕМЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ВЫГОРАНИЯ ПЕДАГОГОВ В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Аннотация: настоящее исследование посвящено изучению синдрома психологического выгорания среди педагогов, работающих в сфере инклюзивного образования. Для выявления специфики психологического выгорания использован опросник «Синдром выгорания» разработаный А.А. Рукавишниковым. Результаты исследования показали наличие у части респондентов психоэмоционального истощения и личностного отдаления. Уровень профессиональной мотивации оказался в диапазоне средних значений. Более трети респондентов продемонстрировали высокий уровень выгорания, подтверждающий наличие проблем в области управления стрессом и эмоционального состояния. На основании полученных данных были сделаны выводы об особенностях составляющих психологического выгорания у педагогов в инклюзивном образовании.

Ключевые слова: аспект синдрома выгорания, психологическое выгорание, педагог, инклюзивное образование, специфические требования к педагогу, психоэмоциональное истощение, личностное отдаление, профессиональная мотивация.

Здоровье всегда играет ключевую роль как один из основополагающих ресурсов, необходимых для полноценной жизнедеятельности человека. Этот ресурс пронизывает повседневную жизнь и представляет собой позитивно ориентированную концепцию, которая акцентирует внимание на индивидуальных интеллектуальных и эмоциональных ресурсах и социальном благополучии человека. Все эти компоненты связаны с возможностями индивида для эффективного преодоления стрессовых ситуаций [8; 10 и др.]. Достижение гармонии между физическим и умственным состоянием в контексте взаимодействия с окружающей средой является одной из главных задач поддержки здоровья. В

188 Современный образовательный процесс: психолого-педагогическое сопровождение, воспитательные стратегии

современном понимании здоровье охватывает не только физическую составляющую, но и психическую и психологическую. Психологическое здоровье представляет собой состояние благополучия, в рамках которого индивид способен реализовывать свои потенциалы и успешно справляться с возникающими стрессовыми факторами [4].

В последние годы синдром выгорания в контексте профессиональной деятельности педагогов стал темой повышенного интереса и актуальности среди исследователей. Это подтверждается значительным числом научных работ, проведенных как зарубежными, так и отечественными специалистами [2; 5; 6 и др.]. Синдром выгорания нередко используется как общее обозначение для описания состояния, характеризующегося физическим, эмоциональным и психическим истощением, вызванным устойчивым стрессом, особенно в рамках профессиональной деятельности [9; 10 и др.]. Однако в научной литературе выделяются различные аспекты данного синдрома, такие как психологическое, эмоциональное и психическое выгорание, что позволяет глубже исследовать его многогранные проявления и последствия (табл. 1).

Таблица 1

Аспекты синдрома выгорания		
Психологическое выгорание	Эмоциональное выгорание	Психическое выгорание
<i>Когнитивное истощение:</i> сложности с концентрацией, снижением продуктивности и ухудшением памяти	<i>Эмоциональная переутомляемость:</i> ощущение постоянного истощения душевных сил, что ведет к уменьшению эмоциональной отзывчивости и сочувствия	<i>Эмоциональное истощение:</i> чувство постоянной перегрузки и слабости, пониженная работоспособность и мотивация выполнять обычные задачи
<i>Снижение мотивации:</i> чувство апатии, безнадежности и потерянной цели в жизни или работе	<i>Перфекционизм и самообвинение:</i> увеличение самокритики и недовольства собой, особенно если профессиональные ожидания не совпадают с реальностью	<i>Снижение самооценки:</i> ощущение неэффективности и нереализованности, чувство вины или стыда за свои неудачи
<i>Соматика:</i> физические симптомы, такие как головные боли, нарушения сна и другие психосоматические реакции	<i>Отчуждение:</i> чувства дистанцирования от работы, коллег, а также снижение удовлетворенности от профессиональной деятельности	<i>Цинизм и отстраненность:</i> негативное отношение к работе или коллегам, эмоциональное отделение от профессиональных обязанностей

Отметим, что ряд авторов понятия «психологическое выгорание», «эмоциональное выгорание» и «психическое выгорание» используют как взаимозаменяемые термины, однако, как можно видеть из таблицы 1, между ними существуют некоторые различия (табл. 2).

Таблица 2

Общее и различия в синдромах психологического, эмоционального и психического выгорания

Синдром выгорания	Общие черты	Различия	
		Определение	Фокус
Психологического	<i>Стресс и истощение:</i> все три синдрома связаны с хроническим стрессом и приводят к состоянию истощения, как эмоционального, так и физического.	Термин используется для описания общих признаков выгорания, охватывающих различные аспекты, включая эмоциональные и когнитивные	Подразумевает снижение психической активности и способности к анализу и решению проблем. Может охватывать более широкий спектр психических процессов
Эмоционального	<i>Симптомы:</i> у всех синдромов наблюдаются схожие симптомы, такие как усталость, снижение производительности, раздражительность и общее ухудшение качества жизни.	Состояние, при котором человек испытывает эмоциональное истощение, снижение мотивации и личное отношение к работе и людям.	Сосредоточено на эмоциональном аспекте и степени чувств, испытываемых по отношению к работе и субъектам взаимодействия.
Психического	<i>Причины:</i> причины возникновения могут включать высокие требования на работе, недостаток социальной поддержки и отсутствие контроля над рабочими процессами	Термин, который в основном акцентирует внимание на общем состоянии психического истощения и снижении когнитивных функций	Включает не только эмоциональные аспекты, но и проявления, касающиеся умственной деятельности и когнитивной функции

Как можно видеть из таблицы 2 все три состояния имеют много общего, могут пересекаться и влиять друг на друга и относятся к последствиям хронического стресса, однако каждый из них подчеркивает разные аспекты выгорания. Психологическое выгорание охватывает общий спектр, эмоциональное – сосредоточено на чувствах, а психическое – на умственной деятельности и функциях.

Понимание этих различий может помочь в более точном распознавании симптомов и выборе подходящих стратегий для совладания с ними.

Психологическое выгорание рассматривается нами как многогранный конструктивный феномен, встроенный в личностную структуру и исполняющий защитную роль. К основным характеристикам данного состояния можно отнести следующие аспекты: 1) негативные внутренние переживания, которые выражаются в состоянии психического, физического и когнитивного истощения, что сопровождается явлениями деперсонализации и снижением уровня личных достижений; 2) дезадаптивные поведенческие реакции, проявляющиеся в неадекватных действиях в рамках профессиональной среды; 3) деформация личностных качеств, приводящая к изменениям в структуре личности, что отрицательно сказывается на профессиональной эффективности индивида [13]. Эти характеристики находятся в динамической взаимосвязи и могут трансформироваться друг в друга на различных стадиях прогрессирования выгорания. Возникновение данного феномена в контексте профессиональной деятельности представляется как сложный процесс, обусловленный взаимодействием множества как личностных, так и контекстуальных факторов.

Как было указано ранее, внимание исследователей, как правило, сосредоточено на синдроме выгорания в контексте профессиональной деятельности, особенно в сферах, характеризующихся взаимодействием типа «человек-человек». К таким профессиям относятся те, которые связаны с медицинским обслуживанием, образовательным процессом и воспитанием, а также с бытовыми услугами и правовой защитой.

Исследованию синдрома выгорания среди педагогов посвящено значительное количество научных работ, среди которых можно выделить труды таких авторов, как Ж.М. Барахоевой, Е.Г. Капитанец, З.С. Сазоновой, Т.М. Ткачевой, В.С. Третьяковой, а также многих других [1; 7; 11; 12 и др.]. Следует подчеркнуть, что в своих исследованиях авторы зачастую не рассматривают синдром выгорания в рамках всей образовательной среды, а фокусируются на конкретных группах педагогов, таких как учителя-предметники, педагоги ссузов или преподаватели высшего образования. Этот подход обоснован желанием более глубоко понять специфику возникновения и проявления синдрома выгорания в различных профессиональных контекстах. Такой акцент на отдельных категориях педагогов позволяет выявить своеобразные факторы, способствующие выгоранию, а также уточнить специфические требования, с которыми сталкиваются представители различных образовательных направлений. Дифференцированное изучение данной проблемы не только углубляет общее понимание явления выгорания, но и способствует разработке целенаправленных профилактических стратегий, адаптированных под условия и особенности каждой профессиональной группы. В результате, это может привести к более эффективному управлению психоэмоциональным состоянием педагогов и повышению их профессиональной продуктивности, что, в конечном счете, отразится на качестве образовательного процесса в целом.

Мы провели исследование феномена психологического выгорания среди педагогов, работающих в сфере инклюзивного образования. В исследовании приняли участие 100 респондентов, возраст которых варьировался от 24 до 65 лет, при этом средний возраст составил 46 лет. Стаж педагогической деятельности участников колебался от 1 года до 39 лет, в среднем составил 18,46 лет.

Анкетирование выявило, что педагоги, работающие в сфере инклюзивного образования, сталкиваются с рядом специфических требований и вызовов, которые отличают их труд от работы в традиционных образовательных учреждениях. Основные из них:

– *понимание и интеграция различных потребностей*. Педагоги должны уметь адаптировать образовательный процесс под особые потребности и возможности каждого ученика. Это включает в себя создание адаптированных образовательных программ, что требует тщательного анализа возможностей и особенностей каждого ребенка;

– *многообразие технических и методических ресурсов*. Необходимость применения различных специальных средств обучения: адаптированных учебных материалов, технологий, оборудования для детей с ограниченными возможностями здоровья;

– *эмоциональная устойчивость и компетентность*. Необходимость быть эмоционально устойчивым, так как работа с детьми, имеющими особые образовательные потребности, может включать в себя дополнительную эмоциональную нагрузку;

– *сотрудничество с другими специалистами*. Междисциплинарное взаимодействие необходимое условие организации инклюзивного образования, что требует высокой степени координации и командной работы;

– *постоянное обучение и совершенствование навыков*. Необходимость повышения квалификации и освоения новых педагогических технологий и методик, что требует затрат временных и других ресурсов;

– *оценка и мониторинг успехов учеников*. Педагоги должны разрабатывать и применять специальные методы оценки, которые учитывают индивидуальные достижения и успехи каждого ученика, что может быть сложной задачей, в том числе психологически;

– *работа с родителями и сообществом.* Установление доверительных отношений с родителями детей с особыми образовательными потребностями и вовлечение их в образовательный процесс, включая советы и поддержку, может быть вызовом и требует высоких коммуникативных навыков;

– *восприимчивость к социальным и культурным контекстам.* Педагоги должны быть внимательными к социальным и культурным контекстам, в которых находятся их ученики, что требует от них грамотного подхода в работе с разнообразными социальными группами.

Таким образом, работа в области инклюзивного образования требует от педагогов наличия не только профессиональных знаний, но и навыков межличностного общения, эмоционального интеллекта и способности к адаптации. Эти специфические требования создают повышенный риск психологического выгорания.

Для выявления специфики психологического выгорания у респондентов был применен опросник «Синдром выгорания», разработанный А.А. Рукавишниковым [3]. В процессе анализа были исследованы средние значения показателей, их распределение по уровням, а также проведен корреляционный анализ с целью выявления взаимосвязей между различными переменными.

Средние значения психологического выгорания и эмоционального интеллекта представлены в таблице 3.

Таблица 3

Средние значения психологического выгорания (n = 100)

Шкалы выгорания	Среднее
Психоэмоциональное истощение	35,17±11,83
Личностное отдаление	23,97±11,04
Профессиональная мотивация	18,69±5,20
Индекс выгорания	77,83±21,23

Данные, приведенные в таблице 1, послужили основой для дальнейшего обсуждения результатов и выявления возможных закономерностей в проявлениях выгорания среди педагогов инклюзивной системы образования.

Анализ данных выявил, что психоэмоциональное истощение респондентов находится в пределах средних значений, составляя 35,17 балла. Это указывает на наличие симптомов усталости и эмоционального выгорания, что является актуальной проблемой в сфере педагогической деятельности. Значение личностного отдаления также попадает в категорию «средних» (23,97 балла), что может свидетельствовать о трудностях в установлении глубоких эмоциональных связей респондентов, как с учащимися, так и с коллегами. Это выражается в сниженной эмпатии, в ощущении дистанции и неспособности к полноценному эмоциональному взаимодействию. Профессиональная мотивация также находится на уровне средних значений (18,69 балла), что свидетельствует о наличии определенного уровня мотивации у респондентов, однако он, вероятно, ниже оптимального. Это может негативно сказаться на их профессиональной эффективности и удовлетворении от работы. В целом, индекс выгорания составляет 77,83 балла. Такое значение превышает верхнюю границу средних показателей и говорит о наличии проблем в области психологического выгорания. Это свидетельствует о высоком уровне стресса и потенциальных рисках для психического и психологического здоровья респондентов. Среднеквадратичные отклонения демонстрируют разнообразие в уровнях выгорания среди респондентов, варьирующихся от низкого до высокого.

Таким образом, результаты исследования подтверждают, что уровень психологического выгорания среди респондентов вызывает определенные опасения. Следовательно, необходимо рассмотреть возможность разработки программ поддержки для педагогов и мер по профилактике выгорания. Эти программы могут включать тренинги по управлению стрессом, развитие эмоционального интеллекта и создание поддерживающей атмосферы в коллективе.

На рисунке 1 визуализированы группы респондентов, отражающие уровни психоэмоционального выгорания, как по отдельным шкалам, так и по интегральному индексу.

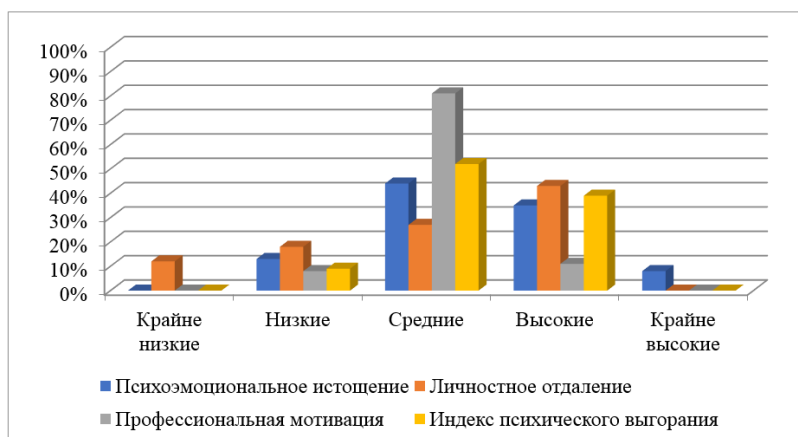


Рис. 1. Уровень психологического выгорания

Психоэмоциональное истощение – это сложный процесс, характеризующийся истощением эмоциональных, физических и энергетических ресурсов у специалистов, работающих непосредственно с людьми [3]. В контексте нашего исследования данный феномен проявляется у респондентов в многогранной форме, различающейся по степени выраженности: от низкого до крайне высокого уровней (см. рис. 1). Среди полученных данных наибольшее количество респондентов (44%) показывает средний уровень психоэмоционального истощения. В то же время у 35% респондентов выявлен высокий уровень истощения, а 8% – крайне высокий. Эти результаты подчеркивают, что у более половины респондентов наблюдаются явные проявления эмоционального и физического утомления, что в свою очередь может приводить к равнодушию и эмоциональной отчужденности в отношении окружающих, а также к проявлениям депрессивного состояния и раздражительности.

Личностное отдаление представляет собой особую форму социальной дезадаптации, наиболее ярко проявляющуюся у профессионалов, работающих в сфере взаимодействия с людьми, и характеризующуюся трудностями в установлении и поддержании межличностных контактов [3]. Нами выявлена вариабельность среди респондентов по различным уровням данного явления: от крайне низкого до высокого (см. рис. 1). 43% респондентов демонстрирует высокий уровень личностного отдаления. Эти результаты свидетельствуют о том, что значительная часть респондентов ограничивает свое взаимодействие с окружающими, что может проявляться в раздражительности, нетерпимости в ситуациях общения и выраженном негативизме по отношению к другим.

Особенно тревожным является тот факт, что у педагогов высокий уровень личностного отдаления может способствовать снижению психологического комфорта образовательной среды и ухудшению качества взаимодействия с учащимися. Это явление способно оказывать пагубное влияние на мотивацию учащихся, их успеваемость, а также на общий уровень удовлетворенности процессом обучения. Педагоги, сталкивающиеся с личностным отдалением, могут испытывать трудности с проявлением эмпатии, что затрудняет создание поддерживающей и психологически комфортной атмосферы в классе. В долгосрочной перспективе такие условия могут привести к формированию негативного имиджа педагога и снижению его профессиональной эффективности, что представляет собой проблему для образовательного процесса.

В ходе исследования установлено, что 81% респондентов продемонстрировали средний уровень профессиональной мотивации, в то время как лишь 11% респондентам характерен высокий уровень мотивации, а 8% – низкий. Данные анализа указывают на то, что большинство респондентов стремится к выполнению своих профессиональных обязанностей с альтруистической точки зрения, что свидетельствует о системном подходе к работе и внутреннем желании внести вклад в образование. Однако фиксированный средний уровень мотивации может также подразумевать наличие скрытых факторов, негативно воздействующих на мотивационную составляющую, таких как профессиональная рутина, недостаточные возможности для карьерного и профессионального роста, а также общее состояние психологического выгорания. Примечательно, что респонденты с высоким уровнем мотивации (11%) преимущественно занимаются внедрением инновационных методик преподавания, активно участвуют в научных конференциях и ведут исследовательскую деятельность, что подтверждается анализом их профессиональной активности. Они рассматривают свою работу не только как источник дохода, но и как платформу для самореализации, что служит мощным стимулом к дальнейшему личностному и профессиональному развитию. Напротив, низкий уровень мотивации среди респондентов (8%) вызывает необходимость более детального анализа причин данного явления. Данная ситуация может быть связана с системными проблемами в образовательной среде, такими как

перегрузка педагогов, недостаточная материальная компенсация и отсутствие ясных перспектив карьерного роста. Эти факторы способны не только снижать личную мотивацию педагогов, но и негативно сказываться на общей атмосфере образовательного процесса.

В результате проведенного исследования было установлено, что только 9% респондентов демонстрируют низкий уровень психологического выгорания, в то время как 52% находятся на уровне средних показателей. Для 39% респондентов характерен высокий уровень выгорания, что указывает на то, что значительная их часть сталкивается с явлениями, связанными с эмоциональным истощением и сниженной мотивацией к работе. Высокий уровень выгорания может служить индикатором наличия трудностей у этих респондентов в области управления стрессовыми ситуациями. Отметим, что представители группы с высоким уровнем выгорания чаще выражают чувство усталости и профессионального разочарования. Данные проявления не только негативно влияют на качество их работы, но и могут ухудшать условия образовательного процесса для учащихся в целом. Например, такие респонденты могут демонстрировать менее активное участие в процессе обучения и проявлять меньшую готовность к внедрению инновационных образовательных практик. Данная ситуация формирует замкнутый круг: низкая мотивация и эмоциональное истощение ведут к снижению качества образования, что, в свою очередь, усугубляет уровень профессионального выгорания.

Итак, синдром психологического выгорания, проявляющийся у педагогов, работающих в условиях инклюзивного образования, включает ряд особенностей, которые могут оказывать влияние на их профессиональную деятельность и общее психоэмоциональное состояние. На основании полученных данных можно выделить следующие характеристики:

- значительная часть педагогов испытывает симптомы, связанные с эмоциональным истощением, что приводит к чувству постоянной перегрузки и снижения активности;
- педагоги нередко отмечают симптомы физического утомления, что выражается в соматических жалобах, таких как головные боли и нарушения сна;
- немногим менее половины педагогов демонстрируют высокий уровень личностного отдаления, что свидетельствует о трудностях в установлении и поддержке межличностных связей, как с коллегами, так и с учениками;
- выявлен средний уровень профессиональной мотивации, что указывает на наличие трудностей в поддержании высокой степени заинтересованности и вовлеченности в образовательный процесс;
- утилитарный характер проявляться в отношении к работе и коллегам, что ведет к снижению удовлетворенности от профессиональной жизни;
- высокий уровень выгорания связан с проявлениями профессиональной неудовлетворенности.

Понимание этих особенностей является основой для разработки эффективных стратегий и программ поддержки педагогов в условиях инклюзивного образования. Необходимость создания специализированных программ по управлению стрессом и развитию эмоционального интеллекта становится особенно актуальной для предотвращения дальнейшего ухудшения состояния здоровья педагогов и повышения качества образовательного процесса.

Список литературы

1. Барахоева Ж.М. Теоретико-методологический анализ эмоционального выгорания у педагогов, работающих в системе инклюзивного образования / Ж.М. Барахоева, А.Р. Дадаева, Т.Х. Ахмадова // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – №76–4. – С. 21–24. EDN NJXNYP
2. Борисова М.В. Психологические детерминанты феномена эмоционального выгорания у педагогов / М.В. Борисова // Вопросы психологии. – 2005. – №2. – С. 97–104. EDN HRTXCV
3. Водопьянова Н.Е. Психодиагностика стресса: стресс-менеджмент / Н.Е. Водопьянова. – СПб.: Питер, 2009. – 336 с.
4. Воронина А.В. Проблема психического здоровья и благополучия человека: обзор концепций и опыт структурно-уровневого анализа / А.В. Воронина // СПЖ. – 2005. – №21. – С. 142–147.
5. Егорышев С.А. Эмоциональное выгорание учителей как фактор снижения эффективности их профессиональной деятельности / С.А. Егорышев // Вестник РУДН. Серия: Социология. – 2023. – №1. – С. 61–73. DOI 10.22363/2313-2272-2023-23-1-61-73. EDN KZGKTD
6. Исследование Яндекс: 75% российских учителей испытывают профессиональное выгорание: результаты всероссийского исследования программы «Я Учитель» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://yandex.ru/company/news/22-12-2020#:~:text=Программа%20«Я%20Учитель»%20является%20частью.качественно%20жизни> (дата обращения: 24.10.2024).
7. Капитанец Е.Г. Исследование формирования синдрома эмоционального выгорания педагогов / Е.Г. Капитанец // Концепт. – 2015. – №02 (февраль). ISSN 2304-120X. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://e-koncept.ru/2015/15047.htm> (дата обращения: 24.10.2024).
8. Самоохранительное поведение россиян: диспозиции и риски / И.С. Шаповалова, С.А. Вангородская, О.Н. Полухин [и др.] // Проблемы социальной гигиены, здравоохранения и истории медицины. – 2020 – №28 (1). – С. 44–51. DOI 10.32687/0869-866X-2020-28-1-44-51. EDN ZBPLDE
9. Синдром профессионального (эмоционального) выгорания в педагогической среде: метод. пособие / сост. Е.А. Чикарева. – Хабаровск, 2018. – 30 с.
10. Смолева Е.О. Социальная Адаптация, социальный капитал и здоровье населения Вологодской области / Е.О. Смолева // Мониторинг. – 2020. – №4 (158). – С. 136–161. DOI 10.14515/monitoring.2020.4.983. EDN FJGTJX

11. Ткачева Т.М. Эмоциональное выгорание педагога вуза: превентивные меры и ликвидация последствий / Т.М. Ткачева, З.С. Сазонова // Агроинженерия. – 2014. – №4. – С. 30–35. EDN TJGGRH

12. Третьякова В.С. Исследование синдрома эмоционального выгорания в педагогической среде / В.С. Третьякова // Профессиональное образование и рынок труда. – 2019. – №2. – С. 71–85. DOI 10.24411/2307-4264-2019-10211. EDN WYIZMC

13. Schaufeli W.B., Bakker A.B. Job demands, job resources, and their relationship with burnout and engagement: A multi-sample study. Journal of organizational Behavior. 2004; 25 (3): 293–315.

Васильченко Алена Евгеньевна

учитель

МАОУ «Лицей №64»

г. Краснодар, Краснодарский край

DOI 10.31483/r-114601

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ИНКЛЮЗИВНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ: МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ

Аннотация: в статье проведено исследование участия государства в формировании подходов к инклюзивному образованию. Рассмотрены методологические основы инклюзии в РФ и за рубежом, проведён сравнительный анализ. Предложен дальнейший вектор развития инклюзивного образования.

Ключевые слова: инклюзия, методология, квоты, люди с ограниченными возможностями здоровья, инвалиды, коррекция, педагогика, психология, дефектология.

На заседании коллегии Министерства просвещения РФ 29 сентября 2023 года по вопросам подготовки педагогического резерва страны была затронута тема развития инклюзивного образования на территории нашей страны в период до 2030 г. Основными векторами стало развитие, внедрение и обеспечение инклюзивных практик и коррекционных классов в образовательном процессе. По словам Министра просвещения РФ Сергея Кравцова, российская система образования обучающихся с особыми образовательными потребностями объединяет лучшие традиции советской коррекционной педагогики и реалии современности, одной из которых является развитие инклюзивного образования.

Инклюзивное образование представляет собой образовательную деятельность обучающихся с ограничениями здоровья и инвалидностью, что подразумевает наличие специалистов: логопедов, дефектологов, коррекционных психологов и коррекционных педагогов.

Ежегодно Правительство РФ устанавливает квоту приёма на целевое обучение по образовательным программам высшего образования на бюджетной основе. В 2022 году Президент РФ поручил увеличить контрольные цифры приёма логопедов и дефектологов в образовательные учреждения, а также ввести в образовательные программы высшего и среднего профессионального образования по направлению подготовки «Образование и педагогические науки» модуль по коррекционной педагогике и коррекционной психологии с целью формирования профессиональных компетенций педагогов при работе с обучающимися с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью [1, с. 48].

В таблице представлены контрольные цифры приёма на целевое обучение по программам высшего образования за счет бюджетных ассигнований по интересующим направлениям подготовки за 2021–2024 гг.

Таблица 1

Квота приема на целевое обучение по программам высшего образования
на бюджетной основе

	2021	2022	2023	2024
Специальное (дефектологическое) образование	40	40	60	60
Коррекционная психология и дефектология	-	30	33	35
Коррекционная педагогика (суперпедагогика и тифлопедагогика, олигофренопедагогика и логопедия)	-	30	33	-
Коррекционная педагогика	-	-	-	35

На основе представленных данных можем сделать следующие выводы.

1. Перечень направлений подготовки специалистов по работе с обучающимися с ограниченными возможностями здоровья и с инвалидностью был расширен (добавлены специальности Коррекционная психология, Коррекционная педагогика).

2. В 2022 году количество мест увеличено на 50% по сравнению с предыдущим годом. С 2021 по 2024 год квота была увеличена на 225%. Существенный прирост значений позволяет обозначить повышение интереса государства к обеспечению права на образование каждого (в том числе лиц с ОВЗ и с инвалидностью) посредством подготовки соответствующих специалистов.

Таким образом, в системе образования РФ в настоящее время наблюдается активное формирование кадрового резерва, а также создается инклюзивное образовательное пространство, специальные условия обучения и воспитания. Для обеспечения описанных процессов необходима постоянная модернизация технологий обучения и повышение качества учебно-воспитательного процесса. В связи с изложенным, система методов инклюзивного обучения также постоянно претерпевает те или иные преобразования, соответствующие современному состоянию общества.

Рассмотрим методологические основы инклюзивного образования в нашей стране в сравнительном аспекте с международными концепциями и концепциями зарубежных стран.

В отечественном научно-образовательном пространстве методология инклюзивного образования была рассмотрена Алехиной С.В., Кутеповой Е.Н., Шемановым А.Ю., Карпенко В.Л. и рядом других. За рубежом исследования в области инклюзивного образования проводились А. Де Боэр, С.Дж. Пийл, А. Миннаэрт, Б. Кагран, М. Шмидт, Н.К. Френч, Р.В. Чопра и иными учеными.

Барина Е.Б. выделяет следующие методы инклюзивного обучения.

1. Фасилитативный – метод включает создание среды, наиболее благоприятной для осуществления образовательной деятельности и обучающимися, и педагогами.

2. Нормализационный метод подразумевает наличие равноценного доступа к образованию вне зависимости от наличия ограничений возможностей здоровья (далее – ОВЗ) и инвалидности, с учетом особых образовательных потребностей каждого ученика. Применение данного метода возводит в норму наличие ОВЗ и инвалидности; требует учёта индивидуальных особенностей каждого ученика.

3. Трансформационный метод, направленный на формирование инклюзивной культуры в целом [1, с. 51], в частности, основан на совершенствовании дидактических средств, преобразовании форм подачи материала, развитие философии отношения к инклюзии.

4. Сервисный метод – метод, состоящий из экспертных, функциональных, и исследовательских методик, применяемых в совокупности [2, с. 125]. Особенность данного метода состоит в том, что осуществляется разделение зон ответственности по каждой методике.

5. Паритетно-партиципативный метод основан на равноправии всех участников инклюзивной образовательной деятельности, при применении данного метода интеграция субъекта в образовательный процесс осуществляется механически.

6. Превентивный метод – учитывает все особенности каждого обучающегося до начала обучения. Предварительно, с учетом потребностей ученика, в образовательный процесс вносятся трансформации, облегчающий его. В то же время, учитывается фактор возможного вторичного нарушения психологического развития – для его предотвращения обучающемуся на периодической основе дают к выполнению задания, равноценные по сложности заданиям остальных учеников.

7. Средовой метод. Основополагающая концепция метода состоит в том, что окружающая среда имеет решающее значение в образовательном процессе.

8. Ассоциационный метод – в основе инклюзивного обучения стоит цель адаптировать образовательные возможности ученика с его инвалидностью.

9. Личностно-ориентированный метод основан на личных интересах и потребностей учащегося.

10. Системный метод – включает взаимодействие процесса обучения со всем социальным окружением ученика (семья, друзья, соседи и т. д.)

11. Корректирующий метод – метод изменения и минимизации нарушений обучающегося, препятствующих учебному процессу. Применение метода направлено на повышение социальной полезности и социальной продуктивности индивида.

12. Функционально-деятельностный метод. Для использования метода необходимо определить, какой именно вид образовательной деятельности направлен на выполнение той или иной конкретной функции в субъектной группе.

Наличие широкого перечня применяемых методов приводит к мнению о том, что отечественный опыт инклюзивного образования находится в поиске наиболее оптимальных решений, учитывающих интересы обучающегося, педагога, общества и государства.

За рубежом разработаны и реализованы четыре основных метода инклюзивного образовательного процесса.

Первый состоит в расширении доступа к образованию – стремление создать как можно более широкие образовательные возможности для всех категорий обучающихся, в том числе для инвалидов, этнических меньшинств, неблагополучных слоёв населения [4, с. 31]. Практически данный метод реализуется путем заключения соглашений и дополнительного финансирования образовательных учреждений, поддерживающих программу инклюзивного образования.

Второй метод – метод мейнстриминга. Обучающиеся с ограничениями возможностей здоровья и инвалидностью интегрируются в общество посредством досуговой деятельности, что способствует созданию более благоприятной обстановки в процессе обучения.

Третий – метод интеграции. Подразумевает непосредственное включение всех обучающихся в образовательную деятельность с учетом особенностей каждого.

Последним является метод инклюзии – исключение дискриминации по какому бы то ни было признаку и обеспечении равной степени доступности образования каждому, вне зависимости от отклонений. Для реализации инклюзии модернизируется само пространство образовательного учреждения, производится перепланировка помещений, разрабатываются новые учебные программы [8, с. 365].

Подведем итог сравнительного анализа российских и зарубежных методов инклюзивного обучения. Все перечисленные методы соответствуют международным концепциям изучаемой сферы. Инклюзивное образование за рубежом включает обучение неблагополучных слоёв населения и этнических меньшинств. В России данный метод обучения применяется к более узкой категории – лица, с ограниченными возможностями здоровья и с инвалидностью. Детальная теоретическая проработка методологии требует практической проверки для выявления наиболее эффективных способов обучения лиц с теми или иными ограничениями.

Дальнейшее развитие методологии инклюзивного обучения представляется наиболее эффективным при фокусировке на освоении культурных форм, выработке общего языка коммуникации, освоении навыков культурного выражения особенностей обучаемого при осуществлении образовательной и иной общественной деятельности.

Список литературы

1. Создание инклюзивной образовательной среды в образовательных организациях / С.В. Алехина, Е.Н. Кутепова, Ю.В. Мельник [и др.] // Методические рекомендации для руководящих и педагогических работников общеобразовательных организаций. – М.: МГППУ, 2022. – С. 151. ISBN 978-5-94051-243-1. EDN VEGZTE
2. Алёхина С.В., Философские и методологические основы инклюзивного образования: учебно-методическое пособие / С.В. Алёхина, А.Ю. Шеманов. – М.: ФГБОУ ВО МГППУ, 2022. – С. 218. ISBN 978-5-94051-247-9
3. Барнинова Е.Б. Концептуально-методологические основы инклюзивного образования в Российской Федерации // Современное образование [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/kontseptualno-metodologicheskie-osnovy-inklyuzivnogo-obrazovaniya-v-rossiyskoy-federatsii> (дата обращения: 01.11.2024).
4. Карпенко В.Л. Современные подходы к созданию условий для обучения детей с ОВЗ в инклюзивном образовании / В.Л. Карпенко [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-podhody-k-sozdaniyu-usloviy-dlya-obucheniya-detey-s-ovz-v-inklyuzivnom-obrazovanii> (дата обращения: 01.11.2024).
5. Курташева Т.П. Современные подходы к инклюзивному образованию / Т.П. Курташева [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.stdlife.ru/ped/publication/public00160> (дата обращения: 01.11.2024).
6. Левшунова Ж.А. Инклюзивное образование: учеб. пособие / Ж.А. Левшунова, ред. Н.В. Басалаева, Т.В. Казакова. – Красноярск: Сиб. федер. ун-т, 2017. – С. 114. ISBN 978-5-7638-3741-4
7. Морозова Е.П. Современные подходы к организации инклюзивного образования / Е.П. Морозова [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://nsportal.ru/detskii-sad/korreksionnaya-pedagogika/2022/10/12/statya-na-temu-sovremennye-podhody-k-organizatsii> (дата обращения: 01.11.2024).
8. Сунцова А.С. Теории и технологии инклюзивного образования: учебное пособие / А.С. Сунцова. – Ижевск: Удмуртский университет, 2013. – С. 110. ISBN 978-5-4312-0224-7
9. Христолюбова Л.В. Развитие системы взаимодействия «Школа – семья» в условиях инклюзивного образования / Л.В. Христолюбова, А.В. Цыганкова [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-sistemy-vzaimodeystviya-shkola-semya-v-usloviyah-inklyuzivnogo-obrazovaniya> (дата обращения: 01.11.2024).

Истомина Елена Владимировна

канд. психол. наук, доцент
ГБУ ДПО Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования имени К.Д. Ушинского
г. Санкт-Петербург

ВЗАИМОСВЯЗЬ СПОСОБНОСТИ К САМОДЕТЕРМИНАЦИИ ЛИЦ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ И ОСОБЕННОСТЕЙ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОСОЗНАНИЯ

Аннотация: в статье описана проблема профессионально-личностного развития лиц с ограниченными возможностями здоровья на примере студентов с нарушениями опорно-двигательного аппарата (НОДА). Цель исследования – определение особенностей формирования и трансформации образа профессионального «Я» у студентов с НОДА. В эксперименте участвовали 106 студентов с нарушениями опорно-двигательного аппарата, обучающиеся в образовательных организациях среднего профессионального и высшего образования по разным направлениям подготовки

Предполагалось, что доминирующим фактором позитивной трансформации профессионально-трудовой Я-концепции студентов с нарушениями опорно-двигательного аппарата является самодетерминация как их способность самостоятельно управлять своим профессионально-личностным самоопределением и развитием самосознания.

Ключевые слова: образ профессионального Я, профессионально-личностное развитие, самодетерминация, потребность в автономии, студенты с нарушениями опорно-двигательного аппарата.

Проблема формирования профессионального «Я», а также уровня профессиональной самооценки и самосознания является одной из центральных тем в области психологии труда. Это имеет особую важность для понимания психологических закономерностей и природы профессионально-личностного роста индивида в контексте трудовой деятельности.

Согласно результатам ряда исследований, многие люди с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) не проявляют ценностного отношения к труду [1] и, благодаря гиперопеке со стороны родителей и поддержке государства, не воспринимают труд как обязательный и необходимый аспект жизни [2]. В таких случаях часто встречается защитное поведение при выборе профессии, вызванное убеждением, что из-за здоровья они не могут освоить желаемую профессию. В таких обстоятельствах, лица с ОВЗ чаще всего избегают любой профессиональной активности [1; 3].

Поэтому для данной группы больше подходит концепция профессионально-трудового «Я», рассматривающая систему представлений и действий в контексте труда. Разработанная концепция определяет этот объект как комплексное личностное образование, которое отражает самовосприятие как субъекта труда и специалиста. Это в свою очередь формирует адаптивные и дезадаптивные типы профессионально-трудового «Я». Согласно теоретическому анализу [3; 4], способность к самодетерминации является ключевым аспектом в трансформации профессионального самосознания студентов с ОВЗ.

В исследовании участвовали 106 студентов старших курсов колледжей и вузов с врожденными заболеваниями опорно-двигательного аппарата и сохранным интеллектом. В среднем, их возраст составляет 24,2 года.

Для анализа адаптивных и дезадаптивных типов «Я-концепции» создан специальный опросник, определяющий направление их трансформации.

Результаты показывают, что большинство студентов с ОВЗ демонстрируют нейтральную трансформацию, и у многих из них не наблюдается значительных изменений в представлениях о себе в ходе обучения (рис. 1).



Рис. 1. Процентное распределение студентов с НОДА по типам трансформации профессионально-трудовой Я-концепции в процессе обучения в вузе

Результат каузальной ориентации определил, что, во-первых, для многих студентов с НОДА характерна ориентация на внешнее подкрепление (рисунок 2), а во-вторых, ее особенности во многом обуславливают тот или иной тип трансформации профессионально-трудовой Я-концепции студентов с НОДА (рис. 3).



Рис. 2. Среднегрупповые показатели каузальной ориентации студентов с НОДА

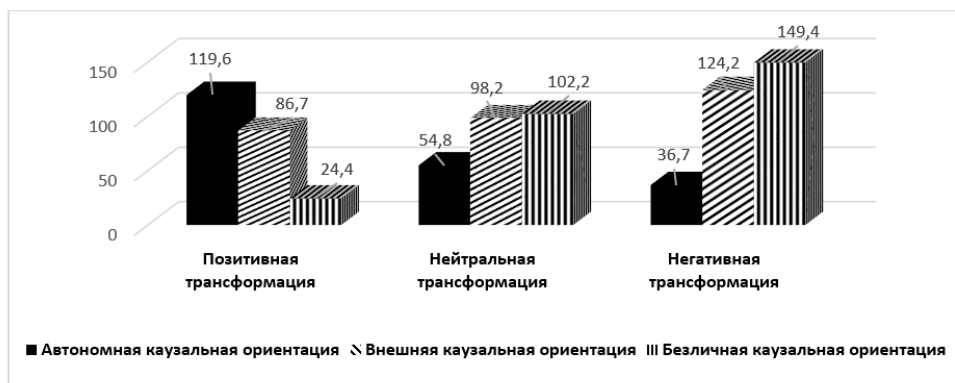


Рис. 3. Среднегрупповые показатели каузальной ориентации студентов с НОДА, характеризующихся разными формами трансформации профессионально-трудовой Я-концепции в процессе их обучения

Среднегрупповые параметры внешней каузальной ориентации находятся на достаточно высоком уровне, что указывает на стремление значительной части студентов с НОДА к высоким достижениям. Внешние стимулы и критерии выступают для них как основной движущий фактор. Потребность подтвердить свое превосходство над другими, хотя бы на уровне не хуже, а также оценка по внешним критериям, формируют искаженную картину относительно настоящих целей их обучения.

Также были отмечены высокие среднегрупповые показатели по шкале безличной каузальной ориентации. Часть студентов с НОДА проявляют беспомощность и низкую степень самодетерминации, теряя способность активно управлять своей жизнью и делать осознанный выбор.

Кроме того, выявлены отличия между группами студентов с различными формами трансформации: в группе с позитивными трансформациями уровень развития автономной каузальной ориентации самый высокий ($119,6 \pm 10,2$), тогда как в группе с нейтральными формами этот показатель значительно ниже.

Достоверно значимые различия между группами были выявлены практически по всем показателям. Корреляционный анализ показал положительную зависимость между позитивной самооценкой и автономной ориентацией, а также отрицательную с безличной.

Многие студенты с НОДА склонны к снижению самодетерминации и внешнему подкреплению, что сдерживает их развитие и мешает более полному раскрытию потенциала в профессии. Результаты исследования подчеркивают важность внедрения программ, направленных на развитие субъектной позиции студентов, включая коррекцию их мотивационной сферы.

Список литературы

1. Бонкало Т.И. Активизация личностного и профессионального самоопределения обучающихся с ОВЗ в условиях инклюзивного образования: монография / Т.И. Бонкало, М.Н. Цыганкова. – М.: РГСУ, 2015. – 215 с.
2. Истомина Е.В. Условия трансформации профессионально-трудовой Я-концепции лиц с нарушениями опорно-двигательного аппарата / Е.В. Истомина // Мир науки. Педагогика и психология. – 2024. – Т. 12. №1 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://mir-nauki.com/PDF/42PSMN124.pdf> (дата обращения: 25.11.2024). EDN TWTGLZ
3. Степанова Н.А. Проблема изучения самодетерминации личности в отечественной психологической науке / Н.А. Степанова // Известия Самарского университета. Сер. Философия. Психология. Педагогика. – 2019. – №1. – С. 69–73.
4. Чернышенко Э.А. Самодетерминационный аспект профессионального развития личности: современные методы исследования / Э.А. Чернышенко // Мир педагогики и психологии: международный научно-практический журнал. – 2023. – №04 (81) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://scipress.ru/pedagogy/articles/samodeterminatsionnyj-aspekt-professionalnogo-razvitiya-lichnosti-sovremennye-metody-issledovaniya.html> (дата обращения: 25.11.2024).

Куликова Наталья Николаевна

студентка

Научный руководитель

Оганесова Нелли Львовна

канд. психол. наук, доцент, доцент

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»

г. Краснодар, Краснодарский край

ЗНАЧИМОСТЬ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ В КОНТЕКСТЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБУЧЕНИЯ

***Аннотация:** целью качественного преобразования в системе подходов к обучению лиц с особыми образовательными потребностями становится формирование социальной и активной личности, которая должна обладать навыками адаптивного поведения в социуме. Осуществление этого невозможно представить без образовательной инклюзии, которую можно рассматривать как основу социальной реабилитации как ребенка с ОВЗ, так и всех членов его семьи. Посредством внедрения в систему образования инклюзии становится возможным уравнивание прав, доступности и возможности выбора образовательного маршрута для всех категорий детей вне зависимости от их физических и интеллектуальных возможностей.*

***Ключевые слова:** инклюзия, образование детей с ОВЗ, психолого-педагогическое сопровождение семьи, социальное развитие, ребенок с ограниченными возможностями здоровья.*

В последнее время системы образования и социальной культуры в России претерпевает качественное преобразование в подходах к обучению и воспитанию лиц с ограниченными возможностями здоровья. Появление новой парадигмы инклюзивного образования опирается на подходы и понятия, которые диктует современность. Формирование системы инклюзивного образования невозможно без участия государства. Национальная система образования развивается и совершенствуется путем активизации социальной политики и гуманизации общества. Включение ребенка с ОВЗ в социум начинается с его семьи, именно отношения с членами семьи становятся для ребенка самым первым опытом создания межличностных связей.

Рождение ребенка само по себе является триггером для начала кризиса в супружеской паре, а появление в семье ребенка, которому присваивается статус «ребенок-инвалид», становится серьезным испытанием для всех членов семьи. Родители такого ребенка могут испытывать глубокое чувство вины и сожаления, что может перерасти в депрессию и серьезный разлад отношений супругов. Проблемы, с которыми сталкивается семья, носят комплексный характер. Рождение ребенка с отклонениями в развитии воспринимается как трагедия всей жизни, как крест, который матери и отцу придется нести всю жизнь. Конфликт между ожиданиями семьи и реальной ситуацией вносит в супружеский тандем серьезные изменения и целый набор психоэмоциональных проблем. Родители ощущают снижение самооценки, комплекс неполноценности и общую неудовлетворенность новой жизнью.

На основании чувства вины к собственному ребенку, имеющему отклонения в развитии, родители выстраивают деструктивную форму взаимодействия с ним. Самым частым примером не адекватного стиля детско-родительских отношений является гиперопека. Родители окутывают своего ребенка «удушающей» заботой, ограждают его от всех опасностей и проблем, контролируют каждый шаг и потакают всем возможным желаниям. При применении такой модели воспитания неизбежно происходит деформация личностного развития ребенка, проявляются эгоцентрические установки и эгоизм.

Искажение восприятия родителями возможностей своего «особого» ребенка необходимо подвергать коррекции. Сотрудничество родителей со специалистами, ведущими коррекционно-развивающую работу с ребенком, позволяет сформировать у них необходимые педагогические установки. Адекватная оценка зон актуального и ближайшего развития ребенка, позволяет сформировать понимание его возможностей на данный момент и в перспективе дальнейшей коррекции его психофизического развития.

Помимо частого явления гиперопеки со стороны одного или обоих родителей, так же имеет место быть открытое или скрытое неприятие своего ребенка с ограниченными возможностями здоровья. Родители не согласны мириться с реальной ситуацией и либо формируют у себя завышенные ожидания от коррекционной работы с их ребенком, либо и вовсе «опускают руки». В первом случае, непременно наступает разочарование, так как родители не могут адекватно оценить успехи в процессе компенсации отклонений развития ребенка, для них всегда будет недостаточно имеющегося прогресса. Второй вариант развития событий характеризуется родительским отчаянием, которое возникает на почве того, что их ребенок даже при максимальной компенсации недостатков, не сможет достичь уровня развития своих нормотипичных сверстников. В таком случае, родители выбирают и не

стараться вовсе, пускают все на самотёк. И в одном, и в другом случае страдает ребенок и компенсаторные возможности его развития.

Самым эффективным стилем детско-родительских отношений в семье, воспитывающей ребенка с особенностями психофизического развития, является безусловное принятие ребенка таким, какой он есть. Такой вид взаимодействия позволяет родителям адекватно оценивать возможности и перспективы развития ребенка, не завышая и не занижая своих требований к нему. В таком случае, у ребенка появляются хорошие прогнозы в коррекционно-развивающей работе со специалистами дошкольной образовательной организации.

Невозможно переоценить значение положительных родительских установок и позиций в вопросах воспитания ребенка с особенностями в развитии. Детско-родительские отношения и отношения между супругами оказывают существенное влияние на развитие личности ребенка, поэтому целенаправленная работа педагога-психолога с семьей, воспитывающей ребенка-инвалида, имеет огромное значение.

Совместное участие детей, их родителей и специалистов детского сада в коррекционной работе, направленной на компенсирование отклонений в развитии ребенка с ОВЗ, лежит в основе инклюзивного образовательного пространства. Модель реального социума предполагает вовлеченность детей, с особыми образовательными потребностями в деятельность детского сада наравне с нормотипичными воспитанниками.

Модернизация старой системы дошкольного образования в стране предполагает комплексное улучшение ее качества. Главным условием успешности внедрения в систему образования инклюзии является согласованность действий дошкольной образовательной организации и семьи, воспитывающей ребенка с ОВЗ.

Адаптационный период ребенка-инвалида, посещающего общеразвивающую группу в детском саду, проходит мягче и быстрее при условии тесного взаимодействия специалистов и его родителей. Принято считать, что родители являются опосредованным заказчиком образовательных услуг, однако, для качественной компенсации нарушений в развитии ребенка с ОВЗ необходимо вовлеченность семьи и ее активное участие в процессе индивидуального коррекционно-развивающего сопровождения такого ребенка. Сотрудничество родителей со специалистами детского сада должно быть регулярным и равноправным. Родители или законные представители ребенка с ОВЗ должны иметь возможность получать всю информацию о своем ребенке, которая их интересует, а также, они имеют право посещать открытые занятия специалистов и общесадовские мероприятия.

Индивидуальная программа развития ребенка составляется учителем-логопедом, дефектологом и психологом детского сада, родители же обязаны ознакомиться с ней. Для комплексного воздействия на нарушенное развитие ребенка с ОВЗ необходимо обучить его родителей хотя бы минимальным знаниям педагогических технологий сотрудничества с ним. Просвещение родителей в вопросах коррекционного обучения и воспитания ребёнка с проблемами в развитии заключается в изучении ими инновационных методов и приемов педагогического воздействия в домашних условиях. Активное участие родителей в реализации индивидуальной программы развития ребенка обуславливается закреплением изученного на занятиях со специалистами материала в домашних условиях.

Таким образом, педагоги детского сада, (в частности, педагог-психолог) должны обеспечить непрерывное психолого-педагогическое сопровождение родителей, воспитывающих ребенка с особыми образовательными потребностями.

Взаимодействие педагогов с родителями воспитанников с ОВЗ подразумевает работу сразу в нескольких направлениях.

1. Выявление психологом психологических проблем у членов семьи, в которой воспитывается ребенок-инвалид. Необходимо проведение диагностических методик, целью которых является определение родительских установок и стиля детско-родительских отношений в таких семьях. Зачастую, в силу тяжелой психологической обстановки в семье, в которой родился особенный ребенок, родители проявляют деструктивные методы воспитания и формы взаимодействия, как друг с другом, так и с самим ребенком.

2. Информирование родителей об актуальных результатах диагностики их ребенка с ОВЗ, о содержании индивидуального образовательного маршрута и динамики коррекционно-развивающей работы.

3. Консультирование и психолого-педагогическое просвещение родителей в вопросах, касающихся развития их ребенка с ОВЗ, и комплексная психотерапевтическая помощь в преодолении их страхов, сомнений и кризисных периодов в семейной жизни.

Любые данные, полученные в ходе диагностики и индивидуального консультирования родителей, имеют строго конфиденциальный характер. Залогом продуктивного психолого-педагогического сопровождения родителей, воспитывающих ребенка с проблемами в развитии, является создание доверительных отношений и позитивной атмосферы сотрудничества.

Зачисление детей с особыми образовательными потребностями в общеобразовательную группу может стать причиной возникновения опасений со стороны родителей нормотипичных детей. Родители, в силу малой осведомленности об особенностях поведения детей с ОВЗ, могут препятствовать

созданию инклюзивного пространства. Таким образом, необходимо организовать в дошкольной образовательной организации работу психолога и других педагогов с родителями обычных детей, которая будет направлена на развитие толерантного отношения к особым детям и их семьям.

Список литературы

1. Бурлова Н.Б. Социальная защита детства / Н.Б. Бурлова // Справочник руководителя дошкольного учреждения. – 2012. – №10. – С. 56–60.
2. Гулидов П.В. Основные направления модернизации инфраструктуры дошкольных учреждений / П.В. Гулидов // Справочник руководителя дошкольного учреждения. – 2012. – №7. – С. 42–45.
3. Екжанова Е.А. Коррекционно-развивающее обучение и воспитание. Программа дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушением интеллекта / Е.А. Екжанова, Е.А. Стребелева. – М.: Просвещение, 2005. – 272 с.
4. Единая концепция специального федерального государственного стандарта для детей с ограниченными возможностями здоровья: основные положения / Н.Н. Малофеев [и др.] // Дефектология. – 2010. – №1. – С. 6–22. EDN LAFNHD
5. Михайлова И.М. Проблемы социальной адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья / И.М. Михайлова // Дополнительное образование и воспитание. – 2012. – №11. – С. 27.
6. Наumenко Ю.В. Психолого- педагогическая поддержка интегрированного образования: программа тренинга «Я и другие» // Народное образование. – 2013. – №3. – С. 260.

Лободзинская Елена Витальевна

ассистент

ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого»

г. Тула, Тульская область

ПОДГОТОВКА БАКАЛАВРОВ К РАБОТЕ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация: статья посвящена проблеме профессиональной подготовки бакалавров к работе в условиях инклюзивного образования. Автор делает заключение: инклюзивное образование – это не только профессиональная и личностная подготовка специалистов, знание возрастных, психологических особенностей детей и детей с ОВЗ, но и создание толерантной среды.

Ключевые слова: инклюзия, инклюзивное образование, ограниченные возможности здоровья, толерантность.

Инклюзивное образование в настоящее время стремительно входит в практику образовательных учреждений. Однако, вместе с тем включает в себя много сложных вопросов и сложных задач. Проблема связана в первую очередь с тем, что школы не ориентированы на разные способности детей и их физические способности.

Профессиональный стандарт педагога требует от учителя владения современными методами и формами, технологиями педагогической деятельности [4]. Педагоги должны уметь выбирать, разрабатывать и эффективно реализовывать технологии социально-педагогической работы в работе с детьми с ОВЗ. Организация учебного процесса должна быть направлена на совместную работу здоровых детей с детьми с ограниченными возможностями здоровья.

Постепенная трансформация профессиональных навыков учителей показывает, что как только педагог начинает работать с детьми с ОВЗ, его отношение к инклюзии меняется. Видя первые успехи, принятие ребенка в среде сверстников складывает его собственный педагогический опыт.

Динамика процесса инклюзии в образовании определяется уровнями изменений:

- 1) системный уровень – определяется государственной и региональной политикой, обеспечивает институциональные условия;
- 2) организационный уровень – обеспечивает создание специальных условий, квалификацию кадров. Открытый диалог с родителями определяет положительную динамику на этом уровне;
- 3) групповой уровень – важный уровень процесса включения. Объектом становится сфера образовательных отношений и учебное взаимодействие;
- 4) Индивидуальный уровень – участие во взаимодействии. Активное вовлечение самого ребенка в процесс включения. Удерживание социальных связей со сверстниками.

Все вышеизложенное, способствует улучшению интеграции разных групп детей, в образовательном пространстве.

Для большинства здоровых школьников обучение в рамках инклюзивного образования, это опыт, воспитание эмпатичного отношения к другим детям, толерантность. Для детей с ограниченными возможностями здоровья это возможность быть услышанным, принятым как детьми, так и педагогами.

Понятие «толерантность» согласно определению, данному в Декларации принципов толерантности означает уважение, принятие и правильное понимание богатого многообразия культур нашего мира, наших форм самовыражения и способов проявлений человеческой индивидуальности [1]. Содержание деятельности по формированию толерантности школьников должно включать в себя:

- 1) знакомство с принципом уважения человеческого достоинства людей;
- 2) понимание уникальности личности каждого;
- 3) понимание принципа взаимодополняемости;
- 4) повышение уровня информированности о правах человека, толерантном поведении;
- 5) формирование навыка бесконфликтного общения.

Формирование толерантного поведения происходит по трем линиям: толерантное осознание (когнитивный), толерантные чувства, качества (эмоциональный), толерантные действия и поведение (поведенческий).

В рамках реализации учебного плана подготовки бакалавров, направления «Социальная педагогика», в учебном плане предусмотрена дисциплина «Социально-педагогическая работа с детьми с особыми образовательными потребностями» [2]. Структура проведения занятий, результатом которых, помимо знаний и умений, становится готовность к действиям, а также осмысленная профессиональная активность. Практические занятия с использованием методов обучения: интерактивные, дискуссионные, решение ситуативных задач, мозговой штурм. Все они направлены на изучение нормативно-правовых документов, определяющих работу с детьми с особыми образовательными потребностями, с учетом индивидуально-возрастных особенностей детей, биологическим развитием организма. Под интерактивным и дискуссионным методом обучением понимается обучение, основанное на диалоговых формах взаимодействия студентов. Мозговой штурм представляет собой коллективный поиск решения поставленных проблем. Решением ситуативных задач побуждает будущих специалистов к мыслительной деятельности. Студенты учатся анализировать ситуации, которые могут возникнуть в профессиональной деятельности.

Таким образом, инклюзивное образование – это не только профессиональная и личностная подготовка специалистов, знание возрастных, психологических особенностей детей и детей с ОВЗ, но и создание толерантной среды.

Список литературы

1. Асмолов А.Г. Толерантность: различные парадигмы анализа / А.Г. Асмолов // Толерантность в общественном сознании России. – М., 2018. – С. 15–20.
2. «Об образовании в Российской Федерации» №273-ФЗ от 29 декабря 2012 года с изменениями 2020 года [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://zakon-ob-obrazovanii.ru/> (дата обращения: 25.10.2024).
3. Образование лиц с ограниченными возможностями здоровья в контексте программы ЮНЕСКО «Образование для всех»: опыт России: аналитический обзор / под ред. Г.А. Бордовского. – СПб.: Изд-во Рос. гос. пед. ун-та им. А.И. Герцена, 2007. – 83 с.
4. Профессиональный стандарт «Специалист в области воспитания» (утвержден приказом Министерства труда и социальной защиты РФ от 10 января 2017 г. №10н).

Овсепян Лаура Арменовна
магистрант

Научный руководитель
Игнатович Владлен Константинович
канд. пед. наук, доцент, доцент

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»
г. Краснодар, Краснодарский край

DOI 10.31483/r-114176

ПРОЦЕСС ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ ДЕТЕЙ С ОВЗ В ДОО

Аннотация: педагогическая поддержка является основной функцией воспитательной системы. В статье рассмотрены компоненты, с помощью которых образуется деятельность педагога по поддержке ребенка в образовательном процессе, а также принципы педагогической поддержки в процессе обучения, которые должен учитывать педагог для понимания ребенка. Определено, что для работы с детьми с ОВЗ большое значение имеет психологическая и профессиональная подготовка педагогов.

Ключевые слова: поддержка ребенка с ОВЗ, деятельность педагога, личность, индивидуальные потребности.

По мнению В.П. Бедерхановой, педагоги, во взаимодействии с детьми исходя из гуманистического подхода стараются действовать творчески. Их сотрудничество заключается не только в изучении приемов обучения и формального диалога, а учитывается ценность каждого ребенка, его нужды и потребности. Когда педагог не стремится формировать личность ребенка, а создает необходимые условия

для его самореализации и развития способностей. Это – первая особенность понимающей педагогики. Выделяются следующие ее принципы:

- ребёнок является центром образовательного процесса;
- любовь к ребёнку – педагог должен овладеть определенными знаниями для понимания личности ребёнка;
- дать творческую свободу ребенка – условие его самореализации и становления;
- педагог должен принимать личность ребенка такой какая она есть уважать его индивидуальные особенности;
- создание необходимых условий для саморазвития ребёнка;
- организовывать свою деятельность так, чтобы ребенок имел возможность удовлетворять свои потребности [1, с. 19].

Для развития личности ребенка необходимо индивидуальный подход, применение норм на практике. Для достижения этой цели педагог пересматривает стратегии своей педагогической системы: отношения к воспитаннику и детскому коллективу; показывает значимость каждого ребенка в образовательной деятельности; мотивацию, выбор целей и ценности. Он придерживается неформального взаимодействия с каждым ребенком, – и это тоже один из основных принципов гуманистического образования [1, с. 21].

Педагогическая поддержка является важнейшим компонентом воспитательной системы. Это означает, что она выполняет роль носителя деятельности. Воспитательная функция включает в себе реализацию функций воспитания». Она дополняет и усиливает основные образовательные процессы, находится внутри них. Педагогическая поддержка не действует отдельно, она является процессом, которая включена в основные процессы образования [5].

Педагогическая поддержка имеет большое значение в организации образовательного процесса. Она способствует развитию сотрудничества участников образовательного процесса. Это процесс создания доверительной среды, где «особенный» ребенок может свободно показать себя, свои способности, выразить свои мысли, не боясь критики.

Таким образом, разработка необходимых методов, способов, обусловленных особыми образовательными потребностями детей с ОВЗ, поднимут эффективность обучения [12].

Дошкольное образование является первой образовательной ступенью для детей дошкольного возраста, а также и для детей с ОВЗ. Особые дети нуждаются в особых потребностях в обучении [2].

Однако, можно заметить, что поддержка и стимуляция деятельности детей с ОВЗ, оказание им своевременной помощи позволит выделить у них зону ближайшего развития, которая при создании определенных образовательных условий, обеспечит им эффективное обучение.

Процесс обучения и воспитания дошкольников с ОВЗ системный и его успешность в большей степени зависит от отношений, сложившихся между воспитателями и родителями. Совместное взаимодействие всех специалистов дошкольного образовательного учреждения и согласованность их действий в решении проблем ребенка приведет к достижению поставленных целей, оптимальному уровню развития, раскрытию потенциальных возможностей ребенка.

Также мы полагаем, что для полноценной поддержки и помощи детям с ОВЗ педагог должен сотрудничать с другими специалистами, такими как психологи, логопеды и медицинский персонал.

Специалисты должны уметь обладать способностью составить персональную концепцию коррекции для каждого ребенка и дать рекомендации родителям о том, как справиться с трудностями в обучении своих детей. Необходимо создавать условия, приближенные к тем, в которых живут семья и ребенок [7].

Сотрудничество педагогов и специалистов в процессе реализации индивидуальной образовательной программы происходит в разных образовательных областях – познавательное, речевое, физическое, социально-коммуникативное, художественно-эстетическое развитие. Действуя совместно, педагоги способствуют улучшению процесса составления индивидуального образовательного маршрута ребенка и развивают процесс взаимодействия специалистов в условиях командной работы. Индивидуальный образовательный маршрут строится как единый, синхронный процесс, активными участниками которого являются все специалисты дошкольного образовательного учреждения [2].

Коррекционная работа с детьми может быть результативным только при тесном сотрудничестве всех специалистов, так как их общая цель является оказание помощи и поддержки ребенка с ОВЗ. Поэтому несмотря на важность профессиональной деятельности каждого специалиста в решении образовательных задач с детьми ОВЗ, результат будет только при взаимодействии друг с другом [9].

На наш взгляд, педагоги должны оказывать педагогическую поддержку дошкольников с ОВЗ и подготовить их к школе.

Это значит, что воспитатели и специалисты ДОО, работая в тесном сотрудничестве, оказывают педагогическую поддержку детям с ОВЗ в соответствии с потребностями и возможностями каждого ребенка согласно разработанной. Взаимодействие специалистов в ДОО основано в оказании поддержки дошкольникам с ОВЗ согласно потребностям и возможностям каждого ребенка. Для

эффективности этого процесса специалисты разрабатывают индивидуальный образовательный маршрут психолого-педагогического сопровождения.

Понятие педагогическая поддержка имеет многостороннее значение. Это и как воздействие на ребенка, и как сотрудничество двух сторон: педагога и ребенка, а также, помощь воспитателя исходя из возникающих ситуаций. Она осуществляется решением тех задач, которые ребенок затрудняется решить самостоятельно, но сможет решить с помощью взрослого. То, что ребенок делает с помощью взрослого, в дальнейшем становится потом его собственным имуществом.

Как показывает С.И. Попова, главным назначением педагогической поддержки является формирование у ребенка умения быть хозяином, автором своей жизни [8].

Н.А. Симоновой выделяет следующие принципы педагогической поддержки детей с ограниченными возможностями здоровья:

- принцип значимой составляющей;
- принцип взаимодополнения в работе воспитателей;
- принцип договоренности с родителями;
- принцип сочетания индивидуального подхода и групповых форм взаимодействия;
- принцип соотношения психофизиологического состояния с объемом занятий, проводимых с детьми;
- принцип успешной социализации [10].

И.В. Иванова выделяет следующие компоненты, из которых состоит педагогическая поддержка ребенка с ОВЗ в образовательном процессе:

- изучение педагогом индивидуальности ребенка;
- поощрение желания ребенка найти и замечать собственные интересы;
- поддержка ребенка в нахождении ценностей, которые актуальны для него;
- поддержка ребенка в самореализации;
- поддержка ребенка в процессе его самоопределения;
- организация благополучной атмосферы, где ребенок может расслабиться и реализовать собственные интересы [3].

По мнению Н.Б. Крыловой существуют препятствия, мешающие процессу поддержки:

- педагог должен быть профессионалом, овладеть необходимыми способами, методами, установками для того, чтобы процесс поддержки был эффективным;
- управленческие вопросы образовательной деятельности. Теория педагогической поддержки приведет развитию инновационной практической деятельности, станет средством обновления содержания обучения и воспитания, а создание системы педагогической поддержки внесет вклад в школьной обучении;
- угроза манипуляции и подражания педагогической поддержки (педагоги, специалисты для достижения своих целей могут применять некорректные средства вместо педагогических);
- неподготовленность педагогов (нехватка подготовленных воспитателей) [6];
- педагогическая поддержка ребенка с ОВЗ реализуется через сострадание, эмпатию, помощь, подерживание и т. д.

Очень важна мера педагогической поддержки. Так как одно и то же воздействие, может содействовать дальнейшему развитию личности, а с другой стороны, подавить волю к сопротивлению. Соответственно мера поддержки либо способствует развитию самостоятельности, либо сменяет, «прогоняет» его.

Можно сказать, что эффективность работы с детьми ОВЗ зависит от правильно выбранных педагогом активных приемов и подходов педагогической поддержки, которые повысят познавательную активность детей, уверенность в себе [4].

Педагог помогает ребенку осмыслить свои возможности для решения трудностей, получить опыт, развивать отношения взаимодействия, и, в первую очередь не потерять свои ценности. Негативные эмоции имеют значительную цену для становления личности и помогают ребенку в понимании себя.

Воспитатель должен знать какие трудности у ребенка, чтобы исходя из этого составить план своей работы [8].

Проанализировав литературу, мы определяем, что в образовательном процессе очень многое зависит от педагогов. Они, ориентируясь на способность ребенка, дают им возможность самостоятельно преодолевать препятствия и любые трудности. Создавая пространство и условия сотрудничества, педагог дает ребенку чувство уверенности в себе и веру в свои потенциальные возможности.

Исходя из этого можно сказать, что очень важна психологическая готовность педагогов для работы с детьми с ОВЗ.

Очень важны психологическая устойчивость и психическое здоровье педагогов, так как они являются важными компонентами психологического благополучия [11].

Таким образом, знание педагогом детей, с которыми он работает, раскрытие их возможностей, поможет ему ориентироваться на индивидуальный уровень развития каждого ребенка, работать более

эффективно с детьми, имеющими проблемы в обучении и выбирать те приемы педагогической поддержки, которые приведут к развитию воспитанника в определенной ситуации.

Можно предположить, что взаимодействие специалистов и воспитателей в ДОО может создавать условия для эффективного обучения, адаптации и социализации детей с ОВЗ. В целом, работа педагога с детьми с ОВЗ строится на взаимопонимании, требует сочувствия и терпения. Она может быть трудной, но очень полезной и значимой, так как педагог может оказать большое влияние на развитие этих детей.

Педагог – это человек, который помогает ребенку с ОВЗ определиться с собственными интересами, целями, помогает преодолевать трудности.

Список литературы

1. Бедерханова В.П. Гуманистические смыслы образования / В.П. Бедерханова, И.Д. Демакова, Н.Б. Крылова // Проблемы современного образования. – 2012. – №1. – С. 19–21. – EDN OXRYVF
2. Есауленко И.В. Инновационные проекты и программы в психологии, педагогике и образовании / И.В. Есауленко, О.С. Рыжова // Сборник статей по итогам Международной научно-практической конференции (Новосибирск, 4 июня 2018 года). – Новосибирск: Агентство международных исследований, 2018. – С. 79–80.
3. Иванова И.В. Педагогическая поддержка как современная образовательная практика / И.В. Иванова // Педагогическое образование в России. – 2015. – №12. – С. 110. – EDN VEDWWR
4. Игнатович, В.К. Особенности педагогической поддержки детей в условиях инклюзивного образования / В.К. Игнатович, Л.А. Овсепян // Педагогика: история, перспективы. 2023. – Т. 6. №6. – С. 43–55. – DOI 10.17748/2686-9969-2023-6-6-43-55. – EDN XNVPXW
5. Косенко Л.Л. Педагогическая поддержка как актуальная современная парадигма / Л.Л. Косенко // Молодой ученый. – 2017. – №51 (185). – С. 282–285 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://moluch.ru/archive/185/47305/> (дата обращения: 02.11.2024). EDN ZXXENB
6. Крылова Н.Б. Можно ли управлять педагогической поддержкой, а если можно, то как? / Н.Б. Крылова // Народное образование. – 2000. – №3. – С. 92–103.
7. Мамбеталина А.С. Влияние комплексного вмешательства на динамику развития детей с РАС / А.Б. Опабекова, А.П. Мандыкаева. – 2022. – С. 3.
8. Попова С.И. Педагогическая поддержка в работе учителя и классного руководителя / С.И. Попова. – М.: Педагогический поиск, 2005. – С. 8. EDN QUFMER
9. Салмина А.Ю. Организация системы комплексного сопровождения дошкольников с ОВЗ / А.Ю. Салмина // Молодой ученый. – 2021. – №46 (388). – С. 306–309 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://moluch.ru/archive/388/85332/> (дата обращения: 13.11.2024). – EDN FUPIQQ
10. Симонова Н.А. Педагогическая поддержка детей с ограниченными возможностями как средство социальной адаптации в условиях общеобразовательной школы / Н.А. Симонова // Наука. Инновации. Технологии. – 2007. – С. 72–75.
11. Особенности профессиональной психиатрической помощи воспитателям детских садов / Ж. Отарбаева, Б. Байжуманова, У. Туякова [и др.] // Границы психологии. – 2023. – Т. 14. – С. 1.
12. Овсепян Л.А. Педагогической поддержки в процессе инклюзивного образования / В.К. Игнатович, Л.А. Овсепян // Актуальные проблемы личностно-профессионального становления педагога: вызовы, тенденции и перспективы: сборник научных статей 2 международного форума, посвященного Году семьи. – Воронеж, 2024. – С. 459–462.

Тивикова Анна Борисовна

педагог-психолог

МБОУ «СОШ №3 им. Страховой З.Х.»

г. Донской, Тульская область

ФОРМИРОВАНИЕ ШКОЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Аннотация: дети с задержкой умственного развития испытывают значительные трудности в развитии школьной мотивации. Задержка психоневрологического развития, характерные особенности развития восприятия, внимания, памяти, особенности хода умственной деятельности провоцируют возникновение трудностей в усвоении знаний, адаптации к образовательным требованиям и усвоении учебной программы. Это затрудняет развитие школьной мотивации у детей с задержкой умственного развития и требует особого внимания к изучению этой проблемы.

Ключевые слова: формирование образования, младший школьный возраст, задержка умственного развития.

Формирование образовательной мотивации влияет на образовательную деятельность учащихся, их познавательную активность, активность в учебе. В то же время сама учебная деятельность влияет на развитие мотивации к обучению. Учебная мотивация развивается в процессе учебной деятельности. Возникновение и закрепление образовательных мотивов зависит от структуры образовательной деятельности учащегося.

Также на развитие учебной мотивации младшего школьника влияет содержание учебного материала, организация учебной деятельности, оценка учебной деятельности, вербальное подкрепление,

стиль педагогической деятельности учителей и др. Школьная мотивация выполняет важную функцию в жизни каждого ученика, потому что она побуждает его к действию, во многом определяет его успеваемость. Это помогает студентам эффективно участвовать в учебной деятельности.

Школьная мотивация состоит из потребностей и смысла обучения, мотивов, целей, интересов, эмоций ученика [3; 5]. Если мотивация к школьному обучению оказывается несформированной, учащийся не может полноценно включиться в учебный процесс, успешно решать поставленные перед ним задачи, достигать целей обучения. При этом сам процесс развития мотивации к школьному образованию происходит в процессе образовательной деятельности. Получается некий замкнутый круг. Уровень развития мотивации к обучению влияет на успех обучения ребенка, в то время как в процессе этого обучения он развивается. Это очень важно знать. Потому что это показывает важность целенаправленной работы по развитию школьной мотивации у первоклассников.

Кроме того, проблемы с формированием школьной мотивации часто могут привести к нарушению процесса формирования потребностей и интересов ребенка. Помимо самой образовательной деятельности, на развитие мотивации к школьному обучению влияет то, что выполняет ученик – интересные для него задания или не очень интересный учебный материал. Важно даже то, участвует ли ребенок в коллективной деятельности, в выполнении интересных коллективных проектов и задач. Не менее важно, получает ли ученик похвалу и одобрение за свои усилия и успехи от учителя, родителей; какие оценки он получает.

Разделение мотивации школьного образования на внешнюю и внутреннюю вытекает из его отношения к цели обучения. Например, внешними мотивами являются наказание, награда, опасность, требование, материальная выгода, групповое давление, ожидание будущей выгоды и т. д. Это означает, что они не связаны напрямую с образовательной деятельностью по своей природе. Но именно внутренние мотивы делают само обучение важным для ученика. Это любопытство и интерес к знаниям, желание поднять культурный уровень и т. д. [1].

Когда у ученика преобладает внешняя мотивация, он пытается преподавать, например, чтобы получить хорошую оценку или похвалу, материальное поощрение за хорошую оценку или вообще не наказывать за плохую оценку или низкую успеваемость. Но если преобладает внутренняя мотивация, то ребенок старается хорошо учиться, потому что ему это нравится, потому что это интересно или, например, для повышения уровня своей культуры (это обычно относится к старшим ученикам) и т. д. Теперь вы видите, вы понимаете, почему я остановился на этом типе мотивации? И почему так важно развивать внутреннюю мотивацию ребенка.

Я расскажу, почему так важно работать над развитием школьной мотивации у первоклассников. Потому что это во многом определяет успех дальнейшего обучения детей в школе, а то и не только в школе. И работать над всем этим важно именно в первом классе, когда ребенок только начинает активно формировать школьную мотивацию. На самом деле мотивация к школьному обучению очень многогранна. Сюда входят не только внешние и внутренние мотивы. Он состоит из множества различных мотивов, которые по-разному развиваются в разном возрасте ученика. И их влияние на образовательную деятельность учащегося различно.

Поэтому в дальнейшем я расскажу о различных мотивах образовательной деятельности. Короткие и доступные, чтобы вы могли оценить их важность и мотивацию для школьного образования в целом. Обычно мотивация к школьному обучению начинает формироваться у дошкольников к моменту поступления в первый класс. Дети начинают относиться к обучению как к серьезной социально значимой деятельности, они еще больше заинтересованы в познании окружающего мира. Дети готовы выполнять требования взрослых (они начинают адекватно воспринимать требования к соблюдению дисциплины на уроке и переменах, регулярной подготовке домашних заданий и т. д.).

Кроме того, к тому времени, когда ребенок поступает в школу, у него обычно появляется желание учиться и посещать ее. Все это естественные процессы, которые чаще всего происходят с ребенком до поступления в школу и заставляют его учиться. Интерес к миру взрослых проявляется у детей дошкольного возраста. Дети стремятся быть похожими на взрослых, вести себя как они, пытаться подражать им. Это особенно заметно в играх. Благодаря такой мотивации дети способны преодолевать трудности, сдерживать себя, при необходимости проявлять самостоятельность.

Это важно для образовательной деятельности, в которой дети должны соблюдать установленные правила и соблюдать требования учителей. Поведение младших школьников может быть мотивировано необходимостью общаться со взрослым, строить с ним позитивные отношения. Как мы уже упоминали, говоря о внешней мотивации, дети могут стремиться заслужить похвалу и одобрение взрослых – учителей, родителей. Желая, чтобы отношения со взрослыми были успешными, школьники могут прислушиваться к мнению взрослых, учитывать их, их оценку. Дети стараются следовать установленным правилам, чтобы получить их одобрение [2; 4].

Поступая в школу, дети сначала проявляют наибольший интерес к внешнему виду пребывания в школе, им нравится сидеть за столом, носить, например, чемодан и школьную форму. Но есть и те, кто уже точно проявляет желание учиться. В младшей школе у детей могут быть даже мотивы самосовершенствования, самоопределения, долга, ответственности. Учащиеся добросовестно относятся к

учебным заданиям, стремятся выполнять задания и задания учителя. Но сначала они не связывают это с самосовершенствованием и самоопределением. Только в процессе обучения и взросления дети начинают понимать, что обучение влияет на развитие их положительных качеств и даже на выбор будущей профессии.

Постепенно на основе этих мотивов формируется желание ребенка к самосовершенствованию и личностному развитию. У младших школьников проявляется социальная (коллективистская мотивация). Они хотят заботиться (в доступной для них степени) о благополучии других – своих близких, сверстников, коллектива класса в целом. Дети уже способны соблюдать и соблюдать моральные нормы, связанные с помощью других людей. В младшем школьном возрасте дети проявляют интерес к первым результатам учебной деятельности. Им нравится писать буквы и цифры самостоятельно, получать знаки. Чтобы получить хорошую оценку, ученик способен стараться, прилагать усилия. И не все студенты понимают истинную роль оценки. Но многие стремятся и прилагают усилия, чтобы получить хорошие оценки. Некоторые школьники хотят получать хорошие оценки не за знания, а потому, что они стремятся сохранить и повысить свой престиж. Это связано с тем, что оценка выражает оценку знаний учащегося и общественное мнение о нем.

Постепенно школьники проявляют интерес к процессу и содержанию обучения, методам приобретения знаний. У них есть познавательные интересы, желание преодолеть трудности в процессе познания, интеллектуальная деятельность. Когнитивный интерес – это мотив, который первыми понимают младшие школьники. По-настоящему познавательным интересом можно считать желание учащегося не только достичь определенного результата, но и найти общий способ решения образовательной задачи или конкретной задачи. Это отражает желание студента учиться. Это основной, центральный мотив учебной деятельности. Учащиеся, начиная с третьего или четвертого класса, проявляют избирательное отношение к предметам. Следовательно, интерес или отсутствие интереса к теме создает положительную или отрицательную мотивацию для процесса обучения. В заключение отмечу, что в целом школьная мотивация младших школьников имеет положительные и отрицательные черты.

Таким образом к положительным аспектам можно отнести то, что обычно дети хорошо относятся к школе, любопытны, проявляют интерес к новой информации, особенно если она представлена интересным образом. Иногда дети даже хотят изучать вещи, выходящие за рамки школьной программы. Их мотивация подкрепляется верой в неоспоримый авторитет учителя и готовностью выполнять его задачи.

Список литературы

1. Белопольская Н.Л. Психологическое исследование мотивов учебной деятельности у детей с задержкой психического развития: автореф. дис. ... канд. психол. наук / Н.Л. Белопольская. – М.: Московский университет, 1976. – 21 с.
2. Божович Л.И. Изучение мотивации поведения детей и подростков / Л.И. Божович. – М.: Педагогика, 1972. – 352 с.
3. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2011. – 508 с. – EDN SDPWVZ
4. Крупеникова И.В. Проблема формирования учебной мотивации младших школьников с задержкой психического развития / И.В. Крупеникова // Ярославский педагогический вестник. – 2008. – №2. – С. 79–86. – EDN MUJKLR
5. Маркова А.К. Мотивация учения и ее воспитание у школьников / А.К. Маркова, А.Б. Орлов, Л.М. Фридман. – М.: Педагогика, 1983. – 64 с. – EDN SEECEN
6. Матюхина М.В. Изучение и формирование мотивации учения у младших школьников: учебное пособие / М.В. Матюхина. – Волгоград: ВГПИ им. А.С. Серафимовича, 2014. – 121 с.
7. Чаркина Н.В. Особенности мотивации учебной деятельности младших школьников с задержкой психического развития / Н.В. Чаркина // Теоретические и прикладные аспекты современной науки. – 2015. – №8. – С. 136–138. – EDN TLIBAF

Тимошенко Екатерина Валерьевна

преподаватель
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»
г. Краснодар, Краснодарский край
Тоцкая Александра Андреевна

лаборант
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»
г. Краснодар, Краснодарский край
Миронов Леонид Валерьевич

магистр, преподаватель
ЧПОУ «Колледж права, экономики и управления»
г. Краснодар, Краснодарский край

DOI 10.31483/r-114196

ДИСТАНЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Аннотация: в статье рассматриваются вопросы дистанционного обучения детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования, которое является эффективным средством реализации образовательного процесса. С помощью дистанционного обучения можно создать более доступное и максимально комфортное образовательное пространство для детей с ограниченными возможностями в обучении, позволяющее включить всех участников образовательного процесса на равных условиях.

Ключевые слова: инклюзия, дистанционные технологии обучения, инклюзивное образование, образовательный процесс, ограниченные возможности здоровья.

Широкое использование информационно-коммуникационных технологий в образовательном пространстве стало следствием процесса цифровизации всего мирового сообщества, поскольку они позволяют существенно расширить возможности образовательной среды и могут эффективно применяться в дистанционном образовании с обучающимися с ограниченными возможностями здоровья. В Российской Федерации экспериментальная работа по организации дистанционного образования была начата еще в 1997 г., но особую популярность приобрела в XXI в. на фоне пандемии и карантина, связанного с распространением ковида. Кроме того, в наш стремительный век все ускоряется настолько, что многие предпочитают обучаться дистанционно.

«Развитие информационных технологий, использование их в системе образования позволяет создавать новые возможности передачи знаний и восприятия этих знаний обучающимися, оценивать качество обучения и в целом, повышать эффективность образовательного процесса» [4].

Дети с ограниченными возможностями здоровья используя различные цифровые, образовательные платформы, социальные сети могут обучаться дома, активно общаться с ровесниками, преподавателями, одноклассниками.

«Дистанционные образовательные технологии предполагают субъект- субъектное взаимодействие участников образовательного процесса, а также дают возможность выстраивания индивидуального образовательного маршрута за счет вариативного компонента» [8].

Участвовать в различных мероприятиях путем видео-чатов, вебинаров и т. д. Конечно, это не может заменить живого общения, но цифровые технологии позволяют не чувствовать себя изолированными от общества, несмотря на ограничения по здоровью. Применение в инклюзивном образовании дистанционных технологий, на наш взгляд, может способствовать еще большей адаптации детей с особыми потребностями адаптации в образовательном процессе, поскольку подлинное образование может осуществляться только в контексте реальных взаимоотношений и разнообразии обучения усиливает все стороны жизни человека (рис. 1).



Рис. 1. Особенности инклюзивного образования

«В нашей стране большое внимание уделяется вопросам обучения детей с особенностями по состоянию здоровья, и они наравне со остальными, имеют право на возможность получения образования» [5].

Образование, построенное на инклюзии, позволяет детям полноценно включаться в образовательный процесс, с учетом особенностей их здоровья, влиться в коллектив, проявлять личностный потенциал. Следствием мотивации к процессу обучения, на наш взгляд, будет проявляться познавательный интерес. Дети с ограниченными возможностями здоровья с помощью дистанционных технологий и электронного обучения в условиях инклюзии смогут быстрее и проще адаптироваться и социализироваться в современных условиях развития общества. В процессе применения смешанного обучения делается упор на личностный потенциал и ресурсы обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.

«Значимым условием эффективной реализации образовательного процесса с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий для обучающихся с ОВЗ является взаимодействие педагогов с их родителями (законными представителями), в процессе которого педагоги осуществляют консультирование родителей по вопросам планирования и организации учебной деятельности ребёнка с ОВЗ в условиях семьи, по закреплению программного материала в жизненных ситуациях, близких к опыту ребёнка с ОВЗ. В свою очередь, родители (законные представители) обучающихся с ОВЗ в условиях применения электронного обучения и дистанционных образовательных технологий могут самостоятельно инициировать контакты с любыми участниками образовательного процесса, задействованными в обучении их ребенка» [6].

Современные образовательные дистанционные и электронные технологии обучения позволяют: развивать умение обучающихся с ОВЗ ориентироваться в информационных потоках окружающего мира; овладевать практическими способами работы с информацией; развивать умения, позволяющие обмениваться информацией с помощью современных технических средств; перейти от объяснительно-иллюстрированного способа обучения к деятельностному, при котором ребенок становится активным субъектом учебной деятельности [2].

Сейчас педагоги стараются использовать различные технологии обучения, электронные ресурсы, разрабатывать современные методики, позволяющие максимально эффективно решать задачи коррекционной образовательной деятельности. В учебных заведениях, которые представляют авторы, педагоги разрабатывают новые образовательные технологии, которые бы позволили при их применении в образовательных учреждениях, решать конкретные учебные задачи выпускникам, специалистам специального и инклюзивного образования скомпилировать имеющийся учебный материал, создавать свой неповторимый стиль проведения заданий, решения педагогических задач.

Внедрение дистанционных образовательных технологий помогает обеспечить доступность и массовость инклюзивного образования, но нужно понимать, что современные информационные технологии не должны полностью подменять «живое» общение с педагогами, сверстниками. Дистанционные образовательные технологии предполагают субъект-субъектное взаимодействие участников образовательного процесса, а также дают возможность выстраивания индивидуального образовательного маршрута за счёт вариативности контента, гибкости и ориентации на личность ребенка, на уровень его развития, его возможности.

Учитывая запросы современного общества, специалисты инклюзивного образования в настоящий момент должны максимально осваивать и внедрять в свою профессиональную деятельность дистанционные технологии обучения, позволяющие осуществлять учебный процесс опосредованно (на расстоянии), развивать умение обучающихся с ОВЗ ориентироваться в информационных потоках окружающего мира; овладевать практическими способами работы с информацией; развивать умения, позволяющие обмениваться информацией с помощью современных технических средств; перейти от объяснительно-иллюстрированного способа обучения к деятельностному, при котором ребенок становится активным субъектом учебной деятельности.

Анализируя научно-практические материалы коллег-педагогов-психологов, собственный практический опыт, можно сказать, что дистанционные технологии обучения позволяют внедрять в учебный процесс не только технические, но и дидактические инновации, так же, помогают свести к минимуму возможные психологические барьеры детей с ОВЗ в общении со сверстниками, обеспечивая при этом в сетевом взаимодействии конфиденциальность медицинских диагнозов и другую личную информацию.

Можно сказать, что одним из существенных моментов использования современных дистанционных технологий в образовании является постоянное сопровождение и помощь педагогов, педагогов-психологов, специалистов.

Технологический прогресс, современные научные достижения и технологии сегодня могут применяться для оказания социальной, психологической и педагогической помощи в образовательном процессе в условиях инклюзии.

Список литературы

1. Федеральный закон от 29.12.2012 №273-ФЗ (ред. от 07.03.2018) «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/60fe09c87bb91e8dc7f6b7bd271f0a70597bdd28/ (дата обращения: 04.11.2024).

2. Акишева А.К. Условия инклюзивного обучения в общеобразовательных школах / А.К. Акишева, А.А. Кульмагамбетова // НИИР/S&R. – 2021. – №1 (5) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/usloviya-inklyuzivnogo-obucheniya-v-obsheobrazovatelnyh-shkolah> (дата обращения: 13.10.2024).
3. Шер М.Л. Информационно-коммуникационные технологии обучения как средство повышения эффективности и качества образования / М.Л. Шер, Л.В. Миронов // Трансформация смыслов образования в условиях цифровизации общества: сборник статей Всероссийской научно-практической конференции. – 2020. – С. 229–234. – EDN RKYYYY
4. Шер М.Л. Информационные технологии в образовании: современные подходы, организационные и педагогические требования, средство развития мотивации учебной деятельности / М.Л. Шер, Л.В. Миронов // Цифровизация в системе образования: передовой опыт и практика внедрения. – Чебоксары, 2024. – С. 94–100. – DOI 10.31483/r-110578. – EDN JLPYIZ
5. Голодняк А.С. Информационные технологии в процессе обучения детей младшего школьного возраста с ограниченными возможностями здоровья / А.С. Голодняк, М.Л. Шер // Цифровизация в системе образования: передовой опыт и практика внедрения. – Чебоксары, 2024. – С. 25–29. – DOI 10.31483/r-110622. – EDN LIXQZY
6. Ермолова В.М. Особенности организации образовательного процесса для детей с ограниченными возможностями здоровья с использованием средств электронного обучения и дистанционных образовательных технологий / В.М. Ермолова, Чальцева Т.А., Л.А. Евдокимова // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. – 2020. – №2 (54) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-organizatsii-obrazovatelno-protssessa-dlya-detey-s-ogranichennymi-vozmozhnostyami-zdorovya-s-ispolzovaniem-sredstv> (дата обращения: 04.10.2024).
7. Шер М.Л. Социально-экономические процессы и их влияние на безопасное поведение обучающихся в цифровой образовательной среде профессионального образования / М.Л. Шер, Т.В. Юрченко // Экономическое развитие России: вызовы и возможности в меняющемся мире: материалы Международной научно-практической конференции / Кубанский государственный университет. – 2023. – С. 239–245. – EDN RPQGLM
8. Шубина Н.Н. Технология дистанционного и online обучения как инструмент реализации инклюзивного обучения // Вестник науки. – 2023. – №10 (67) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/tehnologiya-distsionnogo-i-online-obucheniya-kak-instrument-realizatsii-inklyuzivnogo-obucheniya> (дата обращения: 29.10.2024).
9. Sazhina N.M., Sher M.L., Mironov L.V. Educational quality: requirements and approaches to the quality of modern education // Мир педагогики и психологии. – 2019. – №6 (35). – С. 57–66. – EDN DLQKTK
10. Grebennikova V.M., Sher M.L., Mironov L.V. Digital education as the necessity for modern social development. Мир педагогики и психологии. – 2019. – №4 (33). – С. 116–123. – EDN KOOEKO
11. Sher M.L., Sazhina H.M. Modern technologies, methods and approaches in the educational process. Colloquium-journal. 2018. №12–3 (23). P. 47–50. EDN YOXWIP

Хентонен Анна Геннадьевна

канд. пед. наук, доцент, доцент
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»
г. Краснодар, Краснодарский край

ПРИМЕНЕНИЕ МОБИЛЬНЫХ ФОРМ ОБУЧЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Аннотация: в условиях технического прогресса мобильная форма обучения стала активно использоваться в инклюзивном образовании, имея достоинства и недостатки в разработке адаптационных образовательных программ для школьников с ОВЗ. В статье раскрываются особенности создания безбарьерной образовательной среды для школьников с ОВЗ. Представлены средства и методы мобильного образования, способы контроля и анализа результатов инклюзивного образования.

Ключевые слова: инклюзивное образование, мобильное обучение, безбарьерная образовательная среда, школьники с ограниченными возможностями здоровья.

В современном мире мобильные технологии прочно вошли в жизнь каждого человека, стали основной частью образовательного процесса в условиях цифровой трансформации образования. Вариативность и персонализация образования, предлагаемая современными мобильными устройствами, позволяет организовать и методически обеспечить синхронное и асинхронное обучение в условиях инклюзивного образования. Соответственно мобильное обучение является эффективной образовательной формой учащихся ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ).

Инклюзивное образование создает условия для безбарьерной образовательной среды, обеспечивающей совместных процесс обучения всех учащихся, их равный и полный доступ к образовательным ресурсам. Создание такой среды учитывает особые образовательные потребности и возможности каждого ученика, включая материально-техническое и организационное обеспечение и адаптацию образовательной программы [1].

Социальная среда имеет первостепенное значение для развития обучающихся с ОВЗ, формируя жизненные навыки, развивая личностные качества и способности, нивелируя дефициты коммуникации и опыт социального поведения.

Мобильное обучение позволяет решить следующие задачи по созданию социально-педагогической среды в условиях инклюзивного образования обучающихся: 1) компенсаторные задачи, позволяющие вспомогательным устройствам организовать активное участие учащихся с ОВЗ в учебном, практико-ориентированном процессе и коммуникации, предоставляя доступ к разнообразным информационным ресурсам; 2) дидактические задачи, стимулирующие новые подходы и стили обучения, контроль знаний, обеспечивая интерактивность и персонализацию образования, создание индивидуального образовательного маршрута по преодолению дефицитов развития и формирования новых умений и навыков; 3) коммуникативные задачи, выступающие в роли цифрового помощника и посредника в процессе общения между участниками педагогического процесса, которые испытывают трудности в коммуникации, организовывая системы психолого-педагогического сопровождения обучающихся с учетом индивидуальных особенностей [2, с. 174].

С помощью мобильного обучения рамки времени и места получения знаний и социальных навыков сильно расширяются, делая образование доступным для обучающихся в любом месте и в любое время, создавая безбарьерную образовательную среду. Обучающиеся могут получать знания и коммуникативные навыки с помощью одного лишь мобильного устройства. А одно из главных достоинств мобильного обучения – его доступность почти каждому человеку.

Мобильная форма обучения в первую очередь важно для людей из мест, где доступ к обычному образованию затруднен или вовсе ограничен. Также стоит отметить, что такое обучение заставляет учеников самостоятельно планировать и распределять время на обучение и его содержание, что положительно влияет на развитие навыков самоорганизации. Особенно это важно для обучающихся с ОВЗ, которые могут проходить реабилитацию в медицинских оздоровительных центрах.

Применение мобильного обучения не может стать основной формой организации социально-педагогической адаптации обучающихся в школе, создания условий для инклюзивного образования, имея ряд весомых недостатков. Создание специальных образовательных ресурсов и программ, построенных под мобильные устройства – один из главных недостатков. Небольшой экран мобильного устройства может вызвать проблемы у людей с плохим зрением, что тоже является очень важным недостатком. Ещё один «минус» – снижение внимания и концентрации обучающихся из-за окружающих условий, что может негативно повлиять на качество усваиваемого материала.

Несмотря на это мобильное обучение школьников имеет ряд преимуществ, которые могут обеспечить условия для создания безбарьерной образовательной:

1) использование специализированных образовательных приложений, которые обеспечивают обучающихся доступом ко всем образовательным материалам, статистике о прогрессе ученика и дают ему возможность выполнять задания, поставленные образовательной программой. Специализированные образовательные приложения могут быть как метапредметными, так и для каждого предмета по отдельности. 2) использование специализированных веб-сайтов, которые позволяют ученикам взаимодействовать преподавателями через интернет, задавать вопросы и вести дискуссии в голосовом формате или в видеоформате. По своей сути, функционал специализированных веб-сайтов и специализированных приложений довольно схожи, но отличаются вышеперечисленными возможностями.

Специализированные веб-сайты наилучшим образом подходят для обучения школьников с ОВЗ в дистанционном формате и онлайн-курсах.

Дистанционное обучение представляет из себя вид обучения с использованием мобильных устройств, где ученики могут организовать с преподавателем онлайн-конференцию, либо педагог может просто выдать задание, которое обучающиеся выполняют в установленные сроки. При этом дистанционное обучение не требует от школьников с ОВЗ личного присутствия. Дистанционное обучение может проводиться в форме видеозвонка, голосового звонка или в онлайн чате.

Онлайн курсы тоже подходят для мобильного обучения. Как правило, онлайн-курсы состоят из последовательно выстроенной цепочки видеоматериала или материала в текстовом виде, чтобы обучающиеся последовательно изучали образовательную программу, исключая пропуск предоставленного образовательных тем для изучения. Каждый урок онлайн-курса состоит одной из следующих форм подачи образовательного материала: видеоматериал, тест для закрепления усвоенного материала из изученной темы, подкаст в формате длинного аудио или видеоматериала, включающий в себя образовательную информацию, текстовый файл.

Продуктивность применения мобильного обучения школьников с ОВЗ в инклюзивном образовании используется в формате опроса, контроля и анализа результатов.

Опрос. Опрос необходимо проводить среди обучающихся, которые не только среди учеников, которые только начали обучение, используя мобильные устройства, но и среди тех, кто уже давно обучается с использованием мобильных технологий. Опрос позволит узнать мнение школьников с ОВЗ, определить недочёты, ошибки, трудности, с которыми сталкиваются они во время образовательного процесса.

Контроль. Контроль подразумевает собой анализ или же изучение действий, которые совершают школьники с ОВЗ во время образовательного процесса с использованием мобильных технологий.

Позволяет выявлять существующие проблемы в системе инклюзивного образования, отражающиеся в «обходе» установленных правил, а также исключая списывание, если мобильное обучение введено в образовательный процесс школы. Контроль может подразумевать собой оценку действий, совершаемых учениками, если они допустили ошибку в использовании образовательного приложения, веб-сайта и немедленное устранение этой ошибки.

Анализ результатов. В случае анализа результатов применения мобильных технологий в инклюзивном образовании необходимо в первую очередь использовать сравнительный анализ, который можно сделать путем использования таких форм контроля знаний как тест, экзамен или зачет. Результаты можно сравнить с теми, которые были в начале введения в образовательный процесс мобильных технологий, позволяющие определить, насколько хорошо или плохо повлияло мобильное обучение на качество образования. Результаты, свидетельствующие о продуктивности мобильного обучения в инклюзивном образовании, можно использовать для коррекции и улучшения социально-педагогической адаптации детей с ОВЗ.

Таким образом, применение мобильного обучения в инклюзивном образовании даёт возможность доступа школьников с ОВЗ к широкому спектру информации, которая может помочь им получать образование и социальный опыт, независимо от их местоположения. Благодаря такой форме образования обучающиеся могут самостоятельно распределять время, индивидуальные возможности и способности, которое они могут потратить на освоение нового материала и получения коммуникативных навыков. Мобильное образование является новой и перспективной формой обучения для создания безбарьерной образовательной среды.

Список литературы

1. Инклюзивное образование: теория и практика: сборник материалов международной научно-практической конференции / отв. ред. О.Ю. Бухаренкова, И.А. Телина, Т.В. Тимохина. – Орехово-Зуево: Редакционно-издательский отдел ГТТУ, 2016. – 955 с.
2. Погодина И.А. Информационные и коммуникационные технологии, дистанционное и on-line обучение в условиях инклюзивного образования / И.А. Погодина, А.А. Польшакова // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. – 2020. – №6–1 (45). – С. 173–177. DOI 10.24411/2500-1000-2020-10674. EDN PUTZFT

Шер Марина Леонидовна

канд. экон. наук, доцент, доцент
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»
г. Краснодар, Краснодарский край

Сафронова Алла Дмитриевна

канд. психол. наук, доцент
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»
г. Краснодар, Краснодарский край

Мионов Леонид Валерьевич

магистр, преподаватель
ЧПОУ «Колледж права, экономики и управления»
г. Краснодар, Краснодарский край

DOI 10.31483/r-114379

ВОПРОСЫ ПРИМЕНЕНИЯ ДИСТАНЦИОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация: в последние несколько лет в российской системе образования прочное место занимают дистанционные образовательные технологии, которые создают дополнительные возможности осуществления непрерывного образовательного процесса обучающихся. В статье авторами обсуждается ряд вопросов, связанных с применением таких технологий в инклюзивном образовании. Наряду с достаточно положительными моментами, имеется ряд проблем, которые требуют обсуждения и решения. Имеющиеся проблемы касаются вопросов как методического, так и организационного характера. Педагоги, педагоги-психологи вместе с родителями, руководством учебных учреждений должны находить пути их решения.

Ключевые слова: инклюзивное образование, образовательный процесс, дети с ограниченными возможностями здоровья, модели обучения, дистанционные образовательные технологии.

В РФ более 1,15 миллиона детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Из них, по данным Законодательного собрания Краснодарской края, в крае обучаются и воспитываются 58 тыс. детей с ОВЗ. По данным Агентства стратегических инициатив, в 2023 г. в Краснодарском крае проживают 34 тыс. детей с ограниченными возможностями здоровья. Губернатор Кубани, Вениамин Кондратьев акцентирует внимание на том, что, что эти дети должны ходить в школу, быть социализированы и иметь равные возможности [13]. В нашем регионе создаются благоприятные условия для

развития инклюзии в образовательной среде, но существует еще ряд вопросов, которые необходимо решать в этой сфере, начиная с подготовки педагогов, и заканчивая материально-техническим обеспечением. Поэтому повсеместное использование информационно-коммуникационных технологий является одним из факторов развития концептуально новой модели российского образования, направленной на «открытое образование», образование доступное и имеющее личностное направление. Вопросы применения дистанционных технологий именно в инклюзии сейчас достаточно актуальны, в силу того, что такое образование расширяет возможности в обучении детей с ограничениями, позволяет им получать качественное образование, расширяет их границы общения и познания мира.

На федеральном уровне в нашей стране приняты и принимаются различные нормативные акты, регулирующие вопросы в инклюзивном образовании (Федеральный закон от 29.12.2012 №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», Письмо Министерства просвещения РФ от 20 февраля 2019 г. № ТС-551/07 «О сопровождении образования обучающихся с ОВЗ и инвалидностью», Приказ Минпросвещения России от 24.11.2022 №1023 (ред. от 17.07.2024) «Об утверждении федеральной адаптированной образовательной программы начального общего образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» (Зарегистрировано в Минюсте России 21.03.2023 №72654), Письмо Минобрнауки России от 07.06.2013 №ИР-535/07 «О коррекционном и инклюзивном образовании детей» и ряд других документов).

Федеральный закон от 29.12.2012 №273-ФЗ (ред. От 08.08.2024) «Об образовании в Российской Федерации» (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.09.2024) декларирует «создание необходимых условий для получения без дискриминации качественного образования лицами с ОВЗ, для коррекции нарушений развития и социальной адаптации, оказания ранней коррекционной помощи на основе специальных педагогических подходов и наиболее подходящих для этих лиц языков, методов и способов общения и условия, в максимальной степени способствующие получению образования определенного уровня и определенной направленности, а также социальному развитию этих лиц, в том числе посредством организации инклюзивного образования лиц с ОВЗ» [1].

В статье 16 упомянутого закона прописаны подробно все положения, связанные с реализацией образовательных программ с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий [1].

Использование современных цифровых технологий, дистанционного обучения является результатом повсеместной цифровизации общества. Цифровые технологии стали широко применяться, конечно же и в системе образования, как показывает практика, в таких технологиях имеется потенциал для внедрения в инклюзивное образование. Наши студенты, проходя практику в качестве педагогов-психологов в различных образовательных учреждениях, стараются тоже их использовать в своей работе, отражают это в отчетах по производственной практике, обсуждают на конференциях и на семинарских занятиях.

Как показывает практика, дети с ограниченными возможностями здоровья склонны к большей утомляемости, испытывают ряд определенных сложностей в освоении образовательных программ и поэтому использование новых форм технологий обучения, таких как информационные, дистанционные, с возможностью записи, повторного просмотра и т. д., приходят на помощь как обучающемуся, так и учителю. Кроме того, в таких условиях повышается уровень требований к самостоятельности ученика, к умению правильно распределять время работы и отдыха, в воспитании появляется многонацеленность. Возникают вопросы, связанные с тем, чтобы и педагоги, и родители, и сами обучающиеся могли пользоваться и применять в образовательном процессе цифровые средства и технологии, обладали, ко всему прочему, и медиаграмотностью. В образовательных учреждениях возникает необходимость в консультации детей и их родителей по вопросам, связанным с обучением в дистанте.

«Один из ее компонентов – это основы интернет-безопасности. При дистанционном обучении возрастает потребность взаимодействия с участниками образовательных отношений через сеть Интернет, дающей не только обилие информации, но и таящей в себе множество опасностей для обучающихся с ОВЗ, которые зачастую более доверчивы, менее критичны, чем их нормативно развивающиеся сверстники» [2].

Дистанционное обучение в современной системе образования уже приобретает форму самостоятельного дистанционного образования, базирующегося на информационно-коммуникационных технологиях, и сочетающего в себе традиционные и прогрессивные интерактивные формы обучения.

Благодаря дистанционному обучению, использованию дистанционных образовательных технологий инклюзивное образование становится более доступным, но помимо получения знаний, навыков общения со сверстниками, социализации, адаптации к окружающему миру, детей с ограниченными возможностями здоровья нужно подготавливать к такому обучению, необходимо иметь методическую базу и оснащение.

«Эффективность реализации дистанционного обучения зависит от четырех составляющих: эффективного взаимодействия педагога и обучаемого, используемых педагогических технологий,

эффективности разработанных методических материалов и способов их доставки, эффективности обратной связи» [7].

Модель дистанционного обучения в инклюзивной среде можно представить следующим образом (рис. 1).

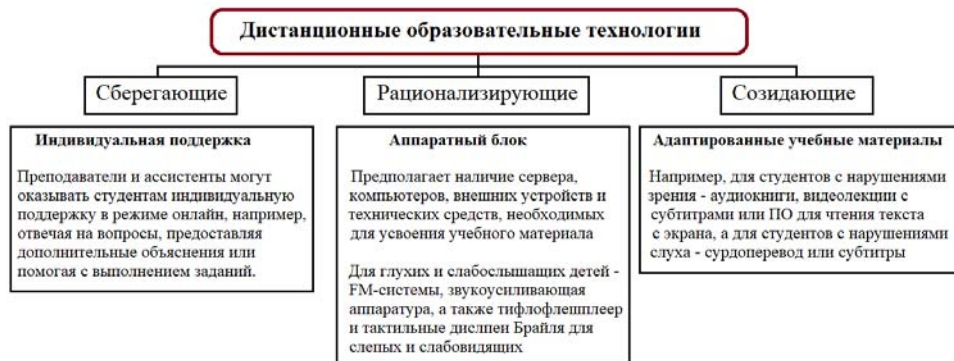


Рис. 1. Модель дистанционного обучения в инклюзивной среде

Модель дистанционного обучения в инклюзивной среде предполагает учёт индивидуальных особенностей, интересов, способностей и потребностей обучающихся. «Педагоги обязательно должны продумывать методы и формы обучения, которые помогут ребенку с ограниченными возможностями здоровья адаптироваться в окружающей их действительности. Включение детей с особенностями в развитии (с особыми образовательными потребностями) в образовательный процесс в массовых школах по месту жительства – это совершенно новый подход для российского образования» [6].

Роль педагога в дистанционном инклюзивном образовании приобретает определенную значимость, поскольку он «строит образовательный маршрут» своего особенного ученика. Он должен учитывать не только тонкости психологии, индивидуальные потребности, но и адаптировать учебный процесс, с учетом времени работы, вариативности заданий, чередовать различные виды деятельности. Использовать как методы активного обучения, включая интерактивные игры, групповые проекты, дискуссии, чтобы поддерживать концентрацию внимания и предотвращать переутомление, так и разнообразные мультимедийные материалы, аудио- и видеозаписи. Смена деятельности и разнообразие заданий – залог успешного обучения и предупреждения стресса у обучающихся с ОВЗ.

Современные образовательные технологии в инклюзивном образовании с использованием дистанционных технологий предъявляют требования и самому педагогу, к возможности его постоянного профессионального развития.

Дистанционное образование предъявляет новые требования к педагогам, требуя от них мастерского владения цифровыми технологиями, умения создавать интерактивный учебный контент, использовать различные платформы для онлайн-обучения. Необходимо осваивать новые методики инклюзивного обучения, учитывающие особенности обучения детей с различными видами ОВЗ, расширять свой кругозор, приобретать новые навыки работы с цифровыми технологиями. Уметь применять различные методические приемы для того, чтобы в новых условиях дистанционного обучения развивать не только интеллектуальные способности обучающихся, но и воздействовать на личность в целом [4; 5; 8].

Педагог должен быть готов предоставлять индивидуальную поддержку и консультации учащимся и родителям, решая проблемы технического и методического характера. Важной частью работы педагога является создание инклюзивной образовательной среды, где каждый ученик чувствует себя уверенно. Это включает в себя развитие толерантности и уважения к разнообразию среди учащихся.

В целом успешность инклюзивного дистанционного образования зависит от тесного взаимодействия педагога, учащегося, родителей и специалистов психолого-медико-педагогической службы. Только в сотрудничестве можно достичь максимально эффективных результатов и обеспечить каждому ребенку доступ к качественному образованию, независимо от его индивидуальных особенностей. Системный подход, включающий регулярную саморефлексию педагога, постоянное совершенствование его методических навыков, и индивидуализированную поддержку каждого ученика, является ключом к созданию истинно инклюзивной образовательной среды в дистанционном формате.

Получение образования является неотъемлемой составляющей благополучного общества, а получение инклюзивного образования в рамках дистанционного обучения в значительной мере повышает эффективность образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, где учитываются индивидуальные особенности каждого обучающегося, поэтому необходимо использовать в инклюзивном образовании дистанционные образовательные технологии, учитывая все их

положительные моменты, но с учетом адаптации педагогических технологий, с использованием традиционных методов и приемов обучения и не в ущерб здоровью детей.

Список литературы

1. Федеральный закон от 29.12.2012 №273-ФЗ (ред. от 07.03.2018) «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/60fe09c87bb91e8dc7f6b7bd271f0a70597bdd28/ (дата обращения: 10.11.2024).
2. Воронова А.А. Особенности организации дистанционного обучения в условиях инклюзии // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – №75–3 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-organizatsii-distantsionnogo-obucheniya-v-usloviyah-inklyuzii> (дата обращения: 14.10.2024). – EDN FQRTSB
3. Шер М.Л. Информационно-коммуникационные технологии обучения как средство повышения эффективности и качества образования / М.Л. Шер, Л.В. Миронов // Трансформация смыслов образования в условиях цифровизации общества: сборник статей Всероссийской научно-практической конференции. – 2020. – С. 229–234. – EDN RKYUYA
4. Шер М.Л. Информационные технологии в образовании: современные подходы, организационные и педагогические требования, средство развития мотивации учебной деятельности / М.Л. Шер, Л.В. Миронов // Цифровизация в системе образования: передовой опыт и практика внедрения. – Чебоксары, 2024. – С. 94–100. – DOI 10.31483/r-110578. – EDN JLPYIZ
5. Голодняк А.С. Информационные технологии в процессе обучения детей младшего школьного возраста с ограниченными возможностями здоровья / А.С. Голодняк, М.Л. Шер // Цифровизация в системе образования: передовой опыт и практика внедрения. – Чебоксары, 2024. – С. 25–29. – DOI 10.31483/r-110622. – EDN LJXQZY
6. Погодина И.А. Информационные и коммуникационные технологии, дистанционное и online обучение в условиях инклюзивного образования / И.А. Погодина, А.А. Польшакова // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. – 2020. – №6–1 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/informatsionnye-i-kommunikatsionnye-tehnologii-distantsionnoe-i-on-line-obuchenie-v-usloviyah-inklyuzivnogo-obrazovaniya> (дата обращения: 27.10.2024). – DOI 10.24411/2500-1000-2020-10674. – EDN PUTZFT
7. Крюкова К.А. Инклюзивное образование в рамках дистанционного обучения / К.А. Крюкова // Молодой ученый. – 2018. – №2 (188). – С. 126–129 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://moluch.ru/archive/188/47800/> (дата обращения: 29.10.2024). EDN YMGYWG
8. Шер М.Л. Социально-экономические процессы и их влияние на безопасное поведение обучающихся в цифровой образовательной среде профессионального образования / М.Л. Шер, Т.В. Юрченко // Экономическое развитие России: вызовы и возможности в меняющемся мире: материалы Международной научно-практической конференции / Кубанский государственный университет. – 2023. – С. 239–245. – EDN RPQGLM
9. Шубина Н.Н. Технология дистанционного и online обучения как инструмент реализации инклюзивного обучения / Н.Н. Шубина // Вестник науки. – 2023. – №10 (67) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/tehnologiya-distantsionnogo-i-online-obucheniya-kak-instrument-realizatsii-inklyuzivnogo-obucheniya> (дата обращения: 17.10.2024).
10. Sazhina N.M., Sher M.L., Mironov L.V. Educational quality: requirements and approaches to the quality of modern education // Мир педагогики и психологии. – 2019. – №6 (35). – С. 57–66. – EDN DLQKTK
11. Grebennikova V.M., Sher M.L., Mironov L.V. Digital education as the necessity for modern social development // Мир педагогики и психологии. – 2019. – №4 (33). – С. 116–123. – EDN KOOEKO
12. Sher M.L., Sazhina N.M. Modern technologies, methods and approaches in the educational process // Colloquium-journal. – 2018. – №12–3 (23). – С. 47–50. – EDN YOXWIP
13. Кондратьев: в школах Кубани учатся 34 тыс. детей с ограниченными возможностями здоровья [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://kuban24.tv/item/kondratev-v-shkolah-kubani-uchatsya-34-tys-detej-s-ogranichennymi-vozmozhnostyami-zdorovya> (дата обращения: 10.11.2024).

ВОСПИТАНИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ В СОВРЕМЕННЫХ ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЯХ

Азлецкая Елена Николаевна
канд. психол. наук, доцент, доцент
Авдеева Илона Сергеевна
магистрант

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»
г. Краснодар, Краснодарский край

DOI 10.31483/r-113917

ОСОБЕННОСТИ УРОВНЯ ПРИТЯЗАНИЙ У ДЕТЕЙ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА

Аннотация: исследование уровня притязаний у подростков с нарушением слуха и без такового направлено на выявление особенностей стремлений подростков с нарушением слуха в достижении целей определенной сложности, которые они воспринимают как доступные для себя. Это личностное качество играет значимую роль в оценке подростков с нарушением слуха собственных достижений и уровне самооценки. Кроме того, оно является показателем гибкости и адаптивности в их поведении и в процессе постановки целей, а также служит индикатором межличностного взаимодействия и социальной адаптации.

В исследовании использовалась методика моторной пробы Й. Шварцландера в модификации Л.В. Бороздиной. Данные были получены путем сбора информации и ее анализа, включая описательные статистики, сравнительный анализ с применением U -критерия Манна-Уитни для проверки значимости различий между двумя группами.

Результаты показали, что средний уровень притязаний у подростков с нарушением слуха ниже, чем у подростков без такового. Тем не менее статистический анализ не выявил значимых различий между группами, что позволило нам предположить, что уровень притязаний зависит не только от слухового восприятия, но и от других факторов.

Ключевые слова: концепт «уровень притязаний», уровень притязаний детей подросткового возраста, нарушение слуха, моторная проба.

Концепт «уровень притязаний» зарекомендовал себя как одно из центральных понятий в психологии XX века и остается актуальной на современном этапе психологических исследований. Анализ различных подходов зарубежных исследователей к пониманию этого концепта позволяет сделать следующие выводы: уровень притязаний представляет собой цель, изменяющуюся в зависимости от достигнутых успехов (Х. Хекхаузен) [16]; он является значимым фактором, влияющим на оценку собственных достижений и уровень самооценки индивида (Ю. Козелецкий) [6]; это свойство обозначает уровень будущих действий в знакомой задаче, к которому индивид стремится, основываясь на своем предшествующем опыте выполнения данной задачи (Д. Фрэнк) [Цит. по: 13]; уровень притязаний служит показателем сложности намечаемых индивидом целей (К. Левин) [15].

В рамках отечественной психологии также существуют разнообразные подходы к определению уровня притязаний: рассматривается как качественно-количественный параметр, отражающий производительность с позиции исследуемого лица (В.Н. Мясищев) [11]; определяется как оценочные потребности (Б.Г. Ананьев) [1]; отражает уровень трудности задач, к которым стремится человек под влиянием мотивации (В.С. Мерлин) [10] рассматривается в контексте модели самоосуществления, формируя образ «Я», который индивид считает приемлемым (Н.Л. Коломинский) [7].

Л.В. Бороздина интерпретирует уровень притязаний как меру сложности целей, выбираемых субъектом [3]. Автор определяет понятие «трудность цели» как вероятность ее достижения и поясняет: чем выше трудность цели, тем меньше шансов на ее успешное выполнение, однако результаты в этом случае оказываются более значимыми, а действия – продуктивными. Таким образом, цель исполняет роль регулятора активности, становясь объектом саморегуляции как со стороны внутренних мотивационных факторов и личностного роста, так и под воздействием внешних условий и самооценки. В этом контексте цель становится центральным элементом когнитивного процесса, функционируя как специфический план, ориентирующий на определенный итог или желаемое состояние будущего.

Современные теоретические подходы подчеркивают целенаправленность поведения и включают анализ формирования целей в сферу когнитивной психологии, поскольку цель играет организующую роль в деятельности, влияя на мотивацию и поведение индивида.

Исследования, проводимые как зарубежными, так и отечественными учеными, демонстрируют, что уровень притязаний значительно влияет на позитивное развитие подростков. Работы Л.В. Бороздиной с соавторами показывают, что уровень притязаний у подростков имеет тесную связь с ожиданиями и требованиями, предъявляемыми взрослыми, прежде всего родителями [3]. Результаты исследований А.В. Гайфулина и В.К. Гербачевского подтверждают наличие значимой корреляции между интеллектуальными способностями и уровнем притязаний подростков [4; 5].

В рамках настоящего исследования актуальными представляются работы, посвященные самосознанию и самооценке индивидов с полными и частичными нарушениями слуха, проведенные такими учеными, как Н.Л. Белопольская, И.В. Кривonos и Т.Н. Прилепская и другими [2; 8; 12 и др.]. В их исследованиях установлено, что у подростков с нарушениями слуха наблюдаются искажения в представлениях о себе, а их самооценка часто является неполной и недифференцированной. Ученые подчеркивают, что процесс формирования самооценки у данного контингента детей происходит с учетом тех же принципов, что и у их слышащих сверстников. Однако данное формирование замедляется и приобретает специфические черты, обусловленные особенностями психического развития, протекающего в условиях ограниченной акустической среды.

Таким образом, проведя анализ существующих научных источников, мы пришли к выводу о наличии пробелов в исследованиях, касающихся уровня притязаний у детей с нарушениями слуха. Это особенно актуально на фоне уже имеющихся, порой противоречивых, данных в литературе о развитии их личностных характеристик.

Подростковый период жизни представляет собой значимый этап в становлении личности, поскольку именно в этот период происходит ряд радикальных изменений в психологических структурах. Подростки в это время активно формируют осознанное поведение, устанавливают свои нравственные и социальные ценности, что делает их особенно восприимчивыми к влиянию норм и ценностей, исходящих от взрослых и нормотипичных сверстников в их окружении.

В целях достижения поставленной цели нашего исследования была сформированы две группы испытуемых: подростки с нарушением слуха (далее – НС) и подростки без нарушения слуха (далее – БНС). В состав НС вошли 17 подростков, обучающихся по адаптированной основной образовательной программе (АООП) для обучающихся с нарушениями слуха, вариант 1.1. Все испытуемые данной группы успешно освоили АООП начального общего образования, варианты 1.1 и 2.1, имеют диагноз, соответствующий либо нейросенсорной тугоухости 2–4 степени, либо состояние после кохлеарной имплантации. БНС состояла из 26 подростков с нормотипичным развитием, не имеющих нарушений слуха. Возрастной диапазон испытуемых составил от 15 до 16 лет.

С целью определения уровня притязаний нами была использована моторная проба Й. Шварцландера (модификация Л.В. Бороздиной) [3].

В таблице 1 представлены результаты описательной статистики, отражающие уровень притязаний у подростков с нарушениями слуха и у подростков, не имеющих нарушений слуха.

Таблица 1

Описательные статистики результатов исследования уровня притязаний

Параметры статистики	Группы	Уровень притязаний
Минимум	НС	-1,65
	БНС	-0,12
Максимум	НС	5,24
	БНС	4,76
Среднее	НС	1,30 ± 1,68
	БНС	2,07 ± 1,33

Анализ данных, представленных в таблице 1, выявил ряд результатов. Средние значения уровня притязаний респондентов НС, составившие 1,30 баллов, и БНС – 2,07 баллов, находятся в пределах умеренных значений. При этом минимальные показатели уровня притязаний у участников НС (-1,65) соответствуют диапазону нереалистично низких величин, в то время как у респондентов БНС (-0,12) – диапазону низких значений. Максимальные значения, зарегистрированные в НС (5,24), попадают в категорию нереалистично высоких значений, тогда как БНС (4,76) демонстрирует высокий уровень притязаний.

Эти результаты могут быть интерпретированы через призму нескольких факторов. Прежде всего, подростки с нарушениями слуха зачастую сталкиваются с трудностями в коммуникации и восприятии информации, что может порождать у них чувство недооцененности и неуверенности в своих способностях. Это, в свою очередь, способно негативно сказываться на самооценке и уровне притязаний, вызывая более низкие значения по сравнению с их сверстниками, не имеющими нарушений слуха. Кроме этого, индивидуальные образовательные потребности подростков с нарушениями слуха требуют дополнительных усилий как со стороны самих обучающихся, так и со стороны педагогического состава. В результате этого некоторые могут устанавливать нереалистично высокие цели в стремлении компенсировать свои трудности, тогда как другие могут поддаваться самокритике и формировать

низкие ожидания в связи с преодолением сложностей. Вдобавок, подростки с нарушениями слуха могут ощущать себя менее успешными или испытывать социальное неудовлетворение, что также сказывается на их уровне притязаний. Некоторые из них могут стремиться к высоким целям, чтобы продемонстрировать свою способность преодолевать препятствия, в то время как другие могут ограничиваться скромными ожиданиями, основываясь на своих проблемах в слуховом восприятии. В конце концов, в зависимости от образовательной среды и индивидуальных особенностей, подростки с нарушениями слуха могут сталкиваться с различными возможностями для развития своих притязаний. Те, кто имеет доступ к дополнительной поддержке и ресурсам, способны устанавливать более высокие цели, тогда как другие могут сталкиваться с барьерами, сдерживающими их амбиции.

Таким образом, учитывая сочетание вышеупомянутых факторов, мы можем обосновать наблюдаемые различия в уровне притязаний между подростками с нарушениями слуха и их сверстниками без таковых.

На рисунке 1 отображены значения респондентов НС и БНС по уровням притязаний.

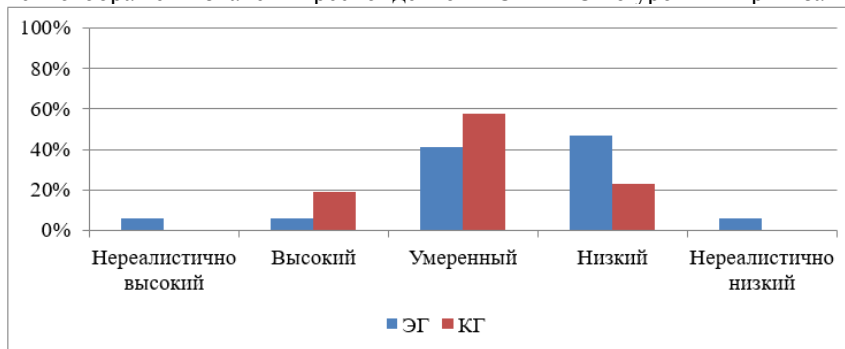


Рис. 1. Распределение долей уровня притязаний у НС

Сравнительный анализ, проведенный на основании данных, представленных в рисунке 1, демонстрирует явные различия в распределении уровней притязаний между респондентами НС и контрольной группой БНС. В частности, среди испытуемых НС наблюдается преобладание низкого уровня притязаний, который составляет 47,06%, в то время как у БНС выделяется умеренный уровень притязаний, достигающий 57,69%. Стоит отметить, что у испытуемых из НС представлены все категории уровней притязаний, включая нереалистичные, тогда как в БНС фиксируются только высокие, средние и низкие уровни. Такие результаты, согласно примененной методологии, указывают на следующие тенденции: большинство подростков с нарушениями слуха устанавливают либо недостаточно амбициозные цели, либо, переоценивая свои способности, берутся за задачи, превышающие их возможности, что часто приводит к неудачам. Это контрастирует с более сбалансированным успехом подростков без нарушений слуха.

Полученные данные могут быть проанализированы через призму множества факторов, влияющих на формирование уровня притязаний у подростков с нарушениями слуха и без таковых. Среди этих факторов следует выделить особенности образовательного процесса, специфику самооценки, а также влияние социальной среды и коммуникации. Подростки с нарушениями слуха часто сталкиваются с трудностями при усвоении учебного материала, что, в свою очередь, может вызывать недооценку собственных возможностей и, следовательно – установление более низких притязаний. Напротив, подростки без нарушений слуха имеют стандартный доступ к образовательным ресурсам, что способствует формированию умеренных и высоких уровней притязаний. Кроме того, подростки с нарушениями слуха испытывают значительные трудности в социальной адаптации и общении, что негативно сказывается на их самооценке. Это, как следствие, может способствовать доминированию низкого уровня притязаний. В противоположность этому, подростки без нарушений слуха чаще обладают возможностями для достижения социальной успешности, что позволяет им устанавливать более реалистичные и высокие цели. Следует подчеркнуть, что способность подростка вступать в межличностные отношения и взаимодействовать с окружающими имеет решающее значение для уровня его притязаний. Ограниченные возможности подростков с нарушениями слуха в области общения и участие в социальных активностях сказываются на разнообразии и адекватности их целей, что, в конечном итоге, формирует их общий уровень притязаний.

Исходя из анализа средних значений по уровню притязаний, возникает обоснованное предположение о том, что уровень притязаний у подростков с нарушениями слуха в целом ниже, чем у их сверстников без подобных ограничений. Чтобы установить статистическую значимость выявленных различий, был применен U-критерий Манна-Уитни. Результат расчета: $U_{эмп} = 129,50$; $sig = 0,08$, где $U_{эмп}$ – эмпирическое значение критерия Манна-Уитни, sig – асимптотическая значимость (2-сторонняя). Поскольку $0,08 > 0,05$ это свидетельствует о том, что предположение о меньшем уровне

притязаний у подростков с нарушением слуха по сравнению с их сверстниками без таковых в нашем исследовании не нашло подтверждения. Такой результат может быть объяснен тем фактом, что уровень притязаний подростков зависит не только от наличия или отсутствия нарушений слуха, а и от других характеристик. Возможно такие факторы, как индивидуальные особенности характера, характеристики образовательной среды, семейные обстоятельства, уровень мотивации и многие другие аспекты могут оказать влияние на формирование уровней притязаний. Это соответствует выводам, представленным в исследованиях М.В. Ласко, В.И. Степанского и других ученых [9; 14 и др.].

Таким образом, особенностями уровня притязаний у подростков с нарушениями слуха являются следующие наблюдения: наблюдается преобладание низких значений уровня притязаний, в то время как среди подростков без нарушений слуха значительно чаще фиксируются умеренные и высокие уровни; в целом, уровень притязаний у подростков с нарушениями слуха не демонстрирует существенных различий по сравнению с их сверстниками, не имеющими таких ограничений, однако прослеживается тенденция к более низкому уровню.

Для более глубокого понимания данной проблемы необходим дополнительный анализ факторов, оказывающих влияние на уровень притязаний подростков с нарушением слуха.

Список литературы

1. Ананьев Б.Г. К постановке проблемы развития детского самосознания / Б.Г. Ананьев // Психология развития: хрестоматия / ред. Е. Строганова. – СПб.: Питер, 2001. – С. 177–215.
2. Белопольская Н.Л. Самосознание проблемных подростков / Н.Л. Белопольская. – М.: ИП РАН, 2007. – 332 с. EDN SURYKP
3. Бороздина Л.В. Уровень притязаний: классические и современные исследования / Л.В. Бороздина, Л. Видинская, Е.А. Залученова [и др.]; под ред. Л. В. Бороздиной. – М.: Акрополь, 2011. – 322 с.
4. Гайфулин А.В. Различные теоретические подходы в определении понятия самооценки / А.В. Гайфулин // Вестник ТГПУ. – 2009. – №1. – С. 73–75. EDN JXQOGL
5. Гербачевский В.К. Оценка уровня притязаний / В.К. Гербачевский // Практикум по общей, экспериментальной и прикладной психологии / под ред. А.А. Крылова, С.А. Маничева. – СПб.: Питер, 2003. – С. 303–308.
6. Козелецкий Ю. Решение открытых задач. Уровень притязаний / Ю. Козелецкий // Психологическая теория решений. – М., 1979. – С. 288–314.
7. Коломинский Н.Л. Самооценка учащихся вспомогательной школы и уровень притязаний в процессе профессиональной подготовки / Н.Л. Коломинский // Дефектология. – 1979. – №2. – С. 70–74.
8. Кривонос И.В. Особенности самооценки глухих младших школьников (в сравнительном аспекте) / И.В. Кривонос // Дефектология: научно-методический журнал. – 2001. – №4. – С. 45–49.
9. Ласко М.В. О возможности прогнозирования эффективности деятельности в условиях высокой мотивации по характеристикам уровня притязаний / М.В. Ласко // Проблемы медицинской психологии. – 1976. – С. 100–101.
10. Мерлин В.С. Психология индивидуальности: избранные психологические труды / В.С. Мерлин. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: МОДЭК, 2005. – 544 с.
11. Мясичев В.Н. Понятие личности в аспектах нормы и патологии / В.Н. Мясичев // Психология личности. – Т. 2. Отечественная психология. Психология личности: учебное пособие / ред. Д.Я. Райгородский. –3-е изд., доп. – Самара: Бахрах-М, 2004. – С. 197–223.
12. Прилепская Т.Н. Особенности самооценки и уровня притязаний у глухих и слышащих школьников / Т.Н. Прилепская // Дефектология. – 1989. – №5. – С. 26–32.
13. Сидоров К.Р. Концепт «Уровень притязаний» в истории зарубежной психологии / К.Р. Сидоров // Вестн. Удм. ун-та. Сер. Философия. Психология. Педагогика. – 2008. – Вып. 2. – С. 56–63. EDN SZCZJF
14. Степанский В.И. Влияние мотивации достижения успеха и избегания неудачи на регуляцию деятельности / В.И. Степанский // Вопросы психологии. – 1981. – №6. – С. 59–73.
15. Уровень притязаний / К. Левин, Т. Дембо, Л. Фестингер, П. Сирс // Психология личности: тексты / ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, А.А. Пузырей. – М.: Изд-во Московского университета, 1982. – С. 86–92.
16. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность = Motivation und handeln / Х. Хекхаузен. – 2-е изд. – СПб.: Питер; М.: Смысл, 2003. – 860 с.

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ТРЕНЕРОВ ПО АДАПТИВНОМУ СПОРТУ КАК НЕОБХОДИМОЕ УСЛОВИЕ ИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНО- ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ

***Аннотация:** в статье представлены результаты исследования, направленного на выявление эффективности программ психологического сопровождения профессиональной деятельности педагогов адаптивного спорта, реализуемых в ГБОУ «Центр «Динамика». Исследовались: уровень удовлетворенности трудом и ведущие мотивы профессиональной деятельности современного тренерского состава, работающего в условиях инклюзивных моделей учебно-тренировочного процесса. Установлено, что реализация специальных программ психологического сопровождения педагогов адаптивного спорта, работающих в условиях инклюзивного физического воспитания, способствует переориентации тренеров с позиций достижения высоких результатов воспитанников в паралимпийском спорте на позицию оказания детям с особенностями в развитии помощи в их интеграции в общество, их физической реабилитации за счет организации гармоничного общения и взаимодействия с юными спортсменами без ограничений в здоровье.*

***Ключевые слова:** профессиональная деятельность, тренеры по адаптивному спорту, инклюзивное физическое воспитание, удовлетворенность трудом, психологическое благополучие лиц с ограниченными возможностями здоровья.*

В последнее время, в связи с переходом к инклюзивным моделям обучения и воспитания лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), в том числе и их физического воспитания, и физической реабилитации, и спортивной подготовки, профессиональная деятельность педагога адаптивного спорта (АС) и других специалистов по адаптивной физической культуре (АФК) приобретает новые психологические особенности, связанные с необходимостью организации и внедрения инклюзивных практик в подготовку юных спортсменов-паралимпийцев. Расширение сферы трудовой деятельности педагогов АС несет в себе множество проблем психологического характера, что обуславливает необходимость разработки и реализации психологического сопровождения их профессионального становления и профессионального роста. Разработка таких программ должна быть ориентирована на переориентацию педагогов АС и других специалистов по АФК с позиций достижения высоких спортивных результатов воспитанников с ОВЗ на позицию оказания им помощи в адаптации и интеграции в общество посредством организации эффективных инклюзивных практик.

Основными видами профессиональной деятельности педагогов АС были и остаются абилитация, реабилитация и коррекция, каждый из которых имеет свои особенности и предъявляет специфические требования как к профессиональным компетенциям, так и к личности самого тренера-преподавателя.

В последнее время, в связи с развитием инклюзивных практик в организации реабилитационных процессов, тренеры-преподаватели и инструкторы-методисты по АФК взаимодействуют не только с детьми, имеющими ОВЗ, но и с их сверстниками, не имеющих нарушений в развитии.

Инклюзивные практики реализуются и в ГБОУ «Центр «Динамика». В состав коллектива входят дети из традиционных учебных образовательных учреждений и из ГБОУ «Центр «Динамика» в возрасте от 9 до 18 лет. Тренировочный процесс проходит 3 раза в неделю, в подгруппе детей с ОВЗ, в подгруппе детей традиционно развивающихся и одна тренировка совместная целым ансамблем. Цель инклюзивных практик заключается в том, чтобы у детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата (ПОДА) появилась возможность интегрироваться в общество без ущемления их прав и свобод [1; 2; 4].

Современные требования образования предъявляют также высокие стандарты к работе учителей адаптивной физкультуры, тренеров-педагогов, педагогов-психологов, врачей, работающих в сфере сопровождения и подготовки спортсменов паралимпийцев. В условиях модернизации и гуманизации в образовании необходимы новые подходы к подготовке юных паралимпийцев, и инклюзивная модель в подготовке несет большую нагрузку.

Новые инклюзивные практики, реализуемые специалистами по АФК, требуют организации их психологического сопровождения как процесса оказания помощи в профессиональном развитии и профессиональном росте [3].

В ГБОУ «Центр «Динамика» внедряется научно-практический подход в сопровождении тренера, специалиста АФК, к разработке и контролю тренировочного процесса спортсменов танцоров с ОВЗ и

традиционно развивающихся спортсменов танцоров. Полученные на основе психолого-медико-педагогических обследований (наблюдение, беседа) эмпирические данные сопоставлялись с клиническими и педагогическими характеристиками детей, предоставленными клиницистами и педагогами.

Психологическое сопровождение профессиональной деятельности педагогов по АС акцентирует свое внимание на вопросах удовлетворенности трудом и их трудовой мотивации.

В связи с этим проведено исследование, направленное на выявление особенностей мотивационной сферы личности педагогов по АС, участвующих и не участвующих в проекте и в программах психологического сопровождения их непрерывной профессиональной подготовки к работе в условиях инклюзивного тренировочного процесса.

В исследовании приняли участие тренеры адаптивных видов спорта от 26 до 55 лет ($M=38$) в количестве 28 человек ($n=28$) по разным видам спорта. Экспериментальная группа тренеров участвовала в проекте психологического сопровождения их профессиональной деятельности в условиях инклюзивных практик учебно-тренировочного процесса. Контрольная группа формировалась на основе уравнивания ее с экспериментальной группой по количеству, полу, возрасту тренеров, их стажу профессиональной деятельности в условиях инклюзивного спортивной подготовки.

Исследование проходило в два этапа: на первом этапе были изучены степень удовлетворенности тренеров экспериментальной и контрольной групп своим трудом и мотивы их трудовой деятельности в условиях инклюзивного учебно-тренировочного процесса. Программы психологического сопровождения реализовывались в экспериментальной группе в течение одного года, по окончании которого были сделаны повторные замеры тех же показателей.

Исследование уровня удовлетворенности трудом в двух группах педагогов по АС до апробации программ психологического сопровождения показало, что, во-первых, между группами различий не было (рис. 1), а во-вторых, в двух группах в наибольшей степени не удовлетворены тренеры взаимоотношениями с родителями детей с ОВЗ.



Рис. 1. Процентное распределение педагогов по АС экспериментальной и контрольной групп по степени удовлетворенности трудом до апробации программ психологического сопровождения

По истечении одного учебного года в контрольной группе выросло количество тех тренеров, которые характеризовались низкой удовлетворенностью своим трудом и результатами своей деятельности, тогда как в экспериментальной группе количество таких тренеров, напротив, значительно снизилось (рис. 2).

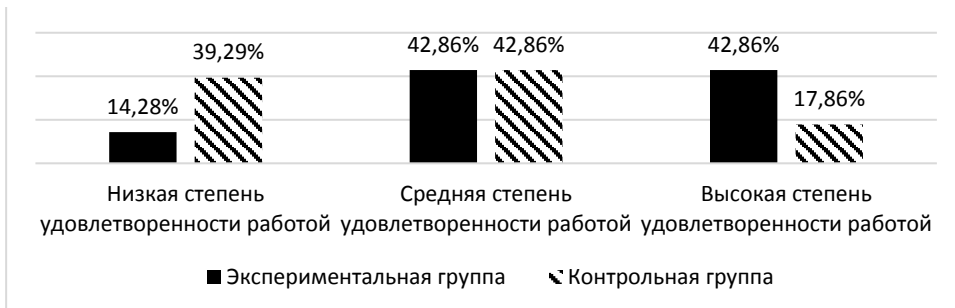


Рис. 2. Процентное распределение педагогов по АС экспериментальной и контрольной групп по степени удовлетворенности трудом после апробации программ психологического сопровождения

Результаты сравнительного анализа среднегрупповых значений степени удовлетворенности трудовой деятельностью после годовой апробации программ психологического сопровождения тренеров по АФК, реализующих инклюзивные практики, свидетельствуют о целесообразности организации в

Центрах физической реабилитации детей с ПОДА работы психологической службы, направленной на оказание помощи педагогам и другим специалистам по АФК: во-первых, расчет Т-критерия Вилкоксона показал статистически значимые положительные сдвиги, произошедшие в экспериментальной группе, в степени удовлетворенности своим трудом ($p = 0,002$); во-вторых, после апробации программ психологического сопровождения выявлены статистически достоверные различия между экспериментальной и контрольной группами в среднегрупповых показателях удовлетворенности взаимоотношениями с воспитанниками ($t = 2,54$; $p < 0,05$), их родителями ($t = 2,33$; $p < 0,05$), достигнутыми результатами ($t = 3,66$; $p < 0,01$), своей профессиональной подготовкой ($t = 3,94$; $p < 0,01$).

О целесообразности психологического сопровождения профессиональной деятельности педагогов по АС в современных условиях реализации инклюзивной, а не специальной подготовки, свидетельствуют и результаты сравнительного анализа мотивов трудовой деятельности тренеров двух исследовательских групп.

Если до апробации программ психологического сопровождения большинство тренеров как экспериментальной, так и контрольной групп были ориентированы на достижение воспитанниками с ОВЗ высоких спортивных результатов, вследствие чего и росла неудовлетворенность своим трудом, так как инклюзивные практики дают дополнительную нагрузку на тренера, то после такой апробации большинство тренеров экспериментальной группы характеризовались стремлением к приобретению профессиональной компетентности, достижению профессионального мастерства (рис. 3).

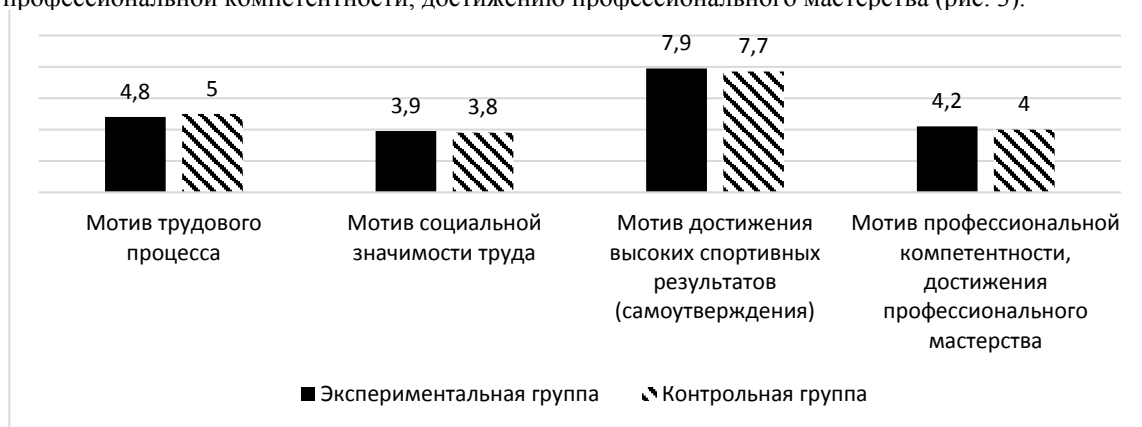


Рис. 3. Мотивы труда педагогов по АС экспериментальной и контрольной групп до апробации программ психологического сопровождения (стены)

Переориентация педагогов по АС экспериментальной группы, произошедшая в результате психологического сопровождения их профессиональной деятельности в условиях инклюзивных практик, способствовала осознанию большинством из них основных целей своей профессиональной деятельности, состоящих не из «погоны» за спортивными достижениями и победами, а в оказании помощи детям с ОВЗ в их физическом и психическом развитии, их абилитации, реабилитации и коррекции нарушений, в создании условий для их успешной интеграции в общество.

Проведенное исследование показало целесообразность и необходимость организации психологического сопровождения профессиональной деятельности педагогов по АС, реализующих инклюзивные практики.

Список литературы

1. Гусева Т.Н. Инклюзивное образование как путь развития германизации общества / Т.Н. Гусева // Сборник метод. публикаций. – Вып. 1. – М.: Школьная книга, 2010. – С. 3–6.
2. Тютинина Е.А. Психолого-педагогическое сопровождение: сущность и проблемы / Е.А. Тютинина [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.superinf.ru/view_helpstud.php?id=2326 (дата обращения: 26.11.2024).
3. Этоды абилитационной педагогики: из опыта работы «Школы Бороздина»: монографическое эссе / под ред. Л.И. Боровикова. – Новосибирск: Изд-во НИПК и ППРО, 2000. – 145 с.
4. Mitchell D. What Really works in Special and Inclusive Education (Using evidence-based teaching strategies) / David Mitchell. London; New York: Published by Routledge, Taylor & Francis Group, 2008. – 198 p.

Вощенко Любовь Валерьевна
магистрант
Демьянова Анастасия Александровна
магистрант

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»
г. Краснодар, Краснодарский край

ПЛАНИРОВАНИЕ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ С УЧАЩИМИСЯ МЛАДШЕГО ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА НА УЧЕБНЫЙ ГОД

Аннотация: статья посвящена вопросу воспитания младших подростков в школе, роли классного руководителя и реализации воспитательного процесса. Описаны функции и принципы воспитательной работы, а также представлен примерный план воспитательной работы для 6 класса.

Ключевые слова: воспитание, подростки, воспитательная работа, педагогическое планирование, план воспитательной работы, учебный процесс, классный руководитель, принципы воспитательного процесса.

Воспитание подрастающего поколения всегда было и остаётся одним из главных приоритетов общества. Успех воспитания зависит не от изначальных качеств ребёнка, а от того, какое воспитание он получает.

В соответствии с Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» (№273-ФЗ, ред. от 27.06.2018), воспитание – это целенаправленная деятельность, способствующая развитию личности ребёнка, его самоопределению и социализации на основе общественных ценностей и норм поведения в интересах человека, семьи, общества и государства.

Воспитание – это управление развитием личности посредством создания благоприятных условий (Лийметс Х.Й., Новикова Л.И.) [1].

Дети учатся у взрослых – родителей и учителей. Их поведение отражает усвоенные ценности. Поэтому важно, чтобы рядом с подростком был значимый взрослый, способный помочь ему стать полноценной личностью.

Поскольку дети большую часть времени проводят в школе, значительная ответственность за их воспитание ложится на классного руководителя.

Задача педагога – не только передача знаний, но и длительная работа, основанная на равноправии и активном взаимодействии с учениками и другими педагогами. Для эффективной работы необходимо планировать не только учебный процесс, но и воспитательную деятельность, используя, например, карту воспитанности учащихся. Она заполняется каждый год после обработки анкет (табл. 1) и хранится в папке с личными делами учащихся.

Таблица 1

Анкета для учащихся 3–11 класса (по выявлению уровня воспитанности)

Критерии (показатели воспитанности)		Я оцениваю себя	Оценка учителя	Средний балл (итоговая оценка)
<i>Любознательность</i>	Познавательный интерес к учебе	23 45	23 45	
	Мне нравится учиться	23 45	23 45	
	Я сообразительный	23 45	23 45	
	У меня развита речь	23 45	23 45	
	Мне нравится выполнять задания	23 45	23 45	
Средний балл				
<i>Отношение к школе, обществу</i>	Я выполняю правила для учащихся	23 45	23 45	
	Я выполняю устав школы	23 45	23 45	
	Я следую нормам и правилам человеческого общежития	23 45	23 45	
	Я добрый в отношении с людьми	23 45	23 45	
	Я участвую в делах класса, школы	23 45	23 45	
Средний балл				
<i>Прилежание, трудолюбие</i>	Я стараюсь учиться хорошо	23 45	23 45	
	Я помогаю другим в делах	23 45	23 45	
	Я обращаюсь за помощью сам	23 45	23 45	
	Помогаю в семье выполнять домашнюю работу	23 45	23 45	
	Люблю дежурить в классе	23 45	23 45	
	Помогаю учителю	23 45	23 45	
Средний балл				
<i>Бережное отношение к природе</i>	Бережливость к земле	23 45	23 45	
	Бережливость к растениям	23 45	23 45	
	Бережливость к животным	23 45	23 45	
Средний балл				

Критерии (показатели воспитанности)	Я оцениваю себя	Оценка учителя	Средний балл (итоговая оценка)	Критерии (показатели воспитанности)
<i>Красивое в жизни</i>	Аккуратен в делах	23 45	23 45	
	Опрятен в одежде	23 45	23 45	
	Люблю красивое вокруг себя	23 45	23 45	
	Вежлив в отношении с людьми	23 45	23 45	
	Посещаю кино, театр, выставки, бываю в парке...	23 45	23 45	
Средний балл				
<i>Отношение к себе</i>	Умею управлять своим поведением	23 45	23 45	
	Соблюдаю санитарно-гигиенические правила ухода за собой	23 45	23 45	
	У меня нет вредных привычек	23 45	23 45	
	Забочусь о здоровье	23 45	23 45	
	Умею организовать свое время	23 45	23 45	
Средний балл				

После подсчёта результатов составляется общая карта воспитанности учащихся (табл. 2).

Таблица 2

Пример карты воспитанности учащихся 6 класса

Фамилия, имя ученика (имена вымышленные)	Любознательность	Отношение к школе	Прилежание, трудолюбие	Бережное отношение к природе	Красивое в жизни	Отношение к себе	Рейтинг (суммарный балл)
Указывается средний балл по каждому показателю							
1 Алиса Н.	4,4	4,9	5	5	5	5	29,3
2 Анна М.	3,4	3,9	3,5	4,7	4,2	4,4	24,1
3 Вероника Г.	3,1	4,3	4	5	3,9	4,3	24,6
4 Данил П.	3	3,2	2,8	4	3,4	3,6	20
5 Егор С.	3,9	4,4	4,4	5	4,4	4,7	26,8
Уровни воспитанности (в %)							
Высокий (от 4 до 5 баллов)				80%			
Средний (от 3 до 4 баллов)				20%			
Низкий (от 2 до 3 баллов)							
Отрицательный (от 1 до 2 баллов)							

После диагностики уровня воспитанности составляется план воспитательной работы.

Планирование упорядочивает процесс обучения и воспитания. Согласно исследованиям Т.В. Ильиной, педагогическое планирование выполняет несколько функций: *направляющую, прогнозирующую, координирующую и контрольную.*

Планирование воспитательной работы в классе – это совместная деятельность классного руководителя, учеников и других взрослых, направленная на определение целей, содержания и методов воспитательного процесса. Для успешного планирования необходимо соблюдать определённые принципы, в том числе принцип *системности, конкретности, оптимальности, диалога, индивидуальности, научности и непрерывности.*

Принцип системности рассматривает воспитательный процесс как сложную систему взаимосвязанных компонентов: классный руководитель, ученики, родители, другие педагоги.

Принцип конкретности подчёркивает необходимость учёта индивидуальных особенностей класса.

Принцип оптимальности предполагает поиск наилучшего варианта взаимодействия и формы плана.

Принцип диалога подразумевает активное взаимодействие всех участников.

Принцип индивидуальности ориентирован на развитие индивидуальности каждого ученика.

Принцип научности требует опоры на научные данные о развитии ребёнка. *Принцип непрерывности* подчёркивает необходимость постоянной корректировки плана.

С учётом этих принципов, целей и задач воспитательной работы, а также имеющихся ресурсов (календарный план, карта воспитанности), был разработан примерный план воспитательной работы для 6 класса на 2024–2025 учебный год.

Главная цель воспитательной работы – всестороннее развитие личности учащихся, формирование их гражданской позиции и социальной ответственности. Это включает в себя создание условий для самоопределения и социализации на основе общепринятых ценностей, уважения к истории и культуре

России, а также бережного отношения к природе. Программа направлена на воспитание патриотизма, уважения к закону, старшему поколению, труду и многонациональному составу страны.

Для достижения этой цели планируется:

- 1) использовать потенциал общешкольных мероприятий для воспитания и развития учащихся, поддерживая традиции коллективного планирования и анализа;
- 2) максимально задействовать потенциал классного руководства, стимулируя активное участие классных коллективов в школьной жизни.
- 3) расширять возможности внеурочной деятельности, привлекая учащихся к участию в кружках, секциях и других объединениях;
- 4) интегрировать воспитательные задачи в учебный процесс, используя интерактивные методы обучения;
- 5) развивать ученическое самоуправление на уровне как всей школы, так и отдельных классов;
- 6) поддерживать и развивать деятельность детских общественных организаций при школе;
- 7) использовать образовательный потенциал экскурсий, походов и экспедиций;
- 8) проводить профориентационную работу;
- 9) задействовать школьные медиа для воспитательных целей.
- 10) создавать и поддерживать благоприятную предметно-пространственную среду в школе;
- 11) укреплять сотрудничество с семьями учащихся, совместно решая вопросы личностного развития детей.

Таблица 3

Примерный план воспитательной работы с учащимися 6 класса

№	Дела, события, мероприятия	Сроки	Ответственные
1	Организация работы с классом	сентябрь	Классный руководитель Ученическое самоуправление
2	Торжественная линейка «Первый звонок»	02.09.	Заместитель директора Советники директора
3	День знаний «Встречаем первоклассников»	02.09	Заместитель директора Советники директора Классный руководитель
4	Урок Знаний, посвященный 87-летию со дня образования Краснодарского края	02.09.2024	Классный руководитель
5	Урок Памяти «Трагедия Беслана в наших сердцах»	03.09.2024	Классный руководитель
6	Занятие «Разговоры о важном»	Каждый понедельник	Классный руководитель
7	Занятие «Россия – мои горизонты»	Каждый четверг	Классный руководитель
8	Урок безопасности (профилактика ДДТ)	сентябрь	Классный руководитель
9	Подготовка ко Дню учителя. Поздравление педагогов	октябрь	Классный руководитель Ученическое самоуправление
10	Всероссийский урок «Экология и энергосбережение» в рамках Всероссийского фестиваля энергосбережения «Вместе Ярче»	октябрь	Классный руководитель
11	Видеопоздравление для папы	октябрь	Классный руководитель Ученическое самоуправление
12	Всероссийский урок безопасности школьников в сети Интернет	октябрь	Классный руководитель
13	Уроки по «пожарной электробезопасности»	октябрь	Классный руководитель
14	Станице Пашковской 230-лет	октябрь	Классный руководитель
15	Поход в кино	октябрь	Классный руководитель
16	Видеовизитка народа ко Дню народного единства	ноябрь	Ученическое самоуправление
17	День единства и примирения. Урок-диспут	ноябрь	Советник директора по ВР
18	День толерантности. Урок-конференция	ноябрь	Социальный педагог, педагог-психолог
19	День правовой помощи детям. Урок-консультация	ноябрь	Социальный педагог, педагог-психолог
20	Видеопоздравление для мамы	ноябрь	Классный руководитель Ученическое самоуправление
21	Уроки финансовой грамотности	Весь период	Классный руководитель
22	Уроки функциональной грамотности	Весь период	Классный руководитель
23	Новогодние мероприятия «Новый год»	22.12–28.12	Зам. директора Классный руководитель

№	Дела, события, мероприятия	Сроки	Ответственные
24	День полного освобождения Ленинграда от фашистской блокады. Урок памяти	23–27.01.2025	Классный руководитель
25	Урок Мужества, посвящённый Дню воинской славы России	02.02.2025	Классный руководитель
26	Урок Мужества, посвящённый Дню освобождения города Краснодара	10.02–11.02.2025	Классный руководитель
27	Конкурс «А ну-ка, мальчики»	февраль	Учителя ФК Классный руководитель
28	Поздравление мальчиков	февраль	Классный руководитель Девочки
29	Поздравление девочек	март	Классный руководитель Мальчики
30	Просмотр фильмов, посвящённых Дню воссоединения Крыма с Россией	март	Классный руководитель
31	День космонавтики. Урок «Космос – это мы»	апрель	Классный руководитель
32	Мероприятия в рамках «День Победы»	май	Классный руководитель
33	Экскурсия по местам боевой Славы Краснодара	май	Классный руководитель
34	Торжественная линейка «Последний звонок»	23.05	Заместитель директора Классный руководитель

Воспитательная система класса охватывает весь педагогический процесс, объединяя обучение, внеурочную жизнь детей, разнообразную деятельность и общение за пределами школы. Главное в этом случае для классного руководителя – использование ресурсов общеобразовательного учреждения и окружающей среды для реализации задач воспитания учащихся вверенного ему класса.

Список литературы

1. Воспитательная деятельность в школе: учебное пособие для студентов педагогических специальностей и начинающих педагогов / под ред. П.В. Степанова. – М.: ФГБНУ «Институт стратегии развития образования», 2023. – 204 с.
2. Демьянова А.А. Календарный план воспитательной работы 6 класса на 2024–2025 учебный год / А.А. Демьянова.
3. Календарный план воспитательной работы на 2024–2025 учебный год: [утверждено педагогическим советом протокол №1 от 28 августа 2024 г.] // Муниципальное автономное общеобразовательное учреждение муниципального образования город Краснодар средняя общеобразовательная школа №57 имени Героя Советского Союза Александра Назаренко.
4. Планирование воспитательной работы в классе: методическое пособие / под ред. Е.Н. Степанова – М.: Сфера, 2000. – 128 с.
5. Фельдштейн Д.И. Социальное развитие в пространстве – времени детства / Д.И. Фельдштейн. – М.: Моск. психол.-социал. ин-т; Флинта, 1997. – 158 с.

Дарданова Наталья Александровна

канд. пед. наук, заведующая кафедрой
ФГБОУ ВО «Смоленский государственный университет спорта»
г. Смоленск, Смоленская область

СТРУКТУРА СЕКЦИОННЫХ ЗАНЯТИЙ ФИТНЕС-АЭРОБИКОЙ С ДЕВОЧКАМИ 8–9 ЛЕТ В УСЛОВИЯХ ШКОЛЫ

Аннотация: в статье рассматривается разработка структуры секционных занятий фитнес-аэробикой с девочками 8–9 лет в условиях средней школы. Цель исследования – оптимизация секционных занятий фитнес-аэробикой с девочками 8–9 лет в условиях школы. Методы исследования: анализ научно-методической и специальной литературы, опрос, педагогическое наблюдение. Разработанная структура секционных занятий фитнес-аэробикой с девочками 8–9 лет с включением воспитательных мероприятий позволяет оптимизировать тренировочный процесс с учетом особенностей вида спорта, возрастных особенностей занимающихся и основных требований к данному виду занятий в условиях школы.

Ключевые слова: фитнес-аэробика, секционные занятия, девочки 8–9 лет.

Организация и содержание секционных занятий фитнес-аэробикой в условиях средней школы обусловлена несколькими важными факторами. Во-первых, в современном обществе наблюдается рост интереса к здоровому образу жизни и физической активности, что требует адаптации образовательных программ к новым потребностям и ожиданиям [2]. Во-вторых, фитнес-аэробика как вид физической активности способствует не только улучшению физического состояния детей, но и развитию их координации, выносливости и общей моторики [1]. В-третьих, занятия фитнес-аэробикой могут

способствовать формированию положительных привычек и установок, связанных с физической активностью, что особенно важно в возрасте 8–9 лет, когда формируются основы здорового образа жизни [3].

Кроме того, структурированные секционные занятия в условиях школы позволяют более эффективно организовать учебный процесс, учитывая специфические особенности и потребности девочек данного возраста [5]. Это включает в себя разработку программ, которые соответствуют возрастным и физиологическим особенностям детей, а также создание условий для их мотивации и вовлеченности в занятия [4].

Цель исследования – оптимизация секционных занятий фитнес-аэробикой с девочками 8–9 лет в условиях школы.

Методы исследования: анализ научно-методической и специальной литературы, опрос, педагогическое наблюдение.

Исследование проводилось на базе двух школ (МБОУ СОШ №18 г. Новомосковска Тульской области и МБОУ СШ №25 г. Смоленска) в течении первого полугодия 2024 года. Было проанализировано 22 секционных занятия фитнес-аэробикой в МБОУ СОШ №18 г. Новомосковска, проведен опрос тренеров и учителей физической культуры, которые проводят секционные занятия по фитнес-аэробике.

На основании педагогических наблюдений установлено, что наиболее оптимальным является урочная форма проведения секционных занятий. При этом тренеры и учителя рекомендуют не только выделять три составные части занятия с выделением общей направленности всех частей, но и разделять каждую из них на несколько составных частей разной направленности и подбором упражнений. Так, например, тренеры выделяют необходимость разделить подготовительную часть на общую разминку, направленную на подготовку организма в целом к тренировочному занятию, и на стретчинг с использованием упражнений на гибкость в основных суставах и прикладных упражнениях.

На основе полученных результатов опроса и педагогических наблюдений была разработана структура занятий фитнес-аэробикой и включала в себя три части: подготовительная, основная и заключительная (таблица 1).

Таблица 1

Общая структура секционных занятия фитнес-аэробикой с девочками 8–9 лет

Часть урока	Направленность и продолжительность	Основные упражнения	Методические указания
Подготовительная	Продолжительность от 5 до 10 минут Подготовка организма девочек к предстоящей нагрузке	Повороты головы, наклоны, круговые движения плечами, использование базовых шагов аэробики	Использовать музыкальное сопровождение до 128–134 bpm, что позволяет выполнять движения в среднем темпе с небольшой амплитудой.
	Упражнения на растягивание всех мышечных групп выполняется в течение 3–5 минут	Полуприсед, выпады, наклоны в сочетании с движениями руками, растягивание мышц голени, передней и задней поверхности бедра, поясницы	Снижение музыкального сопровождения до 110 bpm, что позволяет выполнять упражнения в медленном и среднем темпе в положении стоя, с опорой руками о бедра, без использования махов и пружинящих движений
Основная	Аэробная часть – продолжительность от 20 до 40 мин		
	Разминка в течение 3–7 минут	Базовые шаги классической аэробики и усложнения движений за счет изменения направления	Музыкальное сопровождение 134 bpm. Разучивание танцевальных «связок» на месте с передвижениями в разных направлениях
	Активный блок в течение 15–20 мин	Танцевальные комбинации шагов классической аэробики и их варианты в сочетании с движениями руками в различных направлениях	Музыкальное сопровождение 134–138 bpm. Соединение 2–4х «связок» в комбинацию, увеличение нагрузки за счет увеличения координационной сложности, амплитуды и интенсивности движений
	Аэробная «заминка» (2–5 мин)	Базовые шаги аэробики с уменьшающейся амплитудой движений руками	Музыкальное сопровождение 128–132 bpm. Уменьшение амплитуды и темпа движений.
	Силовой блок в течение 10–15 минут	В партере упражнения на силу и силовую выносливость мышц брюшного пресса и спины, ног и рук	Музыкальное сопровождение 134–138 bpm. Выполнять 3–5 упражнений по 16–32 повторения. Отдых между упражнениями не более 30 секунд. Для индивидуализации и увеличения нагрузки используются амортизаторы, гантели, манжеты и т. д.
Заключительная	Упражнения на восстановление и глубокую растяжку всех мышечных групп в течение 5–7 минут	Различные варианты наклонов в исходном положении лежа на спине и животе, сгибание в суставах нижних конечностей для растягивания мышц передней, задней и внутренней поверхностей бедра, голени	Снижение музыкального сопровождения до 90–110 bpm. В исходном положении лежа или стоя 8–10 упражнений на растягивание всех мышечных групп, выполняя медленно с фиксацией поз и последующим расслаблением

Опрошенные утверждают, что в стандартную структуру секционного занятия необходимо вводить раздел восстановительных мероприятий, который позволит сократить процесс адаптации организма занимающихся девочек к нагрузке.

Восстановительные мероприятия были разделены на психолого-педагогические и медико-биологические, использовались для решения поставленных тренером задач в соответствии с этапом подготовки, которые применяются в ходе отдельных тренировочных занятий, а также в интервалах между ними. При этом восстановительные мероприятия применялись комплексно.

К психолого-педагогическим мероприятиям рекомендуем относить соблюдение рациональной последовательности упражнений, чередование нагрузок по их направленности; индивидуализация тренировочного процесса; адекватные нагрузки интервалы отдыха; упражнения для активного отдыха, на расслабление и восстановление дыхания; формирование значимых мотивов; переключение внимания и самоуспокоение. Данный раздел контролируется тренером-преподавателем, записывается в индивидуальный дневник каждой занимающейся.

Медико-биологические мероприятия (рациональный режим дня; гигиенические процедуры; душ: теплый (успокаивающий); контрастный (возбуждающий); различные виды массажа) осуществляют занимающиеся самостоятельно, но тренер анализирует их по записям девочек о проведенных мероприятиях и дает рекомендации по количеству их использования в процессе занятий.

Таким образом, разработана структура секционных занятий фитнес-аэробикой с девочками 8–9 лет позволяющая оптимизировать тренировочный процесс с учетом особенностей вида спорта, возрастных особенностей занимающихся и основных требований к данному виду занятий в условиях школы.

Список литературы

1. Гуляева Д.М. Воспитание физических качеств средствами фитнес-аэробики на уроках физической культуры / Д.М. Гуляева // Физическая культура и спорт: интеграция науки и практики: материалы XVIII международной научно-практической конференции. – Ставрополь, – 2021. – С. 30–32. EDN NTMPDK
2. Кадач Н.Ю. Фитнес-аэробика как средство физического воспитания в начальной школе / Н.Ю. Кадач // Молодой ученый. – 2020. – №48 (338). – С. 463–465. EDN UJAHIN
3. Поцелуева Г.С. Применение фитнес-аэробики на уроках физической культуры / Г.С. Поцелуева // Кинезиологические практики в образовании и психотерапии: сборник материалов IV Всероссийской научно-практической конференции / Южный федеральный университет. – Ростов н/Д., 2021. – С. 129–133. EDN BPRFGP
4. Сайкина Е.Г. Фитнес и его роль в модернизации физкультурного образования школьников: монография / Е.Г. Сайкина, Ю.В. Смирнова, О.А. Чурганов. – СПб.: Санкт-Петербургский государственный электротехнический университет «ЛЭТИ» им. В.И. Ульянова (Ленина), 2024. – 227 с. EDN FIIIVE
5. Ячменева А.О. Фитнес-аэробика как вариативная форма гимнастики в учебном процессе физического воспитания в школе / А.О. Ячменева // Актуальные проблемы теории развития физической культуры и спорта в вузе: материалы Всероссийской научно-методической конференции с международным участием / редколл.: А.И. Вокин, И.И. Плотникова, С.Ф. Марчукова. – Иркутск, 2023. – С. 119–124. EDN TFI DNA

Жукова Аннелия Мгеровна

ассистент
ФГБОУ ВО «Воронежский государственный
педагогический университет»
г. Воронеж, Воронежская область

ВОСПИТАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПРАВСТВЕННОЙ ПОЗИЦИИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

Аннотация: статья посвящена актуальному на сегодняшний день вопросу, связанному с процессом воспитания в педагогическом вузе. Авторами отмечается необходимость наполнения данного процесса нравственным содержанием, для формирования профессионально-нравственной позиции будущих педагогов как фактора успешности будущей профессиональной деятельности.

Ключевые слова: профессионально-нравственная позиция, будущий педагог, педагогический вуз, воспитание.

Проблема воспитания молодежи стоит весьма остро в современной России. Процессы трансформации, происходящие в обществе и в системе высшего образования, характеризуются интенсивными изменениями в информационной среде, тенденцией к поликультуризации, разрушению традиционных устоев, что может привести как к положительным, так и к негативным последствиям, в том числе и к разрушению нравственных основ и переходу на потребительское взаимодействие в обществе.

Для предупреждения негативных последствий, необходимо создание системы целенаправленного воспитательного характера в вузе, способствующей формированию таких структур личности, которые будут способствовать устойчивости ее нравственных качеств в изменяющейся реальности.

Профессиональный стандарт «Педагог» определяет для будущих учителей круг необходимых обязанностей, функций, требований, которые предъявляются к современному учителю вне зависимости от того учреждения, в котором он в последствии будет работать. «Регулирование поведения обучающихся, постановка воспитательных целей, реализация воспитательных возможностей различных видов деятельности ребенка, создание, поддержание уклада, атмосферы и традиций жизни образовательной организации, формирование толерантности, использование конструктивных воспитательных усилий родителей (законных представителей) обучающихся» и другие трудовые действия ставят перед будущим педагогом необходимость в формировании такой психолого-педагогической характеристики, которая будет способствовать эффективному их выполнению.

Опираясь на цитату великого педагога К.Д. Ушинского: «только личность может действовать на развитие и определение личности, только характером можно образовать характер» [7, с. 26], мы считаем, что такой характеристикой для современного учителя и будет являться профессионально-нравственная позиция.

В связи с этим воспитание, которое ориентировано на ее формирование у студентов педагогических вузов, должно являться одним из приоритетных направлений современной системы высшего педагогического образования.

Однако, существует противоречие: возможно ли воспитание в отношении взрослого человека, дееспособного, самостоятельно регулирующего собственные поступки и действия? Исследователями отмечается, что воспитание в высшей школе является значимым и необходимым процессом, однако в том случае, если понимать его не как целенаправленное воздействие на воспитанника, а как создание необходимых психолого-педагогических условий, для развития и саморазвития личности студентов (И.А. Зимняя, М.В. Ковалева, С.Д. Смирнов, П.Н. Осипов и др.) [3; 5; 6].

В своих работах мы рассматриваем «профессионально-нравственную позицию будущих педагогов как характеристику, отражающую сознательную избирательную многокомпонентную позицию личности, систему ценностно-смысловых отношений к самому себе, окружающим и профессиональной деятельности на основе индивидуальной системы смыслов; основанную на профессиональном опыте и ценностном отношении к педагогической деятельности» [2, с. 20].

Опираясь на теоретический анализ, мы выделили необходимые педагогические условия, способствующие формированию профессионально-нравственной позиции студентов педагогических вузов.

Под педагогическими условиями мы понимаем «совокупность мер, направленных на повышение эффективности педагогической деятельности» [10].

В первую очередь, это условие, направленное на решение вопросов мотивационного характера – мотивационная направленность на формирование профессионально-нравственной позиции, как обеспечение ценностного отношения к будущей деятельности. «Мотивация к профессионально-педагогической деятельности – это совокупность познавательных, профессиональных и личностных мотивов, определяющих характер освоения профессии и целенаправленное развитие профессиональных компетенций, обеспечивающих профессиональное становление студентов, проектирование траектории саморазвития и самореализации в будущей профессиональной деятельности» [4, с. 135].

Не менее важным условием является включение в образовательную среду педагогического вуза мероприятий аксиологической направленности, способствующих формированию у будущих педагогов социальной значимости своего поведения, усвоению нравственных и моральных норм, преобразованию собственных знаний в убеждения, формированию ценностной иерархии личности и устойчивых характеристик личности, способствующих нравственному поведению в последствии в своей деятельности.

Учитывая возрастные особенности студентов, необходимо отметить, что реализация вышеуказанных условий может стать эффективной лишь при таком способе взаимодействия субъектов образовательного процесса, при котором студент будет выступать не только как «потребитель», а как активный участник коммуникации, что предполагает создание третьего условия – полисубъектного характера взаимодействия участников педагогического процесса.

А.А. Вербицкий отмечает, что «если деятельность студента не изолируется от деятельности преподавателя, носит активный, творческий характер, если каждый студент вовлекается в процесс познания и его успехи определяются приращением в собственном развитии, если образовательный процесс строится на взаимодействии преподавателя и студента как двух индивидуальностей, развитие отношений и общения которых происходит на личностном и профессиональном уровне, которые получают возможность постоянно взаимообогащаться, используя сотворчество» [1, с. 55].

Реализация полисубъектного взаимодействия студентов и преподавателей будет обеспечивать не только овладение обучающимися опыта «субъект-субъектного взаимодействия», но и способствовать формированию навыков рефлексивного и критического мышления, овладение социальными компетенциями, необходимыми в современных условиях, предполагающих поиск новых способов взаимодействия с новым поколением воспитанников.

Важным считаем отметить, что данные условия не являются эффективными обособленно, а взаимодополняемы, и их реализация в совокупности способствует достижению положительного эффекта воспитательного процесса в вузе.

Выбор реализуемых условий может также определяться и модифицироваться в зависимости от специфики образовательной среды конкретного вуза.

Список литературы

1. Вербицкий А.А. Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции / А.А. Вербицкий, О.Г. Ларионова. – М.: Логос, 2009. – 334 с. EDN PNCCBB
2. Жукова А.М. Специфика формирования профессионально-нравственной позиции студентов в среде педвуза / А.М. Жукова // Вестник Армавирского государственного педагогического университета. – 2024. – №1. – С. 17–28. EDN ACZXFS
3. Зимняя И.А. Воспитательная деятельность образовательного учреждения как объект комплексной критериальной оценки: к постановке проблемы исслед. / И.А. Зимняя. – М.: Исслед. центр проблем качества подгот. специалистов, 2002. – 33 с.
4. Кривоногова А.С. Формирование мотивации студентов к профессионально-педагогической деятельности в процессе освоения рабочей профессии: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Анна Сергеевна Кривоногова. – Екатеринбург, 2013. – 280 с. EDN SURFVN
5. Осипов П.Н. Воспитательная деятельность в инновационном вузе: учебное пособие / П.Н. Осипов. – Казань: БРОНТО, 2019. – 264 с.
6. Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / С.Д. Смирнов. – М.: Академия, 2001. – 304 с.
7. Ушинский К.Д. Избранные педагогические сочинения / К.Д. Ушинский; сост. В.Я. Струминский; под ред. Е.Я. Струминского. – М.: Учпедгиз, 1945. – 565 с.
8. Фетисов А.С. Педагогическая концепция формирования профессиональных качеств педагога в контексте здоровьесберегающей образовательной среды (система повышения квалификации): дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / Александр Сергеевич Фетисов. – Воронеж, 2020. – 455 с. EDN DBZZFY
9. Фетисов А.С. Формирование здоровьесберегающей позиции учащихся как педагогическая проблема / А.С. Фетисов, Н.В. Бирюкова // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – №70–1. – С. 289–292. EDN MVMFZG
10. Яковлев Е.В. Педагогическое исследование: содержание и представление результатов / Е.В. Яковлев, Н.О. Яковлева. – Челябинск: Изд-во РБИУ, 2010. – 317 с. EDN QCODNL

Константинова Олеся Валерьевна

студентка
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»
г. Краснодар, Краснодарский край

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация: в статье рассматривается проблема профессионального самоопределения школьников и сопровождения этого процесса в общеобразовательных учреждениях.

Подготовка кадров играет важную роль в профориентационной работе со школьниками и их профессиональном самоопределении, так как от грамотно организованного психолого-педагогического сопровождения – выбора необходимых методик и инструментов для диагностики, информирования подростков и старшеклассников об имеющихся и будущих профессиях, необходимых знаниях, умениях, навыках для работы, организации экскурсий на предприятия, мастер-классов с представителями различных направлений деятельности, стажировок, зависит дальнейшее получение профессионального образования человека, возможность самореализации, душевное состояние, а также удовлетворенность уровнем и качеством жизни.

Ключевые слова: профориентация, профессиональное самоопределение, психолого-педагогическое сопровождение.

Многочисленные исследования, проведенные как отечественными, так и иностранными учеными, такими как М.А. Басов, Л.П. Буева и другие, говорят о том, что основными аспектами профессионального самоопределения являются:

- система государственных мероприятий, обеспечивающих научно обоснованный выбор профессии;
- длительный необратимый социальный процесс освоения личностью той или иной профессии, информация, потребности, мотивы, ценностные ориентации, установки, интересы и другие эмпирические элементы [1, с. 360].

Профессиональное самоопределение является важной задачей не только для отдельного человека, но и для страны в целом, так как уровень профессионального и финансового обеспечения граждан отражает экономическое благосостояние нации. Для выбора профессии важно определить, какая из них соответствует интересам ребенка, полностью раскрывает его таланты, а также является финансово перспективной с экономической точки зрения.

Цель исследования состоит в обосновании необходимости введения новой штатной единицы – профориентолога в систему общего образования РФ для учащихся 8–11 классов.

Объектом исследования является уровень удовлетворенности молодежи своим профессиональным выбором, являющимся важным этапом в жизни каждого человека. Если у школьников формируется адекватное представление о своих будущих возможностях и развитии, то это становится основой для их активной жизненной позиции и профессионального роста. Если этого не происходит, возникает много проблем – от низкой заработной платы до неясных карьерных перспектив.

Согласно данным Росстата, более 50% выпускников профессиональных учебных заведений не работают по специальности в результате неверного выбора профессии. Основные причины – недостаточная информированность о рынке труда и непонимание себя как личности, своих сильных и слабых сторон.

Имеющиеся педагоги-психологи в школах слишком перегружены своими профессиональными обязанностями, такими как защита прав учащихся, обеспечение психологического благополучия в коллективе, профилактика социальной дезадаптации и множество других задач. Это ограничивает им возможность проводить полноценную профориентационную работу.

Функционал профориентолога предполагает организацию и проведение:

- диагностики, опросников, тестирования учащихся,
- индивидуального профессионального консультирования,
- конференций, семинаров, круглых столов для учащихся и их родителей,
- организацию мастер-классов, экскурсий, фестивалей, конкурсов, профессиональных проб,
- помощь в организации посещения дней открытых дверей профессиональных учебных учреждений, ярмарок профессий,
- подборку материалов, написание статей для газет, журналов, информационных стендов и т. д.

В качестве основных методов и методик для диагностики готовности школьников к профессиональному самоопределению могут быть использованы:

- методика «Определение направленности личности Б. Басса (определение отношения к труду, другим людям и результатам деятельности);
- опросник «Профессиональные намерения» Э. Ф. Зеера (знания о профессии, знание структуры и видов профессионального образования, знание рынка труда);
- методика «Изучение факторов привлекательности профессии» в модификации И. Кузьминой
- сочинение «Я через 10 лет» (наличие осознанной профессиональной перспективы будущего);
- проективная методика «Какой я?» на исследование Я-концепции подростков;
- карта интересов А.Е. Голомштока в модификации Г.В. Резапкиной (осознанный и обоснованный выбор профессии);
- метод экспертных оценок (положительное отношение к выбору профессии и будущей профессиональной деятельности, уверенность и свобода в выборе профессии).

Применение указанных методик в психолого-педагогическом сопровождении школьников можно проводить на уровне класса/группы.

Профессиональное консультирование подразумевает индивидуальную работу с учениками и включает анализ психологических и психофизиологических особенностей, что позволяет определить ключевые направления для выбора будущей профессии.

Проведение конференций, семинаров, круглых столов для учащихся и их родителей, организация мастер-классов, экскурсий, фестивалей, конкурсов, профессиональных проб, помощь в организации посещения дней открытых дверей профессиональных учебных учреждений, ярмарок профессий, а также подборка материалов, написание статей для газет, журналов, информационных стендов – этот вид работы также относится к психолого-педагогическому сопровождению школьников и, как правило, проводится на уровне класса или школы.

Таким образом, для успешной профориентационной работы школы необходимо обеспечить дополнительными ресурсами и квалифицированными специалистами, которые смогут качественно сопровождать процесс профессионального самоопределения школьников. Это, в свою очередь, повысит уровень их удовлетворенности выбранной профессией и общее качество жизни, влияющее на благосостояние нашей страны.

Список литературы

1. Созаев К.Г. Проблемы трудоустройства выпускников вузов на рынке труда / К.Г. Созаев // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2016. – Т. 5. №3 (16). – С. 357–361. – EDN WXBKRV
2. Приказ Минздравсоцразвития РФ от 26.08.2010 №761н (ред. от 31.05.2011) «Об утверждении Единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих, раздел III «Педагог-психолог».
3. Шаповалова В.С. Профессиональное самоопределение школьников: теория, история, практика: монография / В.С. Шаповалова, И.В. Чельшева. – М.; Берлин: Директ-Медиа, 2018. – 396 с.
4. Володина Ю.А. Психология профессионального самоопределения подростков и юношей: учебное пособие / Ю.А. Володина. – М.; Берлин: Директ-Медиа, 2022. – 200 с. EDN OVVZQB

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ФОРМИРОВАНИЮ ПОЛИТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ В ИНТЕГРИРОВАННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

***Аннотация:** статья посвящена анализу современных подходов к формированию политической компетентности у студентов педагогических специальностей в интегрированной образовательной среде. Рассматривается значимость политической грамотности в профессиональной подготовке будущих педагогов, способы интеграции образовательных уровней и важность воспитательной работы, направленной на развитие гражданской позиции молодежи.*

***Ключевые слова:** студенты, политическая компетентность, педагогическое образование, интегрированная образовательная среда, политическая социализация, политическая грамотность.*

В условиях глобальных изменений и усиления информационного воздействия на молодежь формирование политической компетентности становится одной из приоритетных задач государства [3]. Молодое поколение на этапе формирования политического сознания активно подвергается негативному влиянию социальных сетей и других цифровых средств массовой информации, снижающих гражданскую активность [5]. На фоне растущей политической апатии молодежи к политическим процессам возрастает риск социальных угроз для государственной стабильности.

Политическая компетентность – это разносторонний феномен, это политические знания, понимание своей роли как гражданина в общественной жизни, это готовность к проявлению гражданской активности и навык критического восприятия информации, как фактора становления безопасного поведения [1].

Особое внимание в процессе формирования данной компетентности должно уделяться студентам педагогических специальностей, так как им предстоит конструировать мировоззрение нового поколения и формировать гражданскую идентичность учеников. Важным аспектом в процессе формирования политической компетентности является интеграция образовательной среды школ и вузов. Интеграционные процессы способствуют постепенному формированию политической грамотности и воспитанию активной гражданской позиции у учащихся и студентов.

В процессе нашей практической деятельности по формированию политической компетентности мы определили наиболее эффективные педагогические методы и принимаемые студентами активные формы обучения. К числу таких методов относятся следующие.

Дебаты и ролевые игры. Эти методики с четко проработанным сценарием позволяют студентам анализировать различные политические позиции, учат развивать критическое мышление и, что не мало важно для педагогов, формируют навык конструктивного диалога. Во время подготовки к дебатам студенты активно исследуют вопросы государственной политики, социальной справедливости, международных отношений, а в ходе участия у них формируются аналитические навыки и гражданская позиция.

Проектная деятельность. Создание студентами образовательных, психолого-педагогических проектов с социальной направленностью формируют исследовательские навыки в процессе поиска и решения конкретных проблем общества. В рамках дисциплины «Основы проектной деятельности» студентами решаются конкретные задачные ситуации, они стараются найти способы изменения реальности, разработать уникальный продукт через выявление и преодоления социальных проблем, ориентированных на определенную целевую аудиторию. Конечно же, чаще всего студенты создают проекты, направленные на решение местных социальных проблем, они проводят мини-исследования, делают выводы, что оказывает положительное влияние на формирование у них адекватной гражданской позиции.

Интерактивное обучение и работа в малых группах – этот формат позволяет вовлекать обучающихся в обсуждение актуальных политических и социальных проблем, способствует формированию навыков коллективного обсуждения и принятия решений и командной работе. Работа в микрогруппах активизирует навык разработки коллективных стратегий для решения поставленных задач.

Важное место в формировании политической компетентности молодого поколения занимает взаимодействие с агентами политической социализации, такими как общественные объединения, спортивные и культурные организации [4]. Их функциональные цели и задачи способствуют формированию у молодежи чувства сопричастности и вовлеченности в разнообразные общественные процессы, расширяя круг политического восприятия, углубляя знаниевый компонент и укрепляя позиции по ключевым гражданским вопросам.

Теоретический анализ данной проблематики позволил сделать вывод о необходимости создания интегрированной образовательной среды, объединяющей школы и вузы. Именно образовательные организации должны стать эталонами при формировании политической компетентности и результатом их функционирования должно быть формирование у обучающихся качественно новой целостной системы знаний и умений. Подобная среда позволяет объединять разные виды деятельности, технологии, приемы и методы в единую систему, способствующую преемственности воспитательных и образовательных воздействий, создавая условия для целостного развития [2]. политической грамотности студентов. Абитуриенты уже должны обладать базовыми знаниями о праве, политике и гражданских обязанностях. Далее же задача вузов – углублять эти знания, совершенствовать умения и формировать полноценный политический навык.

В нашей работе одной из эффективных практик является проведение совместных мероприятий школ и вуза, таких как интегрированные лекции, дискуссионные семинары и интернет-конференции на темы гражданского общества и политической активности. Активное участие студентов в подобных мероприятиях способствует развитию их способностей к критическому анализу, пониманию социальных проблем и пониманию основ политической грамотности.

В процессе активного взаимодействия школьников и студентов в рамках данной тематики сложно не отметить огромную роль медиа и цифровой среды. Социальные сети, интернет-платформы и образовательные порталы – это инструменты для организации интегрированной образовательной среды. Все участники интегрированной образовательной среды сегодня могут использовать доступные цифровые технологии для проведения онлайн-дебатов и дискуссий разной направленности, в том числе и обсуждению актуальных политических событий. Положительно на это влияет и введение в образовательную программу элементов цифровой грамотности, полученные навыки позволяют будущим педагогам обоснованно формировать политические взгляды посредством критической оценки информации.

Формирование политической компетентности, правильная политическая социализация студентов педагогических специальностей является необходимой задачей высшей педагогической школы современной России. Преемственность в политическом воспитании от школы к вузу, интеграция новых методов активного обучения и использование всех возможностей цифровой среды будут способствовать воспитанию политически активных граждан, готовых не только к наблюдению, но и к участию в общественной и политической жизни своей Родины [6]. Профессорско-преподавательский состав в этом процессе также играет ключевую роль, как через организацию образовательных мероприятий, направленных на развитие политической грамотности студентов, так и через личную адекватную политическую социализацию и собственный пример.

Таким образом, комплексный подход, включающий интеграцию образовательной среды школ и вузов, активные методы обучения и цифровую социализацию, является основой для эффективного формирования политической компетентности у будущих педагогов. Формирование политической компетентности и грамотности позволит студентам не только адаптироваться к изменяющимся условиям, но и внести вклад в укрепление ценностных основ общества и повышение уровня политической культуры.

Список литературы

1. Курилина Ю.В. Организационно-педагогические условия формирования критического мышления у школьников будущими педагогами / Ю.В. Курилина, А.А. Мальков // Вестник Северо-Осетинского государственного университета имени К.Л. Хетагурова. – 2023. – №3. – С. 137–144. – DOI 10.29025/1994-7720-2023-3-137-144. EDN CUMUSE
2. Интегративный подход в образовании: частные вопросы теории и методики / С.А. Хазова, В.М. Гребенникова, О.А. Ус [и др.]. – Краснодар: Кубанский государственный университет, 2023. – 253 с. – ISBN 978-5-906302-66-3. – DOI 10.17748/978-5-906302-66-3.2023.1-254. EDN BZPEUQ
3. Мальков А.А. Теоретические основы процесса формирования общественно-политической компетентности у будущих педагогов / А.А. Мальков, О.А. Ус // Kant. – 2022. – №3 (44). – С. 283–291. – DOI 10.24923/2222-243X.2022-44.52. EDN QTITZC
4. 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. – DOI 10.24412/1991-5497-2022-596-31-35. EDN SZJUDM
5. Психолого-педагогическое обеспечение информационно-личностной безопасности подрастающего поколения: теоретический и практический аспекты: учебное пособие / В.М. Гребенникова, Ю.В. Курилина, А.А. Мальков [и др.]. – Краснодар: Экоинвест, 2023. – 356 с. – ISBN 978-5-94215-667-1. EDN WTWSCG
6. О формировании в вузе профессиональной готовности будущих учителей к гражданскому воспитанию подростков в условиях информатизации общества / Е.Ю. Руденко, В.М. Гребенникова, Н.И. Никитина, С.Н. Вольхин // Вестник Аддыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. – 2023. – №3 (323). – С. 87–97. – DOI 10.53598/2410-3004-2023-3-323-87-97. EDN FBJVRB

ОПЫТ ПРИМЕНЕНИЯ СОЦИАЛЬНЫХ ПРАКТИК В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ МЕДИЦИНСКОГО КОЛЛЕДЖА

***Аннотация:** в работе проанализированы социальные практики, используемые в учебно-воспитательном процессе медицинского колледжа. В результате исследования определена структура применяемых социальных практик; обозначены проблемы, возникающие в процессе применения; подтверждена полезность практик в формировании социальных компетенций студентов.*

***Ключевые слова:** медицинский колледж, студенты, социальные практики, социальные компетенции.*

Согласно требованиям ФГОС СПО третьего поколения в результате освоения образовательных программ для медицинских колледжей у выпускников должен быть сформирован ряд общих и профессиональных компетенций, обуславливающий их конкурентоспособность и востребованность на рынке труда [7].

Помимо практических навыков современными работодателями высоко оценивается способность сотрудников к активному социальному взаимодействию, умение быстро мыслить и принимать решения в нестандартных ситуациях, работать в команде, не бояться ответственности. Профессиональная деятельность медицинского работника любого уровня требует эмпатии, милосердия, четких морально-нравственных ориентиров и ценностей.

В свою очередь, Стратегия реализации молодежной политики в Российской Федерации на период до 2030 года утверждает одной из целей участие молодежи в социальных проектах, направленных на сближение поколений и передачу духовно-нравственных ценностей от старших поколений к младшим, а также формирование у молодежи профессиональных навыков и навыков общественно полезной работы через служение [8].

Таким образом, подготовка высококомпетентных профессионалов, обладающих пулом востребованных у работодателя личных качеств, сформированной гражданско-патриотической позицией, уважающих традиционные духовно-нравственные ценности, становится важной педагогической задачей, для решения которой социальные практики могут быть эффективным и удобным инструментом.

Целью данного исследования является анализ и обобщение описанного в научной литературе опыта применения социальных практик в медицинском колледже.

«Социальная практика» – ёмкое, многогранное понятие с широкими возможностями применения, концептуальные основы которого закладывались в социально-философской науке. В разное время исследованием социальных практик занимались такие зарубежные и отечественные авторы как М. Арчер, П. Бурдьё, Б. Вальденфельс, Г. Гарфинкель, Э. Гидденс, И. Гофман, М. Хайдеггер, А. Шютц, В.В. Волков, Т.И. Заславская, Л.Г. Ионин, О.В. Хахордин и другие.

В педагогическую науку понятие «социальная практика» было привнесено из социологии относительно недавно и в силу своей многоаспектности однозначной трактовки пока не имеет. Педагогический словарь Г.М. Коджаспировой и А.Ю. Коджаспирова понятия «социальная практика» не содержит, а «практику» (от греч. *praktikos* – деятельный, активный) трактует как материальную целеполагающую деятельность людей, имеющую своим содержанием преобразование природных и социальных объектов [1]. Педагогический аспект понятия «социальных практик» исследуется в работах С.М. Азаркиной, Г.М. Беспаловой, М.Н. Бурмистровой, Н.М. Виноградовой, И.В. Гладкой, Е.Г. Королёвой, Н.Ф. Логиновой, А.В. Мудрика, Г.В. Никитиной, Н.Ю. Перевозниковой, Н.М. Плотниковой, С.Х. Самсоновой, Н.И. Элиасберг и др. В зависимости от точки приложения понятия, оно трактуется исследователями по-разному: как социально значимая деятельность, направленная на решение социальных проблем с целью формирования и развития компетенции социального взаимодействия (Г.В. Никитина); как организованный вид образовательной деятельности, направленный на развитие социальных навыков, повышение социальной компетентности, выработку индивидуальной стратегии социального поведения (Е.Г. Королёва); как средство профессионального воспитания, инструмент развития профессионально значимых качеств личности (Н.М. Плотникова). В рамках текущего исследования социальные практики понимаются как организованная, педагогически контролируемая деятельность студентов, направленная на формирование и развитие социальных и профессиональных компетенций через участие в общественно-значимых событиях.

Многомерность и вариативность понятия позволяет рассматривать его через разноплановые классификации и типизации. Согласно типологии М.П. Гурьяновой, выделяют социально-педагогические, социально-культурные, социально-бытовые, социально-медицинские, социально-трудоустроенные типы практик [4, с. 4]. На основе этой типологии можно проанализировать социальные практики, применяемые в медицинском колледже (табл. 1).

Таблица 1

Социальные практики в образовательной среде медицинского колледжа

Тип практики	Вид практики и форма реализации	Цель применения
Социально-педагогическая	Профилактические мероприятия; социальные акции по профилактике деструктивного поведения молодежи; профилактике употребления наркотиков в партнерстве с общественными организациями	Приобретение опыта активного социального взаимодействия с общественными институтами, воспитание социальной ответственности; приверженности здоровому образу жизни
Социально-культурная	Культурно-массовые мероприятия; участие в социально-значимых мероприятиях, (включая спортивные и патриотические), художественной самодельности, КВН движении, осуществление журналистской деятельности	Обретение опыта коллективного труда, работы в команде, разделения ответственности за результат; развитие творческого начала, формирование духовно-нравственного компонента
Социально-медицинская	Волонтерская, санитарно-просветительская, благотворительная деятельность; помощь детским домам, инвалидам, пожилым маломобильным людям; социальная адаптация детей с синдромом Дауна и аутизмом; лекции по профилактике ВИЧ/СПИД и инфекций, передающихся половым путем и др.	Получение опыта причастности к социально-значимой деятельности
Социально-бытовая	Мероприятия по благоустройству территории; участие в субботниках, общественно-полезном труде	Воспитание экологической культуры, ответственного отношения к среде обитания
Социально-трудовая	Проектная и профессионально-ролевая деятельность; участие в профориентационных проектах; апробация профессиональной деятельности на предприятиях-базах практик в рамках социального партнёрства; участие в социальной практике, разработка и защита проектов	Формирование уважительного отношения к профессии, осознание ее социальной значимости, постепенное вовлечение в трудовую деятельность; формирование профессиональных и социальных компетенций

Таким образом, на основании информации из доступных источников был изучен и проанализирован опыт применения социальных практик в медицинском колледже, выделена их структура. По типологии М.П. Гурьяновой распределены используемые виды и формы реализации практик. Обозначены соответствующие им цели. Отметим, что возможная вариативность форм шире применяемой (например, не упоминается культурно-просветительская деятельность). Стоит подчеркнуть, что результаты применения социальных практик, описанные авторами, соответствуют декларируемым целям не в полной мере. Отмечен позитивный эффект введения социальной практики в образовательный процесс: рост мотивации к учебе, социальных компетенций студентов, осознанного отношения к выбранной профессии, уважения к будущим коллегам, укрепление духовно-нравственных ориентиров студентов [3, с. 4; 9, с. 256; 11, с. 241]. В то же время на местах выявлены и проблемные моменты – низкая мотивация и незаинтересованность со стороны некоторых студентов, демонстрирующих формальное отношение к социальной практике [3, с. 4].

В заключение отметим, что исследованный опыт демонстрирует пользу и перспективность применения социальных практик в подготовке будущих средних медработников, как профессионалов, обладающих развитыми социальными компетенциями и способных к личностному росту.

Список литературы

1. Коджаспирова Г.М. Педагогический словарь: для студ. высших и сред. пед. учеб. заведений / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – М.: Академия, 2000. – 176 с.
2. Королёва Е.Г. Типология и педагогические функции социальных практик в обучении взрослых / Е.Г. Королёва // Человек и образование. – 2016. – №1 (46). – С. 59–62.
3. Кочергина Н.В. Социальная практика как метод формирования общих компетенций у студентов КГБПОУ «Рубцовский медицинский колледж» / Н.В. Кочергина // Материалы Всероссийской научно-практической конференции «Наука и социум». – 2017. – №4. – С. 1–5. EDN YBURFD
4. Кривопалова Н.А. Методика организации социальных и социально-профессиональных практик / Н.А. Кривопалова, Н.Н. Ушакова; Институт повышения квалификации и переподготовки работников образования Курганской области. – 2009. – 76 с.
5. Никитина Г.В. Социальная практика как педагогическое понятие / Г.В. Никитина // Актуальные задачи педагогики: материалы I Междунар. науч. конф. (г. Чита, декабрь 2011 г.). – Чита: Молодой ученый, 2011. – С. 33–35. EDN VJYPOL

6. Плотникова Н.М. Социальные практики как средство профессионального воспитания / Н.М. Плотникова // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2017. – №4. – С. 17–21. EDN YOSOCY

7. Приказ Министерства образования и науки России от 04.07.2022 г. №527 «Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта среднего профессионального образования по специальности 34.02.01 «Сестринское дело» // СПС «КонсультантПлюс».

8. Распоряжение Правительства РФ от 17.08.2024 №2233-р «Об утверждении Стратегии реализации молодежной политики в Российской Федерации на период до 2030 года» // СПС «КонсультантПлюс».

9. Струкова Е.Е. Опыт реализации социальной практики в ГБОУ СПО «Свердловский областной медицинский колледж» как инструмент развития социального партнерства / Е.Е. Струкова, И.С. Хлюпина, П.В. Чигвинцев // Инновационный потенциал молодежи: формирование нового типа культуры: сборник материалов Всероссийской молодежной научно-исследовательской конференции (Екатеринбург, 27–28 октября 2014 г.). – Екатеринбург: УрФУ, 2014. – С. 256–257. EDN UDGVBV

10. Темпель Л.А. Социально-производственная практика как средство организации социального партнерства в профессиональной подготовке студентов Тюменского медицинского колледжа / Л.А. Темпель // Региональное образование XXI века: проблемы и перспективы. – 2012. – №4. – С. 239–242. EDN OZYGAF

Русинова Евгения Андреевна

преподаватель

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»

г. Краснодар, Краснодарский край

DOI 10.31483/r-114968

К ВОПРОСУ О ШКОЛЬНОМ ТЕАТРЕ: РЕТРОСПЕКТИВНЫЙ АНАЛИЗ ФЕНОМЕНА

Аннотация: в статье представлен ретроспективный анализ формирования и развития школьного театра в России и за рубежом. Осуществлено сопоставление процессов развития школьных театров в различные исторические периоды. Выявлены основные тенденции развития школьного театра, обозначены наиболее успешные театральные практики. В ходе теоретического анализа отечественной и зарубежной литературы обозначены различные векторы развития школьного театра в современной системе образования.

Ключевые слова: театр, школьный театр, образование, театральная педагогика, образовательный процесс, театральные практики.

На современном этапе развития российского общества, система образования нуждается в обновленном подходе к обучению детей и молодежи, требуются более гибкие и универсальные методы обучения.

Решением поставленной задачи может являться совмещение педагогической и театральной практик. Многие исследования дают основания полагать, что театральная практика, включенная в образовательный процесс, позволяет одновременно достигать личностные, предметные и метапредметные образовательные результаты [5].

Для понимания основных методов театральной деятельности в педагогической практике, необходимо рассмотреть понятие «школьный театр», как вид творчества в истории культуры и дать ретроспективный анализ исследуемому феномену.

Анализ работ исследователей дает основание полагать, что на протяжении нескольких тысячелетий театр в разный период истории выполнял роль просвещения и воспитания. Его особенность состояла в способности влиять на широкие массы, ведь театр – это искусство массового показа и восприятия [1].

Изменения, произошедшие в развитии школьного театра, рассмотрим в рамках зарубежного и отечественного опыта.

В зарубежном опыте понимание школьного театра начинается в период Средневековья, когда в Европе появляются первые университеты. Основное содержание спектаклей – богослужение, ведь тема религии остается неизменной при постановке спектаклей студентами первых университетов.

Основной толчок к рождению школьного театра дает именно эпоха Возрождения, что обусловлено изменениями во времени. В данный период начинает складываться тенденция становления нового человека и общества, главной чертой которого становится гуманизм. Здесь же театр распадается на два отдельных, но гармонично связанных компонента – актер и зритель.

Эпоха Ренессанса меняет парадигму мышления общества. Основной тенденцией его развития является образование. Школьный театр не утрачивает популярность в церковных школах, а наоборот, его повсеместно включают в учебную программу. Школьный театр того времени – это возможность знакомства с мироустройством и мироощущением личности, приобретение навыков в искусстве, поэзии и риторике.

Появление новых идеалов человека, стремление к ясности, однозначности – именно это основные черты эпохи Просвещения. Названные изменения, несомненно, сказываются на развитии школьного театра. Он становится средством воспитания моральных ценности и гражданских идеалов личности.

История школьного театра в рамках зарубежного опыта циклична, период расцвета сменяется падением. Школьный театр в эпоху индустриализации полностью утрачивает свое знание и постепенно исчезает из учебных программ. Данное явление объясняется промышленной революцией, которая охватила Европу в указанный период. Появление различных мануфактур дает толчок появлению большего количества работников, основным развлечением которого является народная, массовая форма театра [3].

Школьный театр в России претерпел значительные изменения не в контексте понимания театр, как искусства, а именно в отношении школьного театра, как педагогической практики.

Традиции школьного театра начинают зарождаться в первой половине XVII века в училищах, основой которого становятся знания о самобытности русской культуры, национального языка и литературы. Основоположником школьного театра в России является Симеон Полоцкий, который создает его в одной из братских славянских высших школ – Киево-Могиланской академии.

На данном этапе российской истории православным братствам необходимо вести активную борьбу с коллегами-пропагандистами католицизма. Именно этим объясняется потребность в появлении образованных ораторов, теологов и т. д., а также новых методов обучения и воспитания личности того времени, одной из того был школьный театр [2].

Эпоха просвещения дает толчок развития школьному театру в рамках методики обучения. Педагоги Москвы применяют его при объяснении сложных понятий, стараясь представить их в образной форме. К тому же, именно в этот период школьный театр применяется не только в педагогике, но и в досуговой деятельности.

В середине XVIII века школьный театра знакомит студентов с сюжетами мировой и отечественной истории, учит ораторов взаимодействию с аудиторией. К этому времени школьные театры появляются в таких городах, как: Ярославль, Тверь, Псков, Новгород и Петербург.

Школьные театры распространялись повсеместно для развлечения и поучения общества. На тот момент они являлись основной связью школы с обществом, выполняя в основном воспитательные функции.

Эпоха индустриализации (конец XVIII – начало XIX века) становится временем высокого темпа развития школьного театра в российском обществе. Решая дидактические задачи, он становится фактором морального и идейного воспитания. Он показывает примеры нравственности, патриотизма и благочестия [6].

Ретроспективный анализ становления и развития школьного театра отражен в таблице 1.

Таблица 1

Ретроспективный анализ становления и развития школьного театра

<i>Период</i>	<i>Зарубежный опыт</i>	<i>Отечественный опыт</i>
Позднее Средневековье	Причина: появление первых университетов. Следствие: богословская направленность	
Эпоха ренессанса (конец XVI – начало XVII века)	Причина: изменение целей образования – переход об образования, которое вело личность к Богу, к готовности человека к успешной земной жизни. Следствие: появление театра, как образовательного компонента в учебной программе	Причина: борьба православного братства с пропагандой католицизма. Следствие: потребность в появлении образованных ораторов, теолог и т. д.
Эпоха Просвещения (конец XVII – середина XVIII века)	Причина: появление новых идеалов личности, навеванных обществом. Следствие: школьный театра – средство морализации и воспитания личности	Причина: обогащение методики обучения. Следствие: Применение школьного театра при объяснении сложных понятий, стараясь представить их в образной форме. Именно в этот период школьный театр применяется не только в педагогике, но и в досуговой деятельности
Эпоха индустриализации (конец XVIII – начало XIX века)	Причина: промышленная революция. Следствие: школьный театр, как образовательный инструмент исчезает	Причина: желание власти воспитать общество в система отсутствия жестких нравов. Следствие: значительный темп становления школьного театра в России

В начале XXI века в России появляется понятие «школьная театральная педагогика», которая включает в себя практики школьного театра, которые были реализованы ранее. Школьная педагогика – педагогика, которая включила в себя культуру и образование. В ходе нее все участники активно

вовлечены в процесс, обязательным условием является совместная коллективная деятельность учителя и учеников. В ходе данной деятельности ее участники познают окружающий мир, погружаясь в образ и проживая ту или иную ситуацию.

На сегодняшний день, президент Российской Федерации В.В. Путин активно поддерживает политику формирования и развития школьных театров

в России. Данная поддержка нашла отражение в Поручении президента «О развитии и поддержке школьных театров» (№ Пр-1806 от 24.09.2021 г.) [3].

С 2021 года Министерство просвещения России совместно с Министерством культуры России, общероссийской общественно-государственной детско-юношеской организацией и Театральным институтом имени Б. Шуккина активно реализована программа по развитию школьных театров в России [4; 7].

В начале 2022 года в России насчитано более 11000 школьных театров, количество продолжает расти. Впоследствии, школьный театр должен стать лидером развития художественного творчества обучающихся, одним из основных методов формирования эмоционального интеллекта, воспитания и развития личности.

Проведенный ретроспективный анализ позволяет рассмотреть применение театральных практик, методов и технологий в образовательном пространстве. Теоретический анализ исследуемого феномена дает основание полагать, что школьный театр позволяет расширить вектор развития личности, тем самым подчеркивает вариативность его применения в образовательном процессе.

Список литературы

1. Букатов В.М. Театральные технологии в гуманизации процесса обучения школьников: автореф. дис. ...д-ра пед. наук / В.М. Букатов. – М., 2001. – 33 с. – EDN SXWMJF
2. Ефремова Н.Г. Драматургия Симеона Полоцкого: первая русская школьная комедия / Н.Г. Ефремова // Вопросы театра. – 2016. – №3–4. – С. 166–196 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/dramaturgiya-simeonapolotskogopervaya-russkaya-shkolnaya-komediya> (дата обращения: 04.10.2024). – EDN WIRCTS
3. Коробенко М.Ю. Школьный театр как форма социокультурной практики школьников / М.Ю. Коробенко, А.В. Жидов // Грани познания. – 2020. – №5 (70). – С. 93–96. – EDN JOEVRС
4. Магия театра: методическое пособие / А.Н. Беликов [и др.]. – М.: Театральный институт имени Бориса Шуккина, 2022. – 43 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://kirovipk.ru/wpcontent/uploads/2022/06/teatr-magiya-shhuka.pdf> (дата обращения: 17.11.2024).
5. Метапредметные и личностные образовательные результаты школьников: новые практики формирования и оценивания: учебно-методическое пособие / под общей ред. О.Б. Даутовой, Е.Ю. Игнатъевой. – СПб.: КАРО, 2015. – 160 с.
6. Посакалова Т.А. История развития театральных практик в образовании: зарубежный и отечественный опыт // Современная зарубежная психология. – 2021. – Т. 10. №2. С. 96–104 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://doi.org/10.17759/jmfp.2021100210>. – EDN YUNHAM
7. Театральный проект движения первых // Школьная классика [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://projects.pervye.ru/super-projects/b1d3c5ed-fbf9-4dc1-b957-38ad3e605831> (дата обращения: 25.11.2024).
8. Ширяева В.Г. Школьный спектакль / В.Г. Ширяева. – М.: Изд-во Академии педагогических наук РСФСР, 1959. 128 с.

Рыкова Ирина Алексеевна

учитель

МБОУ «СОШ №55 им. Грабина Василия Гавриловича,
Героя Социалистического труда»
ст. Старонижестеблиевская, Краснодарский край

ГРАЖДАНСКО-ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В СОВРЕМЕННЫХ ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЯХ ЧЕРЕЗ ПРОЕКТНУЮ И ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ)

Аннотация: в статье раскрывается опыт работы по формированию патриотизма у детей младшего школьного возраста через проектную и исследовательскую деятельность. Автор делится особенностями организации проектной деятельности в современных психолого-педагогических условиях, которые не только обеспечивают высокий уровень познавательного интереса учащихся, но и способствуют интеграции теоретических знаний с практическим опытом, что помогает развитию творческой активности и формированию гражданско-патриотических качеств личности.

Ключевые слова: патриотизм, проектно-исследовательская деятельность, психолого-педагогические условия, младший школьный возраст, инновационные технологии.

Гражданско-патриотическое воспитание подрастающего поколения – одна из главных задач нашего современного общества, а детство – самая благодатная пора для формирования чувства любви к Родине. Следуя Указу Президента Российской Федерации «О национальных целях развития Российской

Федерации до 2030 года» №474, одной из приоритетных задач текущего периода на федеральном и местном уровнях является формирование «возможностей для самореализации и развития талантов» [5].

Википедия даёт следующее толкование слову «патриотизм»: (*греч.* πατριότης – «соотечественник», πατρίς – «родина», «отечество») – политический принцип и социальное чувство, осознанная любовь, привязанность к родине, преданность ей и готовность к жертвам ради неё, осознанная любовь к своему народу, его традициям.

Патриотизм предполагает чувство гордости за достижения и культуру своей родины, поддерживает желание сохранять культурные особенности и идентификацию себя (особое эмоциональное переживание своей принадлежности к стране и своему гражданству, языку, традициям) с другими представителями своего народа, стремление защитить интересы родины и своего народа [1, с. 1].

Психологи определили, что младший школьный возраст отличается высокой эмоциональностью, активностью и верой в правильность всего, чему учат взрослые. Эмоциональность младших школьников способствует необходимому восприятию знаний об обществе, Родине, её истории в яркой наглядной форме. Ребёнок должен сам поучаствовать в уборке территории школы, в сборе макулатуры, в озеленении школы, в экологических акциях по наведению порядка в станице, в подготовке праздников ко Дню матери, чествованию ветеранов ко Дню Победы. Внушаемость и податливость, склонность к подражанию, доверчивость, высокий авторитет, которым пользуется учитель, – всё это создаёт положительные предпосылки для формирования высоко нравственной личности.

Младшие школьники из-за конкретности их мышления, не могут познать сущность общественных понятий и явлений. Так, понятие Родина сужается у них до того места, где они живут, где находится их дом вместе с родными людьми – мамой и папой, бабушкой и дедушкой, друзьями – соседями, любимой качелей, мостиком, с которого ловят рыбу – всё это непосредственно влияет на внутренний мир детей, на их эмоциональный настрой, так как события, «пропущенные через себя», яркие и сильные и остаются в памяти надолго, а иногда и на всю жизнь, что очень важно в патриотическом воспитании. Сельские дети взрослеют быстрее. Этому способствуют социальные мотивы – жизненные обстоятельства, от которых никуда не деться, потому что мы – земляки на виду друг у друга. Мы поимённо знаем семьи, чьи родственники воюют в зоне СВО, чьи мамы и бабушки плетут сети и делают заготовки для солдат, чьи семьи работают волонтерами и в магазинах собирают гуманитарную помощь. На уроках и дома дети изготавливают талисманы, открытки, пишут письма и рисуют рисунки, тем самым поднимают боевой дух солдат и в то же время учатся быть патриотами. Да, этому надо учить. Об этом надо рассказывать. На таких конкретных примерах надо воспитывать, потому что в современных условиях именно школа стала центром патриотического воспитания подрастающего поколения. Именно в процессе обучения у ученика формируются привычки, профессиональные навыки, устремления, потребности, которые соответствуют или не соответствуют нормам нравственности. Но современное общество требует нового, инновационного подхода в этом процессе. Он должен основываться на интересах и принципах жизни детей существующего поколения – детей, которых очень сложно чем-нибудь заинтересовать, потому что в условиях высокой доступности информации на детей и молодёжь обрушивается поток продукции, пропагандирующей праздный образ жизни, культ потребления и насилия, формы, способствующие эгоизации и примитивизации личности.

Одним из путей повышения мотивации и эффективности учебной деятельности в школе является включение учащихся в *исследовательскую и проектную деятельность*, которая отвечает требованиям современного образования и воспитания, так как она практико и личностно ориентирована [4, с. 9].

В своей работе я выбираю современные инновационные технологии: исследовательские, частично-поисковые, проблемные, но приоритетной технологией является метод проектов, где я, как педагог выступаю в роли консультанта, координатора проекта, направляющим поиск решения проблемы, но не доминирующей фигурой в учебном процессе.

Опыт использования проектной деятельности в патриотическом воспитании младших школьников доказывает свою эффективность. Грамотно организованная проектная деятельность даёт ощутимый воспитательный эффект, связанный с личностным развитием учащихся, с формированием их ключевых компетенций гражданина и патриота России. Подготовка учеников к проектной деятельности включает в себя:

- выявление интересов учащихся, определение, чем бы хотел заниматься каждый ребёнок, какое направление деятельности его интересует;
- представление детям возможности объединяться по интересам в группы для создания проектов воспитательных дел, которые для них значимы;
- формирование темы проекта на основе правил сотрудничества;
- консультирование младших школьников по методам поиска информации.

Начиная с *первого класса* использую игры и занятия, помогающие осваивать первичные навыки проведения самостоятельных исследований. Так как дети только учатся читать, объясняю, где и откуда можно получить информацию. Во *втором классе* учу детей выдвигать гипотезы, классифицировать понятия, формирую умение видеть проблему, находить пути решения задач, делать выводы. Учимся в обычных предметах и ситуациях видеть что-то новое, учимся удивляться!

Цель проектной работы по формированию патриотизма младших школьников – воспитание социально-ориентированной, самодостаточной творческой личности с высоким уровнем духовно-нравственной культуры.

Достижение цели предполагает решение следующих *задач*.

Через систему мероприятий формировать нравственные качества школьников: милосердие, искренность, достоинство, ответственность. Через изучение истории и культуры – формирование чувства любви к малой родине, уважительного отношения к национальным традициям своего народа и народов других стран. Через изучение героического прошлого своего народа, знакомство с военными подвигами своих предков – воспитание уважения к истории, сохранение и приумножение традиций. Также у детей формируется экологическое воспитание путём вовлечения в КТД.

Первый этап – разработка проектного задания: выбор темы проекта; формирование творческих групп; подготовка материалов к исследовательской работе. Примерами выбора тем проектов по патриотическому направлению являются: «Моя семья и война», «История одной медали», «Улицы имени Героев», «Родина уникальных». Проектная деятельность выполнялась по следующим темам: «Детство, опалённое войной», «Всё для фронта, всё для Победы!», «Животные в летописи Великой Отечественной войны», «Мой рекордный урожай». Основные цели проекта: формирование у младших школьников патриотических качеств и чувства сопричастности к истории Отечества; создание условий для поисковой работы, для изучения истории семьи, знакомство с примерами боевых и трудовых подвигов своих соотечественников, дедов и прадедов; воспитание уважения к ветеранам Великой Отечественной войны, самостоятельное выращивание овощей на земельном участке и возможность участия в конкурсах и фестивалях с отчётом о выращенной продукции.

Второй этап – планирование деятельности, определение формы представления результатов. Учащиеся определяют для себя «цепочки» вопросов и ответов, которые надо доказать в исследованиях, а также подходящую форму представления результатов (в виде презентации, буклета, альбома, выпуска газеты). Далее – обсуждение плана работы, где ученики продумывают пути проведения своих исследований: беседы, сбор статистических данных, сканирование архивных документов, оформление результатов исследования.

Третий этап – методическая помощь учителя как консультанта и координатора.

Четвёртый этап – оформление результатов: учитель консультирует, координирует работу учащихся, стимулирует их деятельность, а учащиеся оформляют результаты в соответствии с правилами (альбомы, рисунки, рассказы об интересных людях).

Пятый этап – презентация. Учитель организует экспертизу, а учащиеся докладывают о результатах своей работы. Форма презентации может быть любая, например, доклад на пять минут с иллюстрациями, представление публикации с результатами исследований. Оценивание результатов проекта обязательно. Ценным в поисковой работе учащихся стало то, что они узнали о корнях своей семьи, нашли фотографии, медали, документы, смогли почувствовать мужество и героизм своих близких людей в их боевых и повседневных трудовых делах. Рассказы родственников активно включали детей в сопереживание, закладывали чувственную основу патриотического воспитания.

Основными направлениями патриотического воспитания из серии авторских разработок «Мы этой земли продолжение» являются:

- краеведческо-поисковое. Освоение детьми традиционной культуры своего народа, развитие творческой деятельности по возрождению, сохранению и развитию через изучение народных обычаев, традиций, ремёсел и т. д.;

- литературно-музыкальное. Привитие художественного вкуса, потребности в общении с искусством, изучение произведений и творчества местных писателей и поэтов, воспитание музыкальной культуры;

- этнографическое и культурологическое. Это процесс ознакомления с жизнью народов. Оно направлено на познавательно – речевое, художественно – эстетическое, социально-нравственное развитие ребёнка.

- экскурсионно-туристическое. Воспитание потребности в изучении родного края, района, области;

- физкультурно-оздоровительное. Возрождение и развитие народных спортивных игр, воспитание здорового спортивного соперничества между детьми и коллективами;

- экологическое. Воспитание любви к природе, потребности в её защите от негативных воздействий – загрязнения, вырубки лесов, истребления редких видов растений; изучение природы родного края;

- работа с семьёй. Утверждение традиционных нравственных ценностей в сознании детей через духовное возрождение семьи, изучение и овладение опытом предыдущих поколений, соединение воспитательного потенциала семьи и классного руководителя, изучение истории семьи и семейных традиций, передающихся поколениями [2, с. 55].

Поскольку патриотизм не природное, а социальное качество, то его надо формировать. И формировать надо с малого – с того места, где родился человек. Чем активнее мы «погружаем» детей в краеведение, помогаем с помощью книг кубанских писателей раскрыть красоту окружающей природы, с

которой дети знакомятся во время экскурсий, тем самым формируем любовь к родине, родному краю, родной культуре. Нравственные качества, заложенные в детстве, формируют у детей любовь к родному краю, а чудесные казачьи байки, песни, исторические повествования, встречи с талантливыми земляками надолго оставляют след в душе ребёнка. Полные, глубокие, яркие, содержательные знания учащихся о родном крае формируют интерес и уважение к традициям, образу жизни земляков. Чувство Родины начинается с восхищения тем, что видит перед собой ученик, чему он изумляется и что вызывает отклик в его душе. Проживание в сельской местности обязывает напоминать детям народную мудрость «Где родился, там и пригодился», проходящую «красной лентой» через серию уроков и внеурочных мероприятий «Мы этой земли продолжение», потому что вопрос о всесторонней подготовке учащихся к самостоятельной жизни на селе, развитие у них таких качеств, как трудолюбие, ответственность, воля, инициатива, организованность, домовитость является сегодня особенно острым. Сельская воспитательная среда – пространство, наполненное конкретными людьми – тружениками, различными трудовыми объектами, создающими благоприятные условия для пробы учениками собственных сил и трудовых умений. Также в селе, где дворы утопают в зелёных насаждениях, больше возможностей для эколого-краеведческого образования детей. Все выдающиеся мыслители и педагоги прошлого придавали большое значение природе как средству воспитания детей – месту, где есть возможность работать на реальных природных объектах, осуществлять эксперименты, наблюдать за объектами и явлениями живой природы, то есть воспитывать экологически грамотную личность. Правильно отобранный соответствующий материал позволяет сформировать у школьников представление о том, чем славен его родной край.

Самостоятельное приобретение знаний при решении практических задач или проблем – это основное предназначение метода проектов. Начиная в 2023 году работу над опытно-экспериментальным проектом «Во саду ли, в огороде» и, предложив детям вырастить овощи и цветы из семян, я даже не предполагала, насколько дети проявят творческий подход и предложат свои варианты: один мальчик провёл эксперимент по выращиванию огурцов в бутылке, а другой удивил меня своей просьбой посадить семена шишек хвойных деревьев и вырастить из них Аллею Славы в честь героев – станичников. Третий ребёнок после поездки с родителями в Абхазию стал воплощать в жизнь идею о выращивании из семян саженцев экзотических деревьев, не характерных для произрастания в нашей местности. Он вырастил хвойники – ногоплодники (мармеладное дерево) и говению сладкую (конфетное дерево). А в октябре 2024 года Козуляк Тимофей на региональном конкурсе «Агрофестиваль – будущее своими руками» в номинации «Мой рекордный урожай» занял первое место, представив на конкурс самостоятельно выращенные тыквы «Гитара» по 17 и 18 килограммов! Проект по технологии «Кружева радости» в четвёртом классе помог детям лучше изучить самобытную культуру наших предков – казаков. Дети приносили из дома рушники, подзоры, изучали рисунки и изображения, а потом сами на бумаге вырезали вытынанки, посвящённые Рождеству Христову и Пасхе. Творческий экологический проект «От мусора – к шедеврам» никого не оставил равнодушным. Мало того, что дети закрепили понятие «раздельного сбора» мусора, так они ещё и попробовали себя в роли модельеров и дизайнеров, придумывая из пакетов от чая, крышек от бутылок, картонных коробок, пластиковых бутылок и другого мусора костюмы в стиле «Ретро», украшения для цветника, аксессуары для нарядов. Маргарита Артур и Исаева Дарина во Всероссийском конкурсе «Город будущего» со своими костюмами стали победителями. В ноябре 2024 года в акции по сбору макулатуры заняли первые места в муниципальном и региональном уровнях, собрав более тысячи килограммов бумаги и картона. Подводя итоги проекта «Во саду ли, в огороде», мы начали работу над следующим проектом «Родина уникальных. Жизнь как пример», где стали собирать информацию об уникальных земляках. О тех, в честь которых будет высажена Аллея Славы. Цель проекта – воспитание высокого патриотического сознания, сохранение исторической памяти, преемственности поколений и традиций, формирование духовно-нравственных ориентиров. Учащиеся школы начали изучать биографии земляков – Концевича Григория Митрофановича – композитора, регента Войскового певческого хора, собирателя кубанских песен; Грабина Василия Гавриловича – советского конструктора и организатора производства артиллерийского вооружения Великой Отечественной войны, Героя Социалистического Труда, генерал-полковника технических войск; Героев Советского Союза – Чигрина Григория Матвеевича и Афанасенко Ивана Прокопьевича. Было проведено исследование биографий Грабина Василия Гавриловича и нашего давнего друга Ткаченко Петра Ивановича – известного критика, писателя и составителя первого словаря кубанского диалекта за всю его историю «Кубанский говор. Балакачка», вышедшего пятью изданиями, который лично был знаком с великим конструктором. При выполнении проектов трудовая и познавательная деятельность осуществлялись во взаимосвязи. Через исследовательскую деятельность происходило творческое и гражданское осмысление значимости выполняемых заданий. Проект перерос в мощное КТД, в результате которого ожидаемые результаты были достигнуты – обучающиеся познакомились с проблемой сохранения исторической памяти и признали её актуальность, у детей просматривался выраженный интерес к биографиям уникальных земляков, ребята получили навыки работы в команде.

В основе моей работы по вовлечению учащихся в исследовательскую проектную деятельность лежит деятельностно-творческий компонент, который предполагает проявление в поведении и деятельности имеющихся у детей знаний, ценностей и гражданского самосознания. Такой подход формирует познавательные способности детей и практические навыки, развивает самостоятельность, умение проявлять активность в решении поставленных задач [3, с. 166]. Считаю, что интерес школьников к данным проектам обусловлен их эмоциональным, социальным и интеллектуальным развитием. Удивление, исследование, творчество, эксперименты «красной нитью» проходят и через мои уроки, и через мероприятия патриотической направленности. Главным считаю увлечь детей, заинтересовать поставленной задачей, показать значимость их труда, вселить уверенность в своих силах, оказывать им полное доверие в атмосфере честного сотрудничества. Только через активное вовлечение в социальную деятельность и сознательное участие в ней можно достигнуть успехов. В своей деятельности я стараюсь использовать как традиционные, так и инновационные формы воспитательных практик: педагогику сотрудничества; проектную технологию; игровые технологии; технологию КТД; «ситуацию успеха»; технологию критического мышления. Показать через малое большое, зависимость между деятельностью одного человека и жизнью всех людей – вот что важно для воспитания нравственно-патриотических чувств и качеств. Человеку интересно жить, пока он кому-то приносит пользу, пока деятелен и успешен. Считаю, что каждый ребенок талантлив, талантлив по-своему – такова моя позиция. Не скуплюсь на похвалу. Нет такого ребёнка, которого не за что было бы похвалить. Выделить из потока неудач крошечный островок успеха, дать соломинку помощи, показать тропинку к пониманию – и у ребёнка возникнет вера в свои возможности, желание учиться и подражать положительному примеру. А если ученику удастся добиться успехов в школе, у него есть все шансы на успех в жизни! Перед началом любой работы мотивирую себя и детей так: «Самое важное – не то большое, до чего додумались другие, но то маленькое, к чему пришёл ты сам», «Часто случается, что именно с пустяка начинаются самые важные в мире вещи», помните, что «Мы этой земли продолжение».

Список литературы

1. Патриотизм [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://ru.wikipedia.org/wiki/Патриотизм> (дата обращения: 14.11.2024).
2. Вырщиков А.Н. Патриотическое воспитание молодёжи в современном российском обществе / А.Н. Вырщиков, Б.М. Кусмарцев. – Волгоград, 2006. – 55 с.
3. Как научить детей любить Родину: пособие по реализации государственной программы «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2015–2020 гг.». – М.: Аркти, 2021. – 166 с.
4. Кривобок Е.В. Исследовательская деятельность школьников: программа, занятия, работы учащихся / Е.В. Кривобок. – Волгоград: Учитель, 2019. – 9 с.
5. Указ о национальных целях развития России до 2030 года [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://kremlin.ru/events/president/news/63728> (дата обращения: 14.11.2024).

Сафина Резида Нургаяновна

канд. пед. наук, доцент
Приволжский межрегиональный центр повышения квалификации
и профессиональной переподготовки работников образования
ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»
г. Казань, Республика Татарстан

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ, НАПРАВЛЕННОЙ НА ОБЕСПЕЧЕНИЕ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ, В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОГРАММЫ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ

Аннотация: целью статьи является определение целесообразности дополнительной профессиональной программы повышения квалификации (далее – ДПП ПК) в обеспечении готовности педагогов дополнительного образования к духовно-нравственному воспитанию обучающихся. Методологической основой исследования является теория воспитания. Профессиональные компетентности, сформированные в ходе реализации ДПП ПК, предназначены для реализации задач гуманистического воспитания. Результаты исследования могут быть использованы в методической деятельности учреждений дополнительного образования.

Ключевые слова: духовно-нравственное воспитание, педагог дополнительного образования, профессиональная компетентность, личность, обучающийся, повышение квалификации.

В современном образовательном пространстве одна из актуальных задач – это духовно-нравственное воспитание обучающихся. Вопрос о целях воспитания представляется особо значимым сейчас потому, что идет процесс формирования нового поколения российских граждан.

Анализ теоретических источников дает основание сделать вывод о том, что вопрос духовно-нравственного воспитания всегда являлся одним из главных в исследованиях ученых-практиков. Методологической основой исследования послужила теория воспитания (М.И. Рожков, Л.В. Байбородова и др.). В трудах Рожкова М.И., Байбородовой Л.В. понятие «воспитание» раскрывается как «целенаправленный процесс формирования гуманистических качеств личности» [4, с. 10].

Обеспечение духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России является одной из основных задач государственной политики. Указом Президента РФ от 09.11.2022 г. №809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» определено «воспитание в духе уважения к традиционным ценностям как ключевой инструмент государственной политики в области образования и культуры, необходимый для формирования гармонично развитой личности» [6]. В Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года выделена приоритетная задача в сфере воспитания: «развитие высоконравственной личности, разделяющей российские традиционные духовные ценности, обладающей актуальными знаниями и умениями» [5].

В соответствии с Концепцией развития дополнительного образования детей до 2030 года «целями развития дополнительного образования детей являются создание условий для самореализации и развития талантов детей, а также воспитание высоконравственной, гармонично развитой и социально ответственной личности» [1]. Мотивация педагога в данном контексте должна быть направлена на разработку инструментов духовно-нравственного воспитания обучающихся. Согласно профессиональному стандарту «Педагог дополнительного образования детей и взрослых» основной целью деятельности педагога является «создание педагогических условий для формирования и развития творческих способностей, удовлетворения потребностей в интеллектуальном, нравственном и физическом совершенствовании» [3]. В соответствии с приказом Министерства просвещения РФ от 27 июля 2022 г. №629 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным общеобразовательным программам» «обеспечение духовно-нравственного, гражданско-патриотического воспитания обучающихся» является одним из важных аспектов реализации дополнительных общеобразовательных программ [2].

Задачи, указанные в нормативных документах, выдвигают перед ДПП ПК новые требования. Данное исследование проводилось на базе Приволжского межрегионального центра повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования с октября 2023 года по июнь 2024 года. Исследование включало в себя разработку и реализацию ДПП ПК «Эффективные методики духовно-нравственного воспитания обучающихся в соответствии с Концепцией развития дополнительного образования детей». В нем принимали участие 52 педагога из учреждений дополнительного образования, обучавшиеся на курсах повышения квалификации. Из них 28 человек были включены в экспериментальную группу, 24 – в контрольную. В качестве участников контрольной группы были выбраны педагоги учреждений дополнительного образования, не являющиеся слушателями курсов в данный период. Цель исследования: определение уровня сформированности профессиональных компетенций педагогов в рамках реализации ДПП ПК. В качестве методов исследования были использованы педагогический эксперимент, методы математической обработки результатов исследования, анализ материалов аттестаций.

Первый этап исследования состоял из изучения и анализа нормативных документов, регулирующих вопросы духовно-нравственного воспитания обучающихся, научной литературы по теории воспитания, разработки ДПП ПК «Эффективные методики духовно-нравственного воспитания обучающихся в соответствии с Концепцией развития дополнительного образования детей». В содержание программы были включены лекции по изучению структуры духовно-нравственного воспитания в условиях дополнительного образования, практикум по проектированию дополнительных общеобразовательных программ, педагогическая мастерская по моделированию занятия, стажировка и др.

На втором этапе в период реализации ДПП ПК проводился эксперимент по выявлению динамики изменений в профессиональных компетенциях слушателей. Источником изучения и анализа явились результаты входного мониторинга, методических разработок, итоговых проектных работ участников экспериментальной группы, изучения рабочих документов педагогов из контрольной группы.

На третьем этапе исследования был осуществлен сравнительный анализ результатов деятельности педагогов экспериментальной и контрольной групп, разработаны методические рекомендации для руководителей учреждений, план посткурсового сопровождения педагогов.

Результаты исследования подтверждают целесообразность ДПП ПК в формировании профессиональных компетенций педагогов. По итогам мониторинга с использованием методов математической обработки результатов выявлен высокий уровень сформированности методических компетенций у 48,5% слушателей курсов повышения квалификации, средний уровень – у 51,5%. Изменения в уровне

профессиональных компетенций педагогов в контрольной группе составили 9% (высокий уровень) и 11% (средний уровень).

Проведенное исследование подтвердило выводы о том, что эффективность реализации ДПП ПК зависит от активного включения слушателей во все виды учебной деятельности, использования активных и интерактивных методов организации образовательного процесса. Профессиональные компетенции, сформированные в ходе реализации ДПП ПК, необходимы для повышения качества образования и воспитания конкурентоспособной личности, что определяет ее целесообразность.

Портрет обучающегося учреждения дополнительного образования сегодня должен быть дополнен теми характеристиками, которые обозначены в Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года: сформированность «внутренней позиции личности по отношению к окружающей социальной действительности» [5]. Таким образом, задача современного педагога дополнительного образования – овладение эффективными методиками формирования высококонвальной личности, совершенствование способности осуществлять духовно-нравственное воспитание обучающихся на основе базовых национальных ценностей для построения воспитывающей образовательной среды.

Список литературы

1. Концепция развития дополнительного образования детей до 2030 года [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.garant.ru> (дата обращения: 12.11.2024).
2. Приказ Министерства просвещения РФ от 27 июля 2022 г. №629 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным общеобразовательным программам» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.garant.ru> (дата обращения: 12.11.2024).
3. Профессиональный стандарт «Педагог дополнительного образования детей и взрослых» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://base.garant.ru> (дата обращения: 12.11.2024).
4. Рожков М.И. Теория и методика воспитания: учебник и практикум для вузов / М.И. Рожков, Л.В. Байбородова. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Юрайт, 2018. 330 с. EDN LUBVAW
5. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.garant.ru> (дата обращения: 12.11.2024).
6. Указ Президента РФ от 09.11.2022 г. №809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://docs.yandex.ru> (дата обращения: 12.11.2024).

Сесюнина Анастасия Юрьевна
бакалавр, педагог-психолог
Месникова Валентина Андреевна
магистр, педагог-психолог

МБДОУ МО г. Краснодара «Д/С №202»
г. Краснодар, Краснодарский край

АВТОРСКАЯ ТЕМАТИЧЕСКАЯ МУЛЬТИПЛИКАЦИЯ КАК ИНСТРУМЕНТ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация: в статье представлено понятие «адаптация». Описан опыт применения мультипликации в работе с детьми младшего дошкольного возраста в адаптационный период.

Ключевые слова: адаптация, процесс адаптации, младшие дошкольники, детский сад, сказкотерапия, авторская мультипликация.

Проблема адаптации ребенка к дошкольному учреждению хоть и не является новой, но по-прежнему остается актуальной на сегодняшний день. На эту тему было выпущено большое количество статей, работ, ее проблематикой занималось множество ученых, педагогов, психологов, однако, несмотря на это, с каждым годом появляются все новые факторы, которые только предстоит рассмотреть и изучить. Поэтому проблема адаптации ребенка в детском саду продолжает оставаться острой, как и раньше.

Адаптация – это процесс приспособления человека, входящего в новую среду, к новым условиям. Этот процесс универсален для всех, вне зависимости от возрастной стадии, и имеет как положительные, так и отрицательные результаты.

Адаптационный процесс наиболее остро влияет на детей младшего дошкольного возраста. Ребенок впервые попадает в абсолютно незнакомую среду, в которой установлены определенные, новые для него, условия. В результате ребенок начинает испытывать сильный стресс. Появляется расстройство сна, аппетита, повышается тревожность. Но самым главным фактором, остро влияющим на организм и психику ребенка, является отрыв от родителя. До первого посещения детского сада ребенок все время находился рядом с матерью, главным источником комфорта и безопасности. В новой же среде

этот источник отсутствует, что сильнее провоцирует возникновение стресса вплоть до отказа ребенка посещения детского сада.

Процесс адаптации у каждого ребенка протекает по-разному. Она может протекать легко, в течение 1–3 недель, может тяжело, вплоть до двух месяцев. У одного ребенка адаптация может начаться сразу, у другого через неделю пребывания в саду. Однако в конечном итоге, когда адаптация заканчивается, все в организме ребенка сглаживается, возвращается в привычный строй.

Существуют специальные методики, позволяющие преодолеть страхи и опасения ребенка в период адаптации: страх остаться одному, что мама не вернется, тревога перед незнакомыми взрослыми, трудности в общении с детьми – все это сильно воздействует на нервную систему ребенка, который только переступил порог детского сада. К таким методикам относится арт-терапия, игротерапия, сказкотерапия. Они все вызывают интерес у ребенка, помогают вовлечь его в командную деятельность, снижают тревогу. К специальным методикам можно отнести и мультитерапию, поскольку все дети любят смотреть мультфильмы. Для многих детей просмотр мультфильмов становится способом расслабиться, отвлечься от повседневных забот. Существует множество развивающих мультфильмов, в том числе и те, которые помогают ребенку адаптироваться к детскому саду. Тем не менее, не все современные мультфильмы соответствуют педагогическим целям, которые нужно достичь в данный момент. И здесь уже помогает создание авторских мультфильмов.

На протяжении нескольких лет наш детский сад работает в рамках инновационного проекта по теме «Тематическая авторская мультипликация как воспитательный и образовательный инструмент в работе с дошкольниками». В рамках этого проекта была создана серия мультфильмов по теме «Адаптация». Эти мультфильмы применяются в период адаптации на занятиях с детьми для снятия эмоционального напряжения, переключения внимания, создания позитивного представления о детском саде.

В рамках адаптационного процесса педагог организует просмотр мультфильма совместно с детьми, сопровождая его обсуждением. В ходе беседы педагог использует метод наводящих вопросов, способствуя активному участию детей в диалоге и помогая им формулировать ответы. Также уделяется внимание разъяснению сложных для восприятия моментов. По завершении мероприятия педагог акцентирует внимание на том, что детский сад является безопасным и интересным местом, куда дети с удовольствием будут приходить ежедневно.

Список литературы

1. Долженко Е.А. Адаптация детей дошкольного возраста: проблемы и поиск решений. Современные формы работы с детьми и родителями, коммуникативные игры, игры на освоение окружающей среды, совместные игры / Е.А. Долженко. – Волгоград: Учитель, 2016. – 124 с.
2. Макшанцева Л.В. Вестник МГУ: к проблеме адаптации трехлетних детей к ДОУ / Л.В. Макшанцева // Психология. – 2003. – №1. – С. 60–66.
3. Силаева О.М. Адаптация детей младшего дошкольного возраста к условиям дошкольной организации / О.М. Силаева // Молодой ученый. – 2016. – №25 (129). – С. 589–591 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://moluch.ru/archive/129/35629/> (дата обращения: 22.11.2024). EDN XVBGAOZ
4. Соколовская Н.В. Адаптация ребенка к условиям детского сада: управление процессом, диагностика, рекомендации / Н.В. Соколовская. – Волгоград: Учитель, 2008. – 188 с.
5. Цыбикжапова Д.С. Адаптация детей к ДОО / Д.С. Цыбикжапова // Молодой ученый. – 2017. – №18 (152). – С. 346–348 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://moluch.ru/archive/152/43093/> (дата обращения: 22.11.2024). EDN YMXZVJ

Тюлина Анастасия Сергеевна

адъюнкт
ФГКОУ ВО «Воронежский институт Министерства
внутренних дел Российской Федерации»
г. Воронеж, Воронежская область

ЭСТЕТИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КУРСАНТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ МВД РОССИИ

Аннотация: в статье рассматривается вопрос эстетического воспитания курсантов образовательных организаций МВД России, как важного аспекта их профессиональной подготовки. Автор подчеркивает, что эстетическое воспитание способствует формированию высоких моральных и нравственных качеств будущих сотрудников органов внутренних дел. В статье приводится анализ понятия «эстетическое воспитание» и рассматривается нормативно-правовая база, регламентирующая данный процесс в образовательных организациях МВД России.

Ключевые слова: воспитание, эстетическое воспитание, эстетика, курсанты МВД России, образовательные организации МВД России.

Эстетическое воспитание играет значительную роль в формировании личности и мировоззрения каждого человека, не являясь исключением и курсанты образовательных организаций МВД России.

Эстетическое воспитание помогает развивать чувство прекрасного, уважение к искусству, культуре и традициям. Важным является и понимание того, что эстетическое воспитание не только формирует вкус и представление о красоте, но также способствует развитию творческого мышления, эмоциональной сферы и общей эстетической культуры личности.

Для курсантов образовательных организаций МВД России эстетическое воспитание имеет большое значение, поскольку их будущая профессиональная деятельность связана с обеспечением законности и порядка, защитой граждан от преступных и иных противоправных посягательств. Им предстоит столкнуться с множеством негативных явлений, насилием и преступностью, что в дальнейшем потребует от них не только специальной профессиональной подготовки, но и высоких моральных качеств и культуры, умения воспринимать, понимать и ценить красоту вокруг себя.

Эстетическое воспитание способствует формированию у курсантов эстетических и моральных ценностей, воспитание чувства сопричастности к искусству и культуре, что в дальнейшем будет способствовать наиболее продуктивному общению с гражданами, эффективному разрешению возникающих споров и конфликтов и созданию благоприятной обстановки в обществе и коллективе развивает грамотную речь и аккуратное ношение форменной одежды. Эстетическое воспитание способствует развитию творческого потенциала курсантов, их аналитических способностей, умения видеть и понимать красоту в различных ее проявлениях.

Для понимания сущности рассматриваемого вопроса обратимся к трактовке понятия «эстетическое воспитание». Отечественный педагог

К.Д. Ушинский считал, что главная цель эстетического воспитания – это формирование гармоничной личности через восприятие прекрасного [5]. Советский педагог и психолог Л.С. Выготский акцентировал внимание на роли культурного наследия и художественного творчества в эстетическом развитии человека.

Современные исследователи подчеркивают значимость эстетического воспитания для формирования личности, ее ценностного отношения к миру, способности к творчеству и самовыражению, оно способствует формированию эмоционального интеллекта, развитию воображения, креативности, а также способности оценивать и анализировать продукты творчества.

В своих работах С. С. Семенов отмечал, что, «эстетическое воспитание молодежи является процессом, заключающим в себе преемственность возрастных групп, самостоятельную ценностно-ориентированную позицию, установку на самовоспитание, саморазвитие, самосовершенствование» [4].

В целом, эстетическое воспитание понимается это процесс формирования эстетической культуры личности, развитие вкуса и способности к эстетическому восприятию и творчеству, что является важным аспектом общего культурного образования, направляющего человека на развитие чувства прекрасного, умения оценивать и понимать искусство, литературу, театр и другие виды культур.

Значимость эстетического воспитания регламентируется и закрепляется в приказе МВД России от 27.08.2024 №500 «Об утверждении Положения о порядке организации морально-психологического обеспечения деятельности органов внутренних дел Российской Федерации», где указывается о том, что основными задачами культурно-просветительской работы в системе

МВД России является внедрение высоких эстетических стандартов и норм в служебную деятельность и быт личного состава [3].

До принятия вышеназванного приказа эстетическое воспитание выступало в качестве одного из направлений воспитательной работы в системе МВД России (Приказ МВД России от 25 декабря 2020 года №900 «Вопросы организации морально-психологического обеспечения деятельности органов внутренних дел Российской Федерации» – утратил силу) [1]. Новое законодательство заменило эстетическое воспитание этическим, однако положения, регламентирующие важность эстетического воспитания, остались в новом законодательстве.

В системе МВД России эстетическое воспитание играет важную роль в формировании личности сотрудников и создании уникального имиджа. Данный вид воспитания направлен не только на необходимость поддержания достойного и опрятного внешнего вида и служебных помещений, но также поведение сотрудников, их отношения друг к другу и обществу в целом [6].

Одним из важных аспектов эстетического воспитания в МВД России является опрятный и эстетический вид сотрудников полиции. Ведомство уделяет особое внимание состоянию форменного обмундирования сотрудников и ношению одежды в соответствии с общепринятыми нормами и закрепленными стандартами. Сотрудник МВД России должен выглядеть аккуратно, представительно и профессионально, что создает доверие и уважение граждан, формирует общий имидж всей правоохранительной структуры. Способность поддерживать опрятный и ухоженный внешний вид демонстрируют культуру личности и уважение к своей профессии.

Внешний облик и поведение представителей правопорядка оказывают прямое влияние на восприятие обществом их профессионализма, честности, усиливают доверие граждан к служителю правопорядка.

Таким образом, эстетическое воспитание является важным элементом образовательного процесса для курсантов образовательных организаций МВД России, способствуя гармоничному развитию личности обучающихся, обеспечивая дальнейший успех в службе на благо общества. Эстетическая составляющая воспитания позволяет будущим сотрудникам быть не только профессионалами своего дела, но и ценными членами общества, способными вносить вклад в его культурное и духовное развитие.

Список литературы

1. Вопросы организации морально-психологического обеспечения деятельности органов внутренних дел Российской Федерации: приказ МВД России от 25.12.2020 №900 // СПС Гарант [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://base.garant.ru/400791288/> (дата обращения: 10.11.2024).
2. Гладких З.И. Гуманистический потенциал художественно-психологических открытий Л.С. Выготского / З.И. Гладких // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. – 2016. – №4 (40). – С. 84–92. EDN ХНКЕЕВ
3. Об утверждении Положения о порядке организации морально-психологического обеспечения деятельности органов внутренних дел Российской Федерации: приказ МВД России от 27.08.2024 №500 // СПС КонсультантПлюс [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_486292/ (дата обращения: 10.11.2024).
4. Семенов С.С. Эстетическое воспитание молодежи в учреждениях культурно-досугового типа / С.С. Семенов // Вестник МГУКИ. – 2015. – №2. – С. 160–164. – EDN TSVPPB
5. Ушинский К.Д. О нравственном элементе в воспитании // Собрание сочинений. – В 11 т. Т. 2. – М.; Л.: АПН РСФСР, 1948. – С. 425–488.
6. Чешуйкина Т.Ю. Эстетическое воспитание как важное направление воспитательной работы в вузах МВД России / Т.Ю. Чешуйкина // Высшее образование сегодня. – 2024. – №1. – С. 83–87. DOI 10.18137/RNU.NET.24.01.P.083. EDN FLVWSM

Шиманская Инна Михайловна

магистр, старший преподаватель

Учреждение образования «Мозырский государственный педагогический университет имени И.П. Шамякина»
г. Мозырь, Республика Беларусь

БЕЛОРУССКИЕ НАРОДНЫЕ ПОСЛОВИЦЫ И ПОГОВОРКИ КАК СРЕДСТВО ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ПОДРАСТАЮЩЕГО ПОКОЛЕНИЯ

Аннотация: в статье раскрывается эколого-воспитательный потенциал этнопедагогического наследия белорусского народа, представленного малым фольклорным жанром – народными пословицами и поговорками. Обосновывается педагогическая направленность использования средств этноэкологического воспитания белорусов в достижении современных эколого-воспитательных задач.

Ключевые слова: экологическое воспитание, народная педагогика, этноэкологическое воспитание, пословицы, поговорки.

Модернизация современного общества диктует необходимость сохранения и развития культурно-исторического наследия в рамках государственной политики в сфере образования. В этом аспекте изучение традиционного опыта воспитания подрастающего поколения является действительно актуальным, так как позволяет выявить механизм формирования не только общей культуры личности, но и экологической в контексте народно-педагогического наследия. В связи с этим актуальным представляется исследование исторически сложившихся традиций взаимодействия этноса и природы, сохранившиеся в устном народном творчестве, обрядах, обычаях.

Особенно ярко проявляется этноэкологический потенциал белорусского устного народного творчества в *пословицах и поговорках*, в которых отражен практически весь социально-исторический опыт народа, его мировоззрение, достижения экологической культуры, вся философия жизни. «У прыказцы – праўда святая» [10, с. 8], «На прымаўку і суду няма» [10, с. 8], – констатировала народная мудрость. Основанные на живом, разговорном языке, они очень метко и доходчиво передают этноэкологическое и этнопедагогическое наследие.

В емкой, доходчивой форме белорусские пословицы и поговорки приобщают подрастающее поколение к разнообразным народно-экологическим знаниям:

- о растительном мире – «Вясною лес адзенеца, а восенню нявесь гдзе падзенеца» [4, с. 77], «Ягад без кветак не бывае» [4, с. 71], «Не было нас – быў ляс, і не будзе нас – будзе ляс» [9, с. 69];
- о животном мире – «Рак не рыба, кажан не птушка» [4, с. 65], «Воўк кожны год ліняе, але нораву не мяняе» [4, с. 61], «Усе птушкі крыллі маюць, да не усе лятаюць» [9, с. 65], «Ліса семярых ваўкоў ашукае» [8, с. 64], «І жывёла розум мае, дарма, што не гаворыць» [6, с. 44], «Сава не ўродзіць сакала» [10, с. 589], «Воўк сабаку не радня» [4, с. 53], «І жаба ў вадзе сядзіць, а не рыба» [4, с. 65];

– общие природоведческие представления – «Ціхія воды глыбокі» [4, с. 57], «Агонь з вадою не дружыць» [4, с. 58]; «Дзе вада, там і вярба» [9, с. 58], «Ад іскры і вада можа загарэцца» [9, с. 60];

– о здоровье человека – «Здароўе лёгка страціць, ды лёгка набыць» [3, с. 166], «Плюй на ўсё – беражы здароўе» [7, с. 439], «Здароўе даражэй за грошы» [3, с. 166], «Не той дужы, хто коней стрымлівае, а той хто стрымлівае самога сябе» [3, с. 169];

– традиционные сельскохозяйственные знания – «Калі ўлетку дождж рэдка бываець, тагды ў вулі мёд прыбываець» [4, с. 84], «Ранняя вясна – шмат вады» [4, с. 75], «Ні ў сакавіку вады, ні ў красавіку травы» [4, с. 77], «Красавік з вадою – май з травой» [4, с. 79]; «Угноім зямліну – знімем пшаніцу» [9, с. 121]

– народно-метеорологические знания – «Жаўранак прылятае на праталіну, шпак на прагаліну, жораў з цяплом, лаптаўка з лістом» [4, с. 65], «З вялікай хмары малы дождж будзе» [4, с. 53], «Куры церабятца і купаюцца – дождж будзе» [4, с. 54], «Калі на лёд грыміць, то будзе вясна зімна» [4, с. 54], «Кот на печку – сцюжа на двор» [4, с. 54], «Сустрэў грака – вясну сустракай» [4, с. 65].

Эффективность воспитательного потенциала пословиц и поговорок достигается путем использования гипербола, литот, специальным преувеличением или преуменьшением отдельных моментов с целью сосредоточивания внимания на определенных явлениях: «Мурашка невялікая, а горы капае» [9, с. 169]. С помощью иронии через представленные народно-воспитательные средства высмеиваются негативные человеческие качества: «Пакуль гром не загрыміць, мужык не перажэгнаецца» [1, с. 417], «Тады чалавек памысліць мусіць, як свая вош укусіць» [5, с. 331], «Хутчэй бусел жарабя народзіць, як ён гэта зробіць» [2, с. 215]. Также, по средствам народных пословиц и поговорок животным приписываются многие общечеловеческие качества, подчеркивая тем самым единство окружающего природного мира: мудрость («Стары воўк знаець толк» [4, с. 64]), хитрость («Ліса семярх ваўкоў ашукае» [4, с. 64]), сдержанность («Верабейка па зярнятку клюе – і сыты, а воўк авечак цягае – і галодны» [7, с. 114]), гордость («У гадзюкі свой нораў» [4, с. 64]), упертость («Воўл ліняе, ды норава не мяняе» [7, с. 114]), трудолюбие («Ранняя птушка зубкі цярэбіць, а падзняя вочы працірае» [7, с. 457]).

Яркость, живописность, лаконичность белорусских народных пословиц и поговорок способствует становлению у подрастающего поколения и эмоционально-ценностного отношения к природе, которые в свою очередь играют ключевую роль в формировании такого качества личности, как экологическая воспитанность. Так, во все времена исторической жизни для белорусского народа характерны:

– чувственные отношения к природе родного края – «Як слонка выгрэе, то аж сэргу мілее» [4, с. 52], «Слонка грэе – душа млее» [4, с. 52], «Усякаму чалавеку слонка свеціць», «Дзе бусел вядзецца – там ішчалівае месца» [4, с. 66], «Свята вербніца сошкі правіць» [4, с. 100];

– искренняя привязанность и верность к родной земле – «На добрай зямлі добра надзея» [4, с. 51], «У родным краю, як у раю» [4, с. 60], «Родная зямля – маці, чужая старонка – мачаха» [9, с. 290], «Няма смачнейшай вадзіцы, як з роднай крыніцы» [9, с. 290], «Зямелька – матка наша: і корміць, і поіць, і адзявае» [4, с. 58].

Особый пласт народно-педагогической культуры создавали белорусские пословицы и поговорки выражающие экологические «рецепты», позволяющие передавать подрастающему поколению мудрые советы, наставления и установки на бережное отношение к природе:

– регламентированные правила поведения в окружающей природной среде: «Не ведаеш броду – не сунься ў воду» [4, с. 203], «Вады бойся, як і агню» [9, с. 58], «З агнём не жартауй і вадзе не вер» [4, с. 58], «З малой іскры бываець часам вялікі пажар» [4, с. 58], «Ад іскры і вада можа загарэцца» [4, с. 58], «Як у лесе гукнеш, так адзвецца» [4, с. 70], «Дай зямлі, яна табе дасць» [4, с. 122], «З агнём жартауй няма» [9, с. 59], «Агонь агня не гасіць» [9, с. 60].

– разнообразная эколого-ориентированной деятельность – «Без дагляду зямля круглая сірата» [4, с. 119] «І да грыба трэба нагнуцца» [7, с. 235], «Не плюй ў воду: давядзецца напіцца» [7, с. 303], «Добрая птушка ў сваё гнездо не паскудзіць» [2, с. 56], «Машина любіць догляд і змазку, а конь – авёс і ласку» [7, с. 321], «Цераз сілу і конь не пацягне» [11, с. 314], «Не тыкай на сонца, бо рука адсохне» [4, с. 53], «У паганую паоду добры хазяін і сабаку з двара не гоніць» [4, с. 56], «Адным канем усё поле не аб'едзеш» [4, с. 139], «Каб конь добра вёз – падавай яму авёс» [4, с. 140], «Не кармі каня кіём, а кармі аўсом» [4, с. 140]

Подытоживая выше сказанное, отметим, что белорусские народные пословицы и поговорки содержат уникальные и самобытные экологические идеи, которые в современной образовательной среде выступают главным воспитательным средством «культурного сдвига», предпосылкой обновления всех сторон этнической и национальной культуры, а также совершенствования экологического образования и воспитание.

Список литературы

1. Беларускі дзіцячы фальклор / скл. А.М. Аляхновіч, М.В. Рахчэў, А.С. Фядосік, У.Д. Каструлёў. – Мінск: Беларусь, 1994. – 272 с.
2. Беларускія народныя прыказкі і прымаўкі / склаў Ф. Янкоўскі. – Мінск: Акадэмія навук БССР, 1957. – 452 с.

3. Беларускія прыказкі, прымаўкі і загадкі / склаў Я. Рапановіч. – Мінск: Дзярж. выд-ва БССР, 1958. – 380 с.
4. Беларускія прыказкі, прымаўкі і фразеалагізмы / склаў Ф. Янкоўскі. – 3-е выд., дапрац., дап. – Мінск: Навука і тэхніка, 1992. – 491 с.
5. Викторова Л.П. Методологические основы и методика развития экологической культуры в биологическом образовании школьников: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / Л.П. Викторова. – СПб., 2002. – 39 с. – EDN YNDZOT
6. Данилович М.А. Малыя жанры фальклору Гродзеншчыны / М.А. Данилович. – Гродна: ЮрСаГПрынт, 2017. 254 с.
7. Лепешаў І.Я. Тлумачальны слоўнік прыказак / І.Я. Лепешаў. – Гродна: ГрДК, 2011. – 695 с.
8. Мингалеева М.Т. Формирование этноэкологической культуры подростков в современной общеобразовательной школе: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / М.Т. Мингалеева. – М., 2015. – 22 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://diss.rsl.ru/> (дата обращения: 12.11.2024). – EDN ZPOYLP
9. Прыказкі і прымаўкі / склад. М.Я. Грынבלата; рэд. А.С. Фядосік. – Кн. 1. – Мінск: Навука і тэхніка, 1976. – 560 с.
10. Пяткевіч Ч. Рэчыцкае Палессе / Ч. Пяткевіч; уклад., прадм. У. Васілевіча; пер. з пол. Л. Салавей і У. Васілевіча. – Мінск: Беларускі кнігазбор, 2004. – 672 с.
11. Романов Е. Белорусский сборник / Е. Романов. – Т. 1. Губерния Могилевская. Песни, пословицы, загадки. – Киев: Типография С. В. Кульженко, 1885. – 468 с.

Шуваева Светлана Олеговна

студентка

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»

учитель

МАОУ СОШ №70

г. Краснодар, Краснодарский край

DOI 10.31483/r-114284

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ КРИЗИСНОЙ СИТУАЦИИ

***Аннотация:** в статье рассматриваются социально-психологические аспекты взаимодействия младших школьников в условиях кризисной ситуации. Автор анализирует различные виды кризисных ситуаций, с которыми могут столкнуться дети в младшем школьном возрасте, и их влияние на эмоциональное состояние ребёнка. Особое внимание уделяется возрастным особенностям младших школьников и их способности справляться с кризисными ситуациями.*

***Ключевые слова:** кризисная ситуация, младший школьник, взаимодействие, стресс, тревога, адаптация, когнитивные функции, социальные навыки, эмоциональная сфера.*

Взаимодействие младших школьников в условиях кризисной ситуации представляет собой актуальную и сложную проблему, требующую комплексного подхода к изучению. Социально-психологические аспекты этого процесса играют важную роль в формировании личности ребенка, его адаптации к меняющимся условиям и развитии навыков сотрудничества и коммуникации.

Актуальность темы обусловлена необходимостью разработки эффективных методов и подходов к работе с младшими школьниками, переживающими кризисные ситуации. Важно понимать, что кризисные ситуации могут оказывать значительное влияние на психологическое состояние и развитие младших школьников. Они могут вызывать стресс, тревогу, депрессию и другие негативные эмоции, которые, в свою очередь, могут привести к снижению успеваемости, проблемам в общении со сверстниками и взрослыми, а также к более серьёзным психологическим проблемам в будущем.

Таким образом, изучение особенностей переживания кризисных ситуаций младшими школьниками и разработка методов поддержки и помощи является важной задачей для психологов, педагогов и родителей.

Кризисная ситуация – это состояние, которое характеризуется нарушением равновесия и стабильности в жизни человека или группы людей. В контексте данной работы мы рассматриваем кризисные ситуации, с которыми могут столкнуться младшие школьники. Это могут быть конфликты со сверстниками или взрослыми, потеря близкого человека, переезд на новое место жительства, адаптация к школе после каникул и другие ситуации, вызывающие стресс и тревогу у ребёнка.

Младшие школьники – это дети в возрасте от 6–7 до 10–11 лет, обучающиеся в начальной школе. Этот возрастной период характеризуется интенсивным развитием когнитивных функций, социальных навыков и эмоциональной сферы. Младшие школьники начинают осознавать себя как отдельную личность, формируют своё отношение к окружающему миру и учатся взаимодействовать с другими людьми.

Изучение социально-психологических аспектов взаимодействия младших школьников в условиях кризисной ситуации поможет выявить факторы, влияющие на этот процесс, и разработать эффективные методы поддержки и развития социально-психологической компетентности детей в подобных

обстоятельствах. В свою очередь это, позволит создать благоприятные условия для адаптации детей к меняющимся условиям, формирования навыков сотрудничества и коммуникации, а также предотвращения негативных последствий кризисных ситуаций на психическое здоровье и личностное развитие детей.

Социально-психологические аспекты взаимодействия младших школьников в условиях кризисной ситуации включают в себя изучение поведения детей, их реакций на стресс и способы адаптации к новым условиям. Младшие школьники могут испытывать трудности в общении с окружающими, проявлять агрессию или, наоборот, становиться замкнутыми и тревожными.

В условиях кризисной ситуации младшие школьники нуждаются в поддержке и понимании со стороны взрослых. Важно создать для них комфортные условия, где они смогут выразить свои чувства и эмоции, а также получить помощь и поддержку.

Для эффективного взаимодействия с младшими школьниками в условиях кризисной ситуации необходимо учитывать следующие социально-психологические аспекты.

1. Эмоциональное состояние младших школьников в условиях кризисной ситуации. Младшие школьники могут испытывать широкий спектр эмоций в условиях кризиса, включая страх, тревогу, растерянность и другие негативные чувства. Эти эмоции могут существенно повлиять на их способность к взаимодействию с окружающими. Дети могут стать более замкнутыми и избегать общения со сверстниками и взрослыми, что может привести к социальной изоляции и ухудшению психологического состояния.

Эмоциональное состояние также влияет на когнитивные процессы, такие как внимание, память и мышление. В состоянии стресса младшие школьники могут испытывать трудности с концентрацией внимания, запоминанием информации и принятием решений. Это, в свою очередь, может затруднить их взаимодействие с другими детьми и взрослыми.

Для поддержки эмоционального состояния младших школьников важно создать безопасную и поддерживающую среду, где дети смогут выразить свои чувства и эмоции. Взрослые должны проявлять эмпатию и понимание к чувствам детей, помогая им справиться со стрессом и тревогой.

2. Коммуникативные навыки младших школьников. Уровень развития коммуникативных навыков у младших школьников играет важную роль в их взаимодействии в кризисных ситуациях. Дети с развитыми навыками общения могут легче находить общий язык с другими и решать конфликты. Они способны эффективно выражать свои мысли и чувства, слушать других и понимать их точку зрения.

Коммуникативные навыки включают в себя умение задавать вопросы, аргументировать свою позицию, выражать согласие или несогласие, а также умение работать в команде. Развитие этих навыков помогает младшим школьникам лучше понимать друг друга и находить компромиссы в сложных ситуациях.

Взрослые могут способствовать развитию коммуникативных навыков младших школьников через различные методы, такие как ролевые игры, дискуссии, дебаты и другие интерактивные упражнения. Важно создавать условия, в которых дети могут практиковать свои коммуникативные навыки в безопасной и поддерживающей среде.

3. Групповая динамика среди младших школьников в кризисных ситуациях. В условиях кризисной ситуации младшие школьники могут объединяться в группы для защиты и поддержки. Это может привести к формированию новых социальных связей и изменению структуры групп. Группы могут формироваться на основе общих интересов, ценностей или потребностей.

Групповая динамика включает в себя процессы формирования, функционирования и изменения групп. В кризисных ситуациях эти процессы могут происходить быстрее и интенсивнее. Младшие школьники могут быстро формировать новые группы или присоединяться к уже существующим.

4. Роль взрослых в поддержке младших школьников в кризисных ситуациях. Взрослые играют важную роль в поддержке младших школьников в кризисных ситуациях. Они могут помочь детям справиться с эмоциями, развить коммуникативные навыки и решить конфликты. Учителя, родители и психологи могут оказывать различную поддержку, но все они должны быть направлены на создание безопасной и поддерживающей среды для детей.

Важно, чтобы взрослые проявляли эмпатию, понимание и терпение к чувствам и потребностям детей. Они должны быть готовы выслушать детей и предложить им поддержку и помощь.

5. Психологическая поддержка со стороны взрослых и сверстников. Психологическая поддержка является важным аспектом помощи младшим школьникам в кризисных ситуациях. Она включает в себя эмоциональную поддержку, которая помогает детям справиться со стрессом и тревогой, а также поддержку в развитии коммуникативных навыков и решении конфликтов.

Поддержка со стороны взрослых может включать в себя беседы о чувствах и эмоциях, предложение стратегий преодоления трудностей и создание условий для безопасного выражения чувств. Поддержка со стороны сверстников может включать в себя общение, совместные игры и занятия, которые помогают детям чувствовать себя более уверенно и спокойно.

Создание поддерживающей среды, в которой младшие школьники чувствуют себя защищенными и понятыми, является ключом к успешной психологической поддержке.

6. Адаптация к изменениям. Младшие школьники должны адаптироваться к изменениям, вызванным кризисной ситуацией. Это требует от них гибкости, способности к обучению и адаптации к новым условиям.

В условиях кризиса дети могут столкнуться с изменениями в своей повседневной жизни, такими как переход на дистанционное обучение или изменение привычного распорядка дня. Они также могут столкнуться с эмоциональными изменениями, такими как страх, тревога или растерянность. Чтобы помочь младшим школьникам адаптироваться к этим изменениям, взрослые должны создать для них поддерживающую среду, в которой они смогут выразить свои чувства и эмоции. Взрослые также должны предоставить детям информацию о кризисной ситуации и объяснить им, что происходит.

7. Развитие личности. Кризисные ситуации могут стать источником развития личности младших школьников. Они могут научиться справляться с трудностями, развивать уверенность в себе и формировать новые ценности. Преодоление трудностей помогает детям развивать уверенность в себе, настойчивость и целеустремленность. Они учатся не сдаваться перед лицом проблем и искать пути их решения. Развитие новых ценностей включает в себя переосмысление своих приоритетов и формирование новых убеждений. Дети могут осознать важность таких ценностей, как взаимопомощь, сочувствие и уважение к другим.

8. Формирование идентичности. В кризисных ситуациях младшие школьники могут формировать свою идентичность и определять своё место в обществе. Это важно для их социального и эмоционального развития.

Формирование идентичности включает в себя определение своих интересов, ценностей и целей. Дети начинают понимать, кто они такие и чего хотят от жизни. Определение своего места в обществе включает в себя понимание своей роли в семье, школе и сообществе. Дети учатся взаимодействовать с другими людьми и понимать их точку зрения.

9. Профилактика конфликтов. Важно предотвращать конфликты между младшими школьниками в кризисных ситуациях. Это можно сделать через обучение навыкам общения, решение проблем и развитие эмпатии.

Обучение навыкам общения включает в себя развитие умения слушать других, выражать свои мысли и чувства ясно и уважительно. Решение проблем включает в себя поиск компромиссов и сотрудничество для достижения общих целей. Развитие эмпатии включает в себя понимание и разделение чувств других людей. Дети учатся ставить себя на место других и понимать их переживания.

10. Когнитивное развитие. Понимание младшими школьниками кризисной ситуации зависит от их когнитивного развития, уровня знаний и опыта. Недостаток информации или искажённое восприятие реальности могут привести к неправильному пониманию ситуации и принятию неверных решений.

Когнитивное развитие включает в себя улучшение памяти, внимания и мышления. Дети учатся анализировать информацию, делать выводы и принимать решения на основе фактов. Предоставление детям точной и достоверной информации о кризисной ситуации поможет им понять, что происходит, и принять правильные решения.

Эти аспекты могут быть полезны для понимания того, как младшие школьники взаимодействуют друг с другом в условиях кризисной ситуации, и как взрослые могут поддержать их в этом процессе.

Таким образом, социально-психологические аспекты взаимодействия младших школьников в условиях кризисной ситуации охватывают широкий спектр проблем и задач.

В связи с этим необходимо проводить работу по формированию у детей навыков конструктивного взаимодействия, а также обучать их способам разрешения конфликтов и управления стрессом. Важно создавать благоприятную психологическую атмосферу в классе и способствовать развитию взаимопомощи и поддержки между учениками.

Также следует уделять внимание работе с родителями и педагогами, чтобы обеспечить согласованность действий и подходов в воспитании и обучении младших школьников. Это поможет создать условия для успешного преодоления кризисных ситуаций и формирования у детей устойчивых социальных навыков.

Таким образом можно сделать вывод, что социально-психологические аспекты взаимодействия младших школьников в условиях кризисной ситуации требуют комплексного подхода и участия всех участников образовательного процесса. Только совместными усилиями можно создать благоприятные условия для развития детей и помочь им успешно преодолеть возникающие трудности.

Список литературы

1. Андреева Г.М. Социальная психология / Г.М. Андреева. – М.: Аспект Пресс, 2008.
2. Битянова М.Р. Организация психологической работы в школе / М.Р. Битянова. – М., 1997.
3. Дубровина И.В. Психологическая служба образования / И.В. Дубровина // Психологическая наука и образование. – 2001. – №2. EDN QWBWWS
4. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество / В.С. Мухина. – М.: Академия, 1999.
5. Овчарова Р.В. Практическая психология образования / Р.В. Овчарова. – М.: Академия, 2003. EDN YVTHUQ
6. Фельдштейн Д.И. Социальное развитие в пространстве-времени детства / Д.И. Фельдштейн. – М.: Московский психолого-социальный институт, 1997.

Шутенко Андрей Иванович

канд. пед. наук, доцент
ФГБОУ ВО «Белгородский государственный
технологический университет им. В.Г. Шухова»
г. Белгород, Белгородская область

Шутенко Елена Николаевна

канд. психол. наук, доцент
ФГАОУ ВО «Белгородский государственный
национальный исследовательский университет»
г. Белгород, Белгородская область

Мирошникова Александра Николаевна

аспирант
ФГАОУ ВО «Белгородский государственный
национальный исследовательский университет»
г. Белгород, Белгородская область

DOI 10.31483/r-114871

МОДАЛЬНОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ ЛИЧНОСТНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ И ПОТЕНЦИАЛА СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ В ПРОЦЕССЕ РЕАЛИЗАЦИИ ВОЛОНТЕРСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация: рассматриваются психологические составляющие развивающего потенциала волонтерской работы студентов-психологов в контексте возможностей их самопроявления. Посредством проведения специальных опросов студентов были установлены разновидности их наклонностей к определенным типам активности в волонтерской работе для реализации своего потенциала. Данные разновидности были артикулированы в исследовании как модальности самопроявления и представлены следующим составом: альтруистическая, коммуникативная, практическая, модальность соучастия, инфлюативная, дедикативная, креативная модальности. Сделан вывод о важности поддержки данных модальностей у студентов для их большего приобщения к волонтерству.

Ключевые слова: студенты вуза, волонтерство, модальности самопроявления, направленность личности, активность самовыражения.

Исследование выполнено при финансовой поддержке РНФ в рамках научного проекта №23-28-01508 «Воспитательный потенциал волонтерской деятельности как сферы продуктивной самореализации современной студенческой молодежи» (2023–2024 гг.) на базе НИУ «БелГУ»

Введение. Развитие студенческого волонтерства выступает сегодня значимым фактором продуктивной социализации и формирования активной жизненной позиции современной студенческой молодежи. Для студенческой молодежи приобщение к волонтерской работе позволяет уже со студенческой скамьи начать свою трудовую деятельность, выбрать дело себе по душе, включиться в общественную жизнь. Формирующие, социализирующие и карьерные возможности волонтерства привлекают внимания ученых различных научных отраслей (педагогов, психологов, социологов, философов, экономистов и др.) [4; 5]. Гуманитарный ресурс волонтерства как сферы активного социального становления и саморазвития студентов отражен в исследованиях Е.В. Богдановой, Л.В. Болотовой, И.В. Васильевой, Т.Б. Мацок, М.В. Певной, Т.А. Ромм, Т.В. Соколовой и др. [6; 8].

В большинстве работ рассматриваются преимущественно мотивы участия молодежи в волонтерской сфере [7]. Вместе с тем, особенности личностной феноменологии и самореализации в этой сфере остаются малоизученными за исключением некоторых единичных исследований [1]. Целенаправленное изучение этих особенностей имеет большое значение для расширения развивающих возможностей волонтерства и успешного закрепления в нем студентов [2].

Основная часть. В цикле проводимых нами исследований в рамках проекта РНФ №23-28-01508 мы рассматриваем воспитательный потенциал волонтерской деятельности (ВД) в логике возможностей самореализации в ней студенческой молодежи. Настоящее исследование было направлено на изучение тех видов и форм активности студентов в ВД, в которых они с наибольшей готовностью и желанием проявляют свои способности, и которые вдохновляют их к большей самореализации. Тем самым, исследование центрировалось не столько на мотивах студентов, сколько на мотивирующих возможностях самой ВД, ее формирующем потенциале, состоящем в открытии для студентов различных путей, форм и способов приложения и реализации их знаний, умений и способностей. При этом важно подчеркнуть, что в волонтерской работе студенты сталкиваются с такими видами деятельности, которых еще нет в их опыте жизни, и в которых им еще только предстоит познать себя на практике, сформировать свою мотивацию, образ мышления и поведения, и как бы заново открыть себя в новых, непредвиденных для себя обстоятельствах.

Цель исследования заключалась в определении модальностей проявления личностных способностей и потенциала студентов-психологов в ВД. *Предметом* исследования выступали *модальности самопроявления* студентов (от лат. *modus* – мера, способ), означающие разнovidные формы, способы и стили активности личности, в которых реализуются ее сущностные силы, склонности и таланты. Будучи психологической категорией, понятие «модальность самопроявления», вместе с тем, указывает на то, что лежит вне личности, а именно на пересечении ее активности со складывающемся в социальной практике репертуаром форм и видов деятельности. Мы применяли данное понятие для фиксирования проекции направленности личности в конкретных видах человеческой деятельности, в различных способах отношений в пространстве волонтерской активности.

Гипотеза исследования заключалась в предположении о том, что участие студентов в волонтерской работе, в силу сознательного и добровольного выбора этой работы, неизбежно связано с их намерением проявить себя и реализовать свой потенциал, выполняя определенные виды деятельности, отвечающие их склонностям, интересам, способностям, ценностно-смысловым ориентациям. Выявление таких предпочитаемых разнovidностей деятельности и занятий в сфере волонтерства будет указывать на определенные модальности самопроявления студентов.

Исходной предпосылкой исследования выступал ключевой тезис о неизбежном самопроявлении студентов в ВД, поскольку они включаются и выполняют ее по собственной инициативе, добровольно, и в этой связи открывается перспектива адресного изучения особенностей, разнovidностей или *модальностей* такого самопроявления.

Логика и участники исследования.

Опытная работа складывалась из трех последовательных этапов: предварительного, ориентационного и проективного. На первом этапе изучались особенности и содержание ВД студентов-психологов. На втором (ориентационном) этапе решалась задача выявления личностной направленности студентов-психологов, участвующих в ВД, в сравнении со студентами, не принимающими участие в волонтерстве. Тем самым, выявлялись внутренние предпосылки самопроявления студентов в ВД, обуславливающие их готовность работать в этой сфере и реализовать себя в ней. На третьем (проективном) этапе посредством специального опроса студентов-волонтеров выделялись значимые разнovidности их активности в ВД, в которых реализуется и развивается их личностный потенциал. Последующая понятийная идентификация этих разнovidностей результировалась формулировкой модальностей самопроявления студентов.

В исследовании принимали участие студенты, обучающиеся на психологическом факультете в НИУ «БелГУ» (всего 72 чел.). В экспериментальную группу были отобраны студенты в количестве 35 чел., которые в течение последних 2-х лет активно включались и участвовали в различных волонтерских проектах и мероприятиях в рамках университетского центра «ДоброТворец», психологической службы университета и факультетского объединения волонтеров. Контрольную группу составили студенты-психологи, не принимающие участие в ВД (37 чел.).

Результаты исследования

Как показал анализ ВД студентов-психологов НИУ «БелГУ» на *предварительном этапе* исследования, содержание их деятельности представляется как многогранный и разноплановый комплекс работ в рамках социального волонтерства. На факультете психологии действует студенческое волонтерское объединение «Линия жизни». Студенты работают в таких организациях как: ОГБУ «Центр социальной реабилитации инвалидов», ОГБУ «Центр молодежных инициатив», Союзом добровольцев России, ОГБУЗ «Белгородский региональный центр психолого-медико-социального сопровождения», БРОО «Синяя птица». В каждом из этих учреждений студенты-волонтеры проводят развивающие, коррекционные тренинги, оказывают психологическую помощь и поддержку, оказывают помощь в организации и проведении гуманитарных мероприятий, участвуют в профилактических акциях, помогают в проведении занятий с особыми детьми, организуют и проводят занятия для лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Студенты также активно взаимодействуют с Марфо-Мариинским женским монастырём, где оказывают социальную помощь беженцам и занимают приезжающих детей интересными, познавательными играми.

С началом СВО белгородские волонтеры психологи работают в регионе повышенной гуманитарной напряженности, что отразилось на характере, режиме и содержании их работы. Вместо досугово-развивающего формата работы волонтерство приобрело формат и режим экстремально-мобилизационной работы реабилитационно-фасилитационного характера. Работа студентов-волонтеров сосредоточена в основном на оперативной психологической реабилитации пострадавших жителей региона, беженцев, их семей и детей. Работая на пунктах временного размещения (ПВР), студенты применяют на практике разработанные совместно с преподавателями программы психологического восстановления и преодоления стрессовых состояний, минимизации психологических травм, развития адаптационных ресурсов и коммуникативных навыков. Особое внимание уделяется работе с детьми, созданию психологически безопасной и комфортной среды, проведению реабилитационно-развивающих занятий (средствами арт-терапии, куклотерапии, сказкотерапии и др.), обучению навыкам саморегуляции,

Для проведения этой работы студенты помогали налаживать и обустроить специальные игровые комнаты для детей на ПВР.

Студенты-психологи также как и другие волонтеры университета помогают жителям приграничных территорий и военнослужащим (фасуют наборы с продуктами питания и предметами первой необходимости для жителей пострадавших районов области и Курского региона), участвуют в разборах завалов жилых домов после обстрелов, доставляют продукты и вещи нуждающимся людям, оказывают первичную реабилитационную помощь пострадавшим жителям, приводят в порядок территории после обстрелов.

Среди профессиональных направлений волонтерства студентов-психологов выделяется работа в медицинских учреждениях с инвалидами и детьми с ограниченными возможностями здоровья, оказание помощи семьям с детьми с ментальными нарушениями аутистического спектра. Некоторые студенты-волонтеры включаются в работу бригад скорой помощи в качестве внештатных сотрудников.

Ориентационный этап опытной работы фокусировался на сравнительном анализе направленности личности студентов-волонтеров и их сокурсников, не участвующих в ВД. Обращение к феномену направленности было вызвано его базовой ролью в проявлении активности студентов, отвечающей их склонностям и намерениям, и разрешающейся в различных модальностях самовыражения и реализации их потенциала. Тестирование студентов проводилось по Методике эмоциональной направленности [3], фиксирующей наиболее выразительные интенции личности в их эмоциональном преломлении.

Результаты подсчетов значений различных видов направленностей студентов экспериментальной и контрольной групп приведены на рисунке 1.

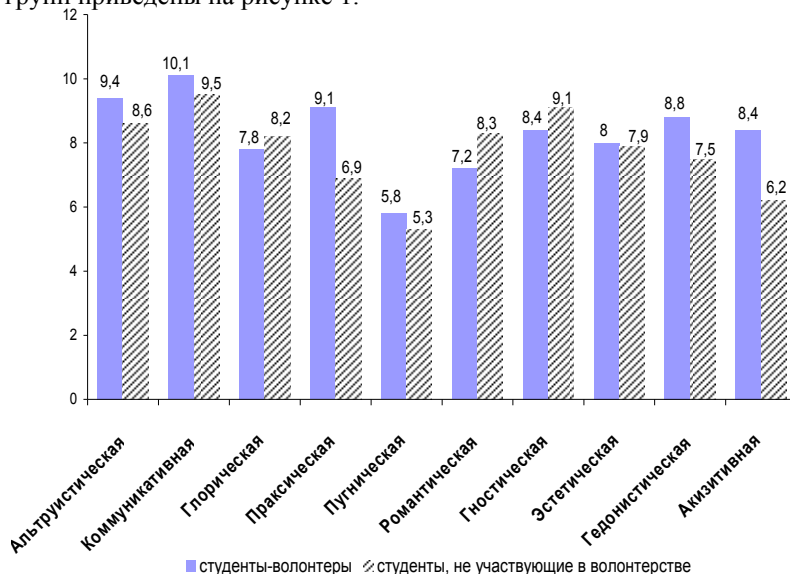


Рис. 1. Средние значения показателей эмоциональной направленности в группах студентов-волонтеров и студентов, не участвующих в волонтерстве

Как показали результаты тестирования, в группе студентов-волонтеров доминируют такие виды направленностей как: коммуникативная ($\mu=10,1$), альтруистическая ($\mu=9,4$) и практическая ($\mu=9,1$). Наименее выраженными выступают глорическая ($\mu=7,8$), романтическая ($\mu=7,2$) и пугническая ($\mu=5,3$) направленности.

В группе студентов психологов, не участвующих в ВД, также высоки показатели коммуникативной ($\mu=9,5$) и альтруистической ($\mu=8,6$) направленностей в сочетании с выраженной гностической направленностью ($\mu=9,1$). При этом практическая направленность ($\mu=6,9$), наряду с акquisитивной ($\mu=6,2$) и пугнической ($\mu=5,3$) получили наименьшие значения в данной группе студентов.

Сравнительный анализ показал, что при общей направленности студентов обеих групп на общение и помощь студенты-волонтеры отличаются четкой практической доминантой (различия по t -критерию Стьюдента: $t_{\text{Эмп}}=6,2$ при $p \leq 0,05$). Они более прагматичны, не ищут для себя предпочтений, не склонны к мечтаниям, романтике и абстрактным идеям, а их альтруизм носит конкретный, результативный, более материальный характер, нацеленный на оказание реальной помощи и пользы другим людям. Этим они отличаются от своих сокурсников, не участвующих в ВД, чей альтруизм и социальная направленность менее связаны с конкретными делами, приносящими осязаемые результаты, и носит более отвлеченный характер.

Помимо различий в практической и романтической ($t_{Эмп}=3,4$) направленностях были установлены также значимые различия в гедонистической ($t_{Эмп}=4,7$) и акзигитивной (стремление к накоплению: $t_{Эмп}=5,8$) направленностях. Последние были более выражены у студентов-волонтеров, чья деятельность в режиме экстремального волонтерства (в регионе повышенной гуманитарной напряженности) повышает ценность простых человеческих благ и рачительного отношения к вещественной среде.

Развитие волонтерской деятельности в среде студенческой молодежи становится сегодня все более популярным и востребованным. Возможность проявить себя, внести свой вклад на благо общества, заслужить признание и обрести призвание на поприще волонтерства, привлекает все большие массы студентов к этой уникальной сфере занятости.

Проективный этап опытной работы был посвящен адресному выявлению различных модальностей самопроявления студентов в ВД и проводился только с экспериментальной группой студентов. В методическом плане данный этап включал элементы специального опроса с семантической обработкой данных и их последующей понятийной идентификацией в формате фокус-группового обсуждения. Для сбора необходимого материала в группе студентов-волонтеров был проведен опрос по авторской методике неоконченных предложений на выявление значимых сторон ВД для проявления личностных способностей и потенциала студентов.

В предъявляемом стимульном материале студентам предлагалось закончить следующий ряд предложений:

- *Волонтерская работа помогает мне раскрыть свой потенциал, давая мне возможность ...*
- *В волонтерской сфере я могу лучше реализовать свои способности, занимаясь ...*
- *Мой потенциал в волонтерстве проявляется в том, что я могу ...*
- *В волонтерской работе мне легче выразить себя и проявить свои сильные стороны, направляя свои усилия на ...*
- *Мое участие в волонтерской деятельности объясняется желанием реализовать свои способности и таланты на поприще ...*
- *Каждый раз, когда я участвую в волонтерских акциях и проектах меня охватывает желание ...*
- *Волонтерская работа придает смысл моей жизни, способствуя проявлению моих лучших качеств и способностей за счет того, что ...*

Полученный массив ответов студентов обрабатывался семантическими процедурами контент-анализа и тезаурусного анализа. В ходе данных процедур выделялись схожие по смыслу экспрессивные конструкты ответов, указывающие на значимые темы самовыражения студентов в ВД. Среди общего перечня выделенных тематических единиц были отобраны наиболее часто встречаемые в ответах студентов темы, которые маркировались определенным понятием в ходе их обсуждения студентами в формате работы фокус-группы. В результате обработки ответов были выделены 7 значимых тематических кластеров, каждый из которых отражал соответствующую модальность самопроявления в ВД.

Среди ожидаемых модальностей, которые уже были отмечены на ориентировочном этапе работы, получили подтверждение следующие.

1. *Альтруистическая модальность* полагает реализация себя через оказание помощи, содействия и заботы окружающим людям.
2. *Коммуникативная модальность* отражает стремление выразить себя в общении, в развитии дружеских связей, отношений и контактов.
3. *Практическая модальность* означает проявление себя в конкретных делах и поступках, приносящих практический результат и пользу.

Среди выявленных модальностей на проективном этапе исследования наиболее значимыми выступали следующие.

4. *Модальность соучастия* отражает стремление студентов внести личностный вклад в общее дело, реализовать свой потенциал, участвуя в совместно распределенной деятельности, не оставаться в стороне и разделить с другими необходимую ответственность и заботу, получая значимую обратную связь и признание.
5. *Инфлюативная модальность* (от англ. *influence* – влиять) заключается в реализации личностного потенциала посредством влияния, воздействия на окружающую среду, других людей и мир. Данная модальность проявляется в активном влиянии, в стремлении вносить изменения в среду, быть инициатором изменений и дееспособным субъектом социальных отношений.
6. *Дедикативная модальность* (от англ. *dedicate* – посвящать) означает реализацию способностей и потенциала через посвящение себя большим, чем личные привязанности и интересы, сущностям (общее дело, социум, культура, идея, Бог и т. п.). Данная модальность задается поиском смысла жизни и экзистенциальным стремлением к самоосуществлению.

7. *Креативная модальность* полагает реализацию личностных способностей в творческой деятельности, в созидательном труде, преобразующем жизнь и мир людей к лучшему, в том числе за счет привнесения новых форм и способов жизнедеятельности и отношений.

Другие модальности самовыражения (гностическая, романтическая, эстетическая, героическая и др.) не получили значимого отражения в ответах студентов, проявляясь лишь в единичных случаях.

Как видно, по содержанию полученные модальности самопроявления студентов в ВД как самостоятельные интенции выделяются весьма условно, поскольку отражают близкие грани общей просоциальной направленности личностной организации студентов-волонтеров.

Выводы. Выявленные в исследовании модальности самопроявления студентов-психологов в волонтерской работе не имеют точных аналогов в научных работах по данной тематике и дополняют существующие представления о развивающих возможностях волонтерства. Учет данных модальностей в организации волонтерской практики в вузе и их активная поддержка может служить весомым подспорьем эффективного приобщения студентов к сфере волонтерства и последующего закрепления в ней.

Список литературы

1. Большов В.Б. Волонтерство и волонтерская практика как способ самореализации студентов вузов / В.Б. Большов, В.В. Николаенко // Социальная компетентность. – 2020. – Т. 5. №3 (17). – С. 377–388. EDN ADVXAU
2. Васильева И.В. Представления студентов-психологов о волонтерской деятельности / И.В. Васильева, М.В. Чумаков // Ярославский педагогический вестник. – 2022. – №5 (128). – С. 161–169. DOI 10.20323/1813-145X-2022-5-128-161-169. EDN RMTJJO
3. Додонов, Б.И. Эмоция как ценность / Б.И. Додонов. – М.: Политиздат, 1978. – 272 с.
4. Иванов Р.В. Активизация участия молодежи в волонтерской деятельности / Р.В. Иванов // Социология. – 2022. – №1. – С. 101–122.
5. Нятина Н.В. Волонтерская деятельность в оценках студентов: преимущества и барьеры / Н.В. Нятина // Общество: социология, психология, педагогика. – 2022. – Т. 95. №3. – С. 30–33. DOI 10.24158/spp.2022.3.4. EDN POTIBD
6. Певная М.В. Студенческое волонтерство в России: особенности деятельности и мотивации волонтеров / М.В. Певная // Высшее образование в России. – 2015. – №6. – С. 81–88. EDN UDQZYL
7. Романцева Е.Е. Особенности мотивации волонтерской деятельности в России / Е.Е. Романцева // Социология. – 2019. – №2. – С. 115–121.
8. Ромм Т.А. Воспитание. Волонтерство. Молодежь / Т.А. Ромм, Е.В. Богданова. – Новосибирск: СО РАН, Изд-во НГТУ, 2015. – 383 с. EDN UPEDFH

Щёголева Дарья Алексеевна

бакалавр, студентка
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»
педагог-психолог МАДОУ МО г. Краснодар
«Центр-детский сад №231»
г. Краснодар, Краснодарский край
Насыраханова Оксана Сергеевна
педагог-психолог
МАДОУ МО г. Краснодар «Центр – детский сад №231»
г. Краснодар, Краснодарский край
Недельская Вера Сергеевна
педагог-психолог
МАДОУ МО г. Краснодар «Центр – детский сад №231»
г. Краснодар, Краснодарский край

DOI 10.31483/r-114188

ВЗАИМОСВЯЗЬ САМООЦЕНКИ И РАЗВИТИЯ ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ И МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация: в статье представлены результаты исследования взаимосвязи уровня самооценки и уровня развития логического мышления у детей старшего дошкольного и младшего школьного возрастов. Выявлено, что у детей старшего дошкольного возраста уровень логического мышления выше при завышенной и неадекватно завышенной самооценке, однако младшие школьники демонстрируют высокий уровень логического мышления имея адекватно сформированную самооценку. Результаты исследования свидетельствуют о наличии значимой корреляционной связи между самооценкой и логическим мышлением. Данные исследования указывают на то, что завершение формирования самооценки при переходе от старшего дошкольного возраста, период формирования логических операций, к младшему школьному возрасту, являющемуся фундаментом для формирования адекватной самооценки, способствует гармоничному развитию и своевременному формированию логического мышления.

Ключевые слова: самооценка, логическое мышление, старшие дошкольники, младшие школьники.

Согласно классификации Джона Биррена, период детства охватывает возрастной диапазон 5–12 лет, что позволяет рассматривать дошкольный возраст и младший школьный возраст как одну возрастную категорию. Этот период характеризуется развитием познавательных способностей, языковых навыков и социализацией [4].

256 Современный образовательный процесс: психолого-педагогическое сопровождение, воспитательные стратегии

По мнению А.К. Артемова, логическое мышление – это тип мышления, последовательный, конкретный, основанный на логических рассуждениях. Это форма мышления, характеризующаяся способностью анализировать и синтезировать информацию, делать логические выводы и понимать абстрактные понятия. Развитие логического мышления у детей в возрасте 4–5 лет – критический период для формирования здоровой самооценки и логического мышления, необходимого для их общего развития и благополучия. Переход от чувственно-деятельного мышления к словесно-логическому мышлению происходит в младшем школьном возрасте [5].

Логическое мышление начинает формироваться у детей в дошкольном возрасте и интенсивно развиваться в младшем школьном возрасте. В начале данного возрастного периода доминирует наглядно-образное мышление, а затем происходит переход к словесно-логическому мышлению, которое более отвлеченным и абстрактным. Таким образом, логическое мышление развивается постепенно на протяжении всего развития ребенка, начиная с дошкольного возраста и продолжаясь в младшем школьном возрасте [4].

Формирование самооценки у детей начинается в конце дошкольного возраста под влиянием окружения ребенка, прежде всего родителей, примерно в возрасте 3–6 лет. Здоровая семейная атмосфера, понимание, поддержка, неподдельный интерес и эмоциональная безопасность – важные составляющие формирования у детей позитивной и адекватной самооценки и логического мышления [10].

Взаимосвязь самооценки и развития логического мышления у старших дошкольников и младших школьников представляет собой сложный вопрос, включающий различные факторы [1].

С одной стороны, развитие логического мышления у старших дошкольников тесно связано с их способностью распознавать сходства и различия, а также выделять существенные признаки и связи между предметами и явлениями. Этот тип мышления имеет решающее значение для развития математических навыков, которые необходимы для готовности к школе [2].

Развитие логического мышления в этой возрастной группе характеризуется переходом от сенсорно-активного мышления к словесно-логическому мышлению, которое основано на логических операциях с понятиями и позволяет понять существенные закономерности и связи в исследуемой действительности. С другой стороны, на развитие логического мышления младших школьников влияют также их самооценка, умение категоризировать и абстрагировать понятия [10].

В данный период логическое мышление становится более интенсивным и характеризуется использованием логических операций и методов, таких как анализ, синтез, сравнение и обобщение. Когда у детей уже сформирован навык выстраивания логических цепочек из имеющихся понятий в уже знакомых примерах, они приобретают умение самостоятельно выстраивать логические цепочки, что в дальнейшем позволяет им обходиться без наглядного образца при осуществлении логических операций [12].

Исследования показали, что существует корреляция между рискованным поведением и развитием абстрактно-логического мышления у младших школьников. Это говорит о том, что дети с более высоким уровнем абстрактно-логического мышления могут более склонны к риску, что может иметь как положительные, так и отрицательные последствия. Кроме того, на развитие логического мышления как у старших дошкольников, так и у младших школьников могут влиять педагогические условия и методы, используемые в их обучении. Например, использование диагностических инструментов для оценки уровня развития логического мышления и создание благоприятной среды обучения могут способствовать развитию логического мышления в этих возрастных группах [10].

Развитие логического мышления в этой возрастной группе тесно связано с развитием самооценки, на которую влияют отношения ребенка с родителями и другими значимыми взрослыми в его жизни [3].

Самооценка не является врожденной, а развивается в процессе деятельности и межличностных взаимодействий, становясь стабильным аспектом личности ребенка, который с трудом меняется [8].

Она играет решающую роль в формировании личности ребенка, влияя на его самовосприятие, мотивацию и отношения с окружающими.

На развитие логического мышления и самооценки у детей дошкольного и младшего школьного возраста влияют различные факторы, такие как личность ребенка, его взаимоотношения с родителями, образовательная среда и методы, используемые для развития логического мышления [11].

Развитие логического мышления и самооценки – это непрерывный процесс, требующий системного подхода и использования соответствующих методов и приемов [11].

Таким образом можно предположить, что формирование адекватной самооценки и формирование логического мышления начинаются в один и тот же возрастной период: 4–6 лет и оказывают влияние на развитие друг друга.

Цель данной работы состоит в выявлении взаимосвязи между уровнем развития когнитивного психического процесса – логического мышления и уровнем самооценки среди старших дошкольников и обучающихся младшего школьного возраста, а также в установлении разницы данной взаимосвязи между старшим дошкольным и младшим школьным возрастами.

Объект исследования: самооценка и логическое мышление у старших дошкольников и младших школьников.

Предмет исследования: взаимосвязь самооценки с логическим мышлением.

Гипотеза исследования состоит в предположении о том, что существует связь между самооценкой и формированием логического мышления.

Количество респондентов составило 80 человек, из них: 40 детей старшего дошкольного возраста (5–7 лет) и 40 детей младшего школьного (7–12 лет).

Методы исследования.

Для проведения данного исследования нами были подобраны и использованы следующие диагностические методы и методики:

1. Наблюдение.

Метод «Наблюдения» является ценным инструментом для оценки когнитивных навыков детей и понимания временных последовательностей [7].

2. Психологическое тестирование:

– «Лесенка» В.Г. Щур (с 5 лет).

Психологический метод «Лесенка», разработанный В.Г. Щуром, используется в психологических исследованиях для оценки самооценки, и Я-концепции у детей. Этот метод заключается в том, что ребенку предлагается ряд утверждений или вопросов, касающихся его самовосприятия, способностей и эмоций. Затем ребенка просят ответить на эти утверждения, расположив их по шкале, часто представленной в виде лестницы, указывающей степень его согласия или несогласия с каждым утверждением. Затем ответы анализируются, чтобы дать представление о самооценке ребенка, его самооценочной концепции и эмоциональном благополучии. Метод «Лесенка» является ценным инструментом для понимания восприятия детьми самих себя и их эмоциональных состояний, предоставляя исследователям и практикам ценную информацию для вмешательства и поддержки [8].

– авторская адаптация методики «Последовательность событий» А.Н. Бернштейн [9].

Психологическая методика «Последовательность событий», разработанная А.Н. Бернштейном, предназначена для детей в возрасте от 5 лет и старше, чтобы оценить их способность понимать и логически выстраивать последовательность событий. Этот метод предполагает ознакомление детей с серией событий или сценариев и просьбу расположить их в правильном порядке, основываясь на логических рассуждениях и понимании причинно-следственных связей. Анализируя последовательность событий у детей, исследователи могут получить представление об их когнитивном развитии, навыках решения проблем и логическом мышлении [9].

3. Математическая статистика (Н-критерий Крускала-Уоллиса и непараметрический U-критерий Манна-Уитни) [6].

4. Корреляционный анализ (коэффициент корреляции Спирмена) [6].

Для установления лучшей согласованности выбранных методик и дальнейшего количественного сравнения их результатов интерпретация методики «Последовательность событий» А.Н. Бернштейна была адаптирована следующим образом:

4 балла – ребенок правильно раскладывает картинки, составляет логичный рассказ, придумывает свое продолжение истории;

3 балла – ребенок допускает 1 ошибку и (или) составляет короткий рассказ, при описании раскрывает не каждую картинку, а объединяет 2–3 в одно действие;

2 балла – ребенок допускает 2–3 ошибки в расположении сюжетных картинок и (или) рассказывает неуверенно, необходимы помощь взрослого и наводящие вопросы;

1 балл – ребенок раскладывает картинки только по наводящим вопросам взрослого, рассказ составляет с затруднениями и (или) нелогично [9].

Результаты эмпирического исследования.

По результатам эмпирического исследования уровня самооценки старших дошкольников можно разделить на 3 подгруппы:

A1 – группа дошкольники с высоким уровнем самооценки 26 человек (65,00%);

B1 – группа со средним уровнем 6 человек (15,00%);

C1 – группа с низким уровнем 8 человек (12,50%).

Данные представлены на рисунке 1.

Испытуемых младшего школьного возраста по результатам эмпирического исследования уровня самооценки можно так же разделить на 3 подгруппы:

A2 – группа младшие школьники с высоким уровнем самооценки 14 человек (35,00%);

B2 – группа со средним уровнем 21 человек (52,50%);

C2 – группа с низким уровнем 5 человека (12,50%).

Данные представлены на рисунке 1.

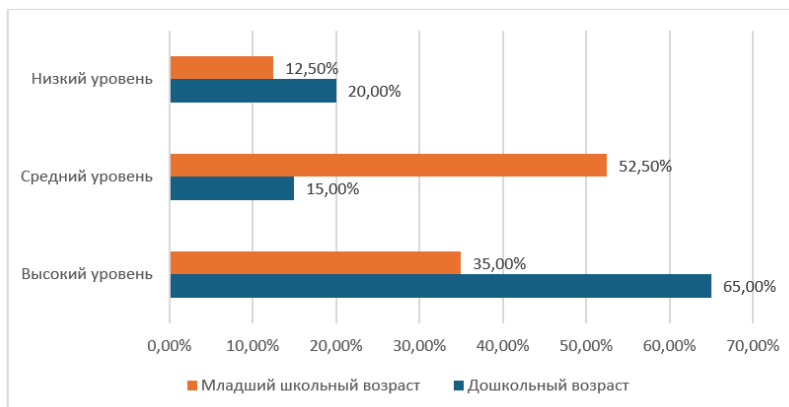


Рис. 1. Результаты эмпирического исследования уровня самооценки старших дошкольников и младших школьников

Сделать вывод можно о том, что в старшем дошкольном возрасте преобладает высокий уровень самооценки. Завышенная самооценка у детей дошкольного возраста считается нормальной, потому что они еще не способны адекватно оценивать себя. Они в основном полагаются на мнение взрослых, которые обычно относятся к ним с обожанием вне зависимости от их успехов или неудач. Это помогает детям развивать уверенность в себе и позитивное отношение к себе, что может способствовать их социальному и эмоциональному развитию. Однако, в то же время, взрослые должны постепенно начать помогать детям развивать реалистичную оценку себя, например, поощряя их к признанию своих ошибок и помогая им понимать свои сильные и слабые стороны. В младшем школьном возрасте преобладает средний уровень самооценки – положительная самооценка способствует развитию уверенности в себе, мотивации, способности преодолевать трудности и стремлению к личностному и профессиональному росту.

Таким образом, нами проводился сравнительный анализ уровней логического мышления в шести подгруппах респондентов: старшие дошкольники (А1 – завышенная, В1 – адекватная и С1 – низкая самооценка) и младшие школьники (А2 – завышенная, В2 – адекватная и С2 – низкая самооценка).

Сравнительный анализ уровня логического мышления относительно уровня самооценки в каждой группе:

У детей группы А1 соотношение уровней логического мышления представлено следующим образом: 1 ребёнок с высоким уровнем логического мышления (3,85%), 17 детей со средним уровнем логического мышления (65,38%), 8 детей с низким уровнем логического мышления (30,77%). Данные представлены на рисунке 2.

В группе детей младшего школьного с высоким уровнем самооценки (А2) у всех наблюдается средний уровень логического мышления (14 человек – 100,00%). Данные представлены на рисунке 2.

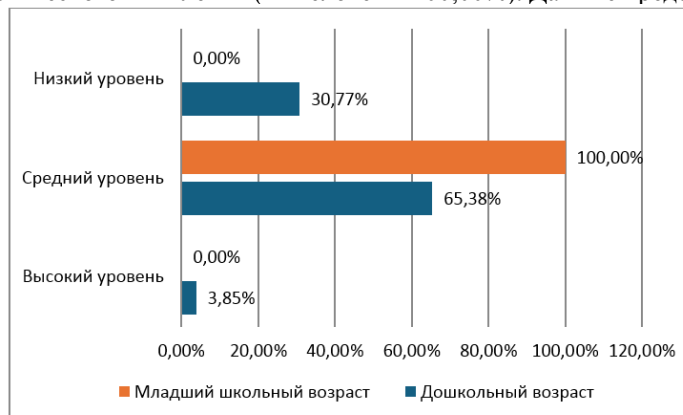


Рис. 2. Сравнительный анализ уровня логического мышления относительно уровня самооценки в группе А

Эти данные свидетельствуют о том, что дети с высокой самооценкой не обязательно обладают более высоким уровнем логического мышления по сравнению со своими сверстниками. Возможно, что другие факторы, такие как социальные навыки или эмоциональный интеллект, могут способствовать развитию самооценки у детей. Кроме того, полученные данные свидетельствуют о том, что дети с более низким уровнем логического мышления все еще могут иметь положительную самооценку, что является важным фактором их общего развития. Стоит также отметить, что развитие логического мышления – это сложный процесс, который включает в себя различные факторы, такие как когнитивные способности, мотивация и опыт. Поэтому важно учитывать эти факторы при интерпретации данных и принятии выводов о взаимосвязи между логическим мышлением и самооценкой у детей.

В группе В1 у всех 6 (100,00%) воспитанников выявлен средний уровень логического мышления. Данные представлены на рисунке 3.

Учащиеся со средним уровнем самооценки (В2) имеют средний (13 человек – 61,90%) и высокий (8 человек – 38,10%) уровни логического мышления. Это может указывать на то, что уровень самооценки может быть связан с развитием логического мышления у детей. Дети с более высоким уровнем самооценки могут проявлять более развитые логические способности, что может быть связано с их уверенностью в себе и способностью решать задачи и проблемы. Данные представлены на рисунке 3.



Рис. 3. Сравнительный анализ уровня логического мышления относительно уровня самооценки в группе В

Таким образом, данные говорят о том, что уровень логического мышления и самооценки у детей могут быть взаимосвязаны. Развитие логического мышления и уровня самооценки у детей может быть важным аспектом их общего развития и успешной адаптации в образовательной среде.

У детей с низким уровнем самооценки (С1): 2 ребёнка (25,00%) имеют низкий уровень логического мышления, а 6 детей (75,00%) – средний. Данные представлены на рисунке 4.

В группе С2 у всех учащихся выявлен средний уровень логического мышления (5 человек – 100,00%). Данные представлены на рисунке 4.

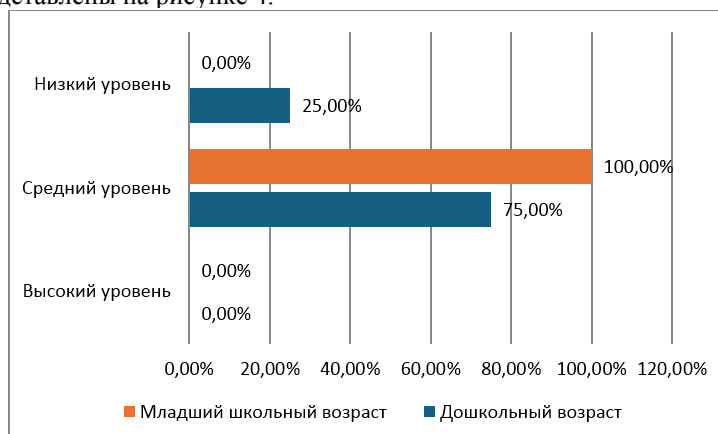


Рис. 4. Сравнительный анализ уровня логического мышления относительно уровня самооценки в группе С

Полученные данные свидетельствуют о том, что низкая самооценка связана с более низким уровнем логического мышления, в то время как высокая самооценка связана с более стабильным и последовательным уровнем логического мышления.

Полученные данные по методике «Последовательность событий» свидетельствуют о том, что существует взаимосвязь между самооценкой и логическим мышлением у детей. В частности, более высокая самооценка связана с более стабильным и последовательным уровнем логического мышления, в то время как более низкая самооценка связана с более низким уровнем логического мышления. Эта взаимосвязь сложна и, вероятно, зависит от множества факторов, включая когнитивные способности, мотивацию и опыт.

Основные результаты.

При проверке равенства медиан трех выборок детей старшего дошкольного возраста с различным уровнем самооценки при взаимосвязи с уровнем логического мышления было выявлено, что значимые различия ярко выражены. Полученное значение ($N=177,58$) находится в зоне значимости. Количественные показатели уровня логического мышления у респондентов группы А1 (65,00%) выше, чем у групп респондентов В1 (15,00%) и С1 (20,00%), на 50,00% и 45,00% соответственно.

По результатам проверки равенства медиан трех выборок детей младшего школьного возраста с различным уровнем самооценки при взаимосвязи с уровнем логического мышления было выявлено, что значимые различия есть. Полученное значение ($N=10,2359$) находится в зоне значимости. Количественные показатели уровня логического мышления у респондентов группы В2 (52,50%) выше, чем у групп респондентов А2 (35,00%) и С2 (12,50%), на 17,50% и 45,00% соответственно.

Эмпирическое исследование изменения уровня логического мышления у обеих групп (старшие дошкольники и младшие школьники) с завышенным уровнем самооценки (А) выявило значимые различия. Полученное эмпирическое значение ($U_{эпр}=28$) находится в зоне значимости. Показатели уровня логического мышления у респондентов старшего дошкольного возраста (65,00%) выше, чем у группы респондентов младшего школьного возраста (35,00%).

Эмпирическое исследование уровня логического мышления у двух выборок (старшие дошкольники и младшие школьники) с адекватным уровнем самооценки (В) показало, что значимых различий нет. Полученное эмпирическое значение ($U_{эпр}=9$) находится в зоне незначимости. Количественные показатели уровня логического мышления даже при разнице в 32,50% между группой респондентов старшего дошкольного возраста (20,00%) и группой респондентов младшего школьного возраста (52,50%).

Эмпирическое исследование уровня логического мышления у двух выборок (старшие дошкольники и младшие школьники) с низким уровнем самооценки (С) выявило значимые различия. Полученное эмпирическое значение ($U_{эпр}=208$) находится в зоне значимости. Показатели уровня логического мышления у респондентов старшего дошкольного возраста (15,00%), выше, чем у группы респондентов младшего школьного возраста (12,50%).

В результате корреляционного анализа, проведенного с помощью коэффициента корреляции Спирмена, выявлены высокие значимые ранговые корреляционные связи положительной направленности между самооценкой и логическим мышлением у старших дошкольников ($R_{эмп}=0,5693$ при $R_{кр}=0,40$ (0,05) и $R_{кр}=0,31$ (0,01)), однако у детей младшего школьного возраста значимые ранговые корреляционные связи между самооценкой и логическим мышлением не были выявлены: $R_{эмп}=0,1072$ принадлежит зоне незначимости при $R_{кр}=0,40$ (0,05) и $R_{кр}=0,31$ (0,01).

Таким образом, можно сделать вывод о том, что существуют значимые корреляционные связи между уровнем самооценки с уровнем развития логического мышления только у старших дошкольников. Можно предположить, что у большинства детей младшего школьного возраста уже сформированы самооценка и логическое мышление, поэтому они не оказывают такое же значимое влияние друг на друга.

Однако у детей с адекватным уровнем самооценки логическое мышление формируется одинаково хорошо, как в старшем дошкольном, так и в младшем школьном возрасте. В младшем школьном возрасте уровень логического мышления имеет максимальные показатели при адекватной самооценке (среднее значение 3,24), в то время как в старшем дошкольном возрасте высокие показатели наблюдаются у детей с завышенной самооценкой (среднее значение 2,27).

Обсуждение.

Эти результаты могут указывать на то, что уровень самооценки и развитие логического мышления могут взаимодействовать различным образом в зависимости от возраста детей. В младшем школьном возрасте адекватная самооценка может способствовать более высокому уровню логического мышления, в то время как в старшем дошкольном возрасте завышенная самооценка может быть связана с более высоким уровнем логического мышления.

Таким образом, данные говорят о том, что взаимосвязь между самооценкой и логическим мышлением может проявляться по-разному в зависимости от возраста детей, и что адекватная самооценка может играть важную роль в формировании логического мышления у детей.

Сделать вывод можно о том, что гипотеза подтвердилась.

Заключение.

Завершение формирования самооценки при переходе от старшего дошкольного возраста, период формирования логических операций, к младшему школьному возрасту, являющемуся фундаментом для формирования адекватной самооценки, способствует гармоничному развитию и своевременному формированию логического мышления.

Список литературы

1. Бадалян Э.К. Взаимосвязь самооценки дошкольника и развития его когнитивных психических процессов / Э.К. Бадалян // Материалы Всероссийской научно-практической конференции «Наука и социум». – 2019. – №10–2. – С. 94–96. EDN LANFIY
2. Бобоева З.М. Особенности развития логического мышления младших школьников / З.М. Бобоева // Ученый XXI века. – 2022. – №5–1 (86). – С. 22–25. EDN GJQJVK
3. Динамика развития диалектического и формально-логического мышления в старшем дошкольном и младшем школьном возрасте / Н.Е. Веракса, З.В. Айрапетян, О.В. Алмазова, К.С. Тарасова // Психолого-педагогические исследования. – 2023. – Т. 15. №4. – С. 111–127. DOI 10.17759/psyedu.2023150407. EDN TETFNO
4. Галлере И. Категоризация понятия молодости / И. Галлере // Межпоколенческие отношения: современный дискурс и стратегические выборы в психолого-педагогической науке и практике. – 2020. – №1. – С. 153–155.
5. Гладкова Л.Н. Развитие логического мышления младших школьников с помощью онлайн-сервисов / Л.Н. Гладкова, О.Д. Шишкина, А.С. Толкачева // Теория и практика современной науки. – 2021. – №12 (78).
6. Лукьянов А.С. Методы математической статистики как инструмент психолога-исследователя / А.С. Лукьянов // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – №71–3. – С. 195–198. EDN VFUBVI
7. Магомедшарипова Е.Д. Организационная психология и методы исследования / Е.Д. Магомедшарипова // Форум молодых ученых. – 2020. – №4 (44). – С. 347–350.
8. Марихин С.В. Половозрастная идентификация и особенности самооценки старших дошкольников с различным социометрическим статусом / С.В. Марихин, М.И. Кондратюк // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. – 2020. – №4. – С. 259–273. DOI 10.35231/18186653_2020_4_259. EDN DJNOZP
9. Огольцова Е.Г. Формирование у дошкольников готовности к школьному обучению как психолого-педагогическая проблема / Е.Г. Огольцова, П.В. Мамлиева // Мир науки, культуры, образования. – 2023. – №3 (100). – С. 275–277. DOI 10.24412/1991-5497-2023-3100-275-277. EDN URMKTZ
10. Взаимосвязь уровня сформированности мышления и склонности к риску у школьников / А.Н. Султанова, Т.А. Филь, У.Х. Гаджиева, М.Ю. Наров [и др.] // Международный научно-исследовательский журнал. – 2021. – №11 – 4 (113). – С. 63–71. DOI 10.23670/IRJ.2021.113.11.132. EDN FTSJPL
11. Шинкарёва Н.А. Педагогические условия и особенности развития логического мышления детей старшего дошкольного возраста / Н.А. Шинкарёва, Т.В. Дробязгина // Азимут научных исследований: Педагогика и психология. – 2018. – №3 (24). – С. 91–95. EDN YBCYTR
12. Щёголева Д.А. Взгляды отечественных учёных на развитие логического мышления у младших школьников / Д.А. Щёголева // Образование, воспитание и педагогика: традиции, опыт, инновации: сборник статей VIII Всероссийской научно-практической конференции. – 2022. – №8. – С. 13–16. EDN XPKQRF

Щеткова Анастасия Александровна
бакалавр

Научный руководитель

Сафронова Алла Дмитриевна

канд. психол. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»
г. Краснодар, Краснодарский край

DOI 10.31483/r-114809

ВЗАИМОСВЯЗЬ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА И КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ ДЕТЕЙ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА

Аннотация: в статье рассматривается вопрос взаимосвязи коммуникативных навыков и эмоционального интеллекта у подростков, так как они неразрывно связаны между собой и являются взаимодополняющими компонентами друг друга. Представлены результаты исследования взаимосвязи эмоционального интеллекта и коммуникативных навыков детей подросткового возраста, которые доказывают прямую взаимосвязь высокого уровня коммуникативных навыков к высокому эмоциональному интеллекту.

Ключевые слова: коммуникативные навыки, коммуникация эмоциональный интеллект, интеллект, мышление, речевая структура.

Исследование взаимосвязи эмоционального интеллекта и коммуникативных умений подростков является актуальным, так как в условиях современного общества, высоких требования к социальным

навыкам и способности к эффективному взаимодействию с окружающими, высоким уровнем стресса и психологических проблем, которые часто возникают в подростковом возрасте, важно понимать, как развивать эти качества у детей. Эмоциональный интеллект влияет на способность к эмпатии, разрешению конфликтов и социальному взаимодействию, что делает его критически важным для успешной адаптации в социуме. В процессе работы педагога-психолога над развитием эмоционального интеллекта, можно наблюдать изменения не только в поведении детей, также происходят улучшения психического состояния в целом [2, с. 104].

Погружаясь в рассмотрение проблемы развития эмоционального интеллекта подростков, нельзя не обратиться к вопросу коммуникации подростков. Коммуникативные навыки – это совокупность умений, позволяющих эффективно осуществлять коммуникацию между людьми. Рассмотрим коммуникацию как единицу коммуникативных навыков. Коммуникация – это процессы человеческого взаимодействия, при которых индивидуумы – в личном общении, в группах, в организациях, в обществе – создают и интерпретируют сообщения с целью приспособления к окружающему миру и друг к другу [1, с. 34].

Из определения данного Т.Д. Венедиктовой, во время речевого взаимодействия с одним человеком или группой, происходит интерпретация субъективных миров. Для того чтобы передать какую-либо информацию о себе или об окружающем мире, вся информация протекает через наш мировоззренческий фильтр. А если мы говорим о более глубоких процессах, таких как дружба или отношения, то перед процессом передачи личной информации индивид в первую очередь должен понимать свои ощущения, эмоции и чувства и это является только одним аспектом.

В момент передачи информации индивид считывает расположенность оппонента к разговору и только при положительных реакциях, таких как открытые позы, мимика стабильного состояния и внимание, направленное на собеседника, может произойти начало общения. Обычно считывание невербальных процессов и эмпатия происходят на подсознательном и автоматическом уровне. При продолжительном разговоре появляются более осознанные операции мозга для улавливания смысла, который хочет донести собеседник. Поэтому человек, который обладает коммуникативными навыками может владеть ситуацией в процессе, и при желании вывести коммуникацию к положительным результатам.

Как мы уже обозначили ранее, для эффективной коммуникации, нужно обладать навыками понимать свои эмоции и эмоции оппонента, а также иметь осознанность в процессе разговора. В этом процессе участвуют когнитивные функции, в том числе и эмоциональный интеллект.

Лев Семенович Выготский рассуждал на тему слова и мышления, по его мнению, просто слова или набор речевых конструкций не всегда задействуют высшую деятельность мозга. В раннем возрасте, когда ребенок учится говорить он произносит звуки и некоторые слова, повторяя за взрослыми, данное явление не несет смысловой речевой нагрузки, так как у маленького ребенка еще недостаточно развиты лобные доли для полноценного общения.

Во взрослом мире присутствует неосознанные коммуникации, которые достаточно поверхностно происходят на уровне заученных фраз и повторяемых ситуаций. Поэтому если подросток отвечает однотипными фразами или несложными предложениями, то в таких ситуациях мышление присутствует в малой части. Л.С. Выготский писал, что именно осознанное слово и его значение играет ведущую роль в мышлении: «Сознание отображает себя в слове, как солнце в малой капле вод. Слово относится к сознанию, как малый мир к большому, как живая клетка к организму, как атом к космосу. Оно и есть малый мир сознания. Осмысленное слово есть микрокосм человеческого сознания» [3, с. 427].

Развитие коммуникативных навыков у подростков происходит, когда он направляет все внимание на субъект коммуникации, полностью воспринимает и осознает данную информацию, интерпретирует ее, обдумывает и дает ответ, пропущенный через свои ориентиры, который подходит для данной конкретной ситуации. Таким образом, мы можем утверждать, что задействовано мышление, а не бессознательный лепет.

«Эмоциональный интеллект» – в самом определении есть слово интеллект, что уже подразумевает протекание сложных процессов, связанных с умственной и мыслительной деятельностью, поэтому ни при всех коммуникациях происходит развитие или проявление ЭИ. Если мы видим осознанную речь у детей подросткового возраста, то можем видеть и проявления их эмоционального интеллекта в действии.

Само познание происходит через данную нам знаковую систему, как язык. Существуют различные виды языка лингвистический язык, математический, язык кодирования и так далее. Человеческий мозг с самого рождения воспринимает, запоминает, перерабатывает и создает новые построения из знаковых систем с помощью мышления. Для начала нас учат узнавать и запоминать знаки для обозначения реальных предметов и при усложнении операционных систем, а то есть мозга, появляются абстрактные понятия, у которых имеются свои знаки для передачи более сложной информации. Без абстрактных символов и знаков, мы бы не смогли мыслить дальше материального мира. По сути, языкознание определяет в большей части человеческое мышление. Таким образом идет процесс запоминания знаков, что в свою очередь формирует нейронные связи, а потом процесс воспроизведения

синтаксиса усложняет их, что приводит к активному развитию лобных долей у человека в детском возрасте. Формирование познавательных и коммуникативных умений связано друг с другом [11, с. 2].

Педагог-психолог может проанализировать уровень развития ребенка, как интеллектуального, так и психического. Интеллект можно проанализировать с помощью, как раз-таки знаковых систем, например математики или языков лингвистики, в нашем случае русского языка. Существуют вербальные и невербальные обозначения. По речевой структуре можно определить качество и количество запоминаний каких-либо предметов, а для усложненного анализа понимания абстрактных вещей, как явлений гипотетического характера. Правильное расположение слов в предложениях и верная интонационная постановка знаков препинания тоже несет информацию о интеллектуальных умениях ребенка. Так же существует письменность, которая задействует огромное количество связей в мозге при работе рукой. Точность и скоординированность действий, грамотное правописание тоже являются ярлыками хорошо развитой познавательной системы. А математические уравнения и задачи, которые несут в себе более сложную систему при решении их ребенком, могут указать на уровень абстрактно-логического мышления. Если говорить о психических процессах, то определить можно по смысловой нагрузке состояния самого ребенка, начиная с зарождения саморефлексии индивида. Насколько ребенок может ответить честно о своем состоянии или размышлять о своем поведении, чувствах и взаимоотношениях с другими. Таким образом можно наглядно видеть уровень эмоционального интеллекта и интеллекта в его общем виде.

Наблюдая, проявление интеллекта с помощью внешних речевых воздействий, так же мы можем определить и качество этого фактора, как уровень развития высших психических функций подростка. Это является первичным анализом интеллектуальной деятельности. Речь возникла из потребности называния вещей в процессе коммуникации, она может использоваться для обозначения результатов когнитивных процессов, т. е. внутренних психических состояний [5, с. 55].

Коммуникация неразрывна связана с интеллектом, как само средство для интеллектуальной деятельности, так и его качественное проявление в передаче смысловой нагрузки. Эмоциональный интеллект так же затрагивает способы считывания невербальной коммуникации и правильной интерпретации посыла извне. Таким образом развитый эмоциональный интеллект способствует развитию коммуникативных навыков, так как единицы коммуникации составляют общее нашего интеллекта.

Несмотря на растущий интерес к данной теме, количество исследований, посвященных проблеме развития эмоционального интеллекта и коммуникативных навыков, особенно у подростков, остается ограниченным. Все это обуславливает необходимость дальнейшего углубленного изучения данных аспектов.

Для исследования эмоционального интеллекта и коммуникативных навыков подростков, проведено эмпирическое исследование с использованием теоретических (анализ, синтез, обобщение), эмпирических методов (констатирующий эксперимент, тестирование) и методов математической статистики (корреляционный анализ проведен с применением критерия Пирсона). Опытно-экспериментальная работа проводилась на базе МАОУ СОШ №24 им. Ф.И. Тимофеева г. Краснодара. Выборка испытуемых составила 34 человека (22 девочки и 12 мальчиков), обучающиеся 9-х классов в возрасте 15–17 лет.

С целью диагностики эмоционального интеллекта и коммуникативных навыков использовались следующие методики: методика исследования эмоционального интеллекта подростков, который основывается на модели Майера-Саловея; тест коммуникативных умений Михельсона.

Цель исследования заключалась в определении взаимосвязи между эмоциональным интеллектом и коммуникативными навыками у подростков 15–17 лет.

Рассмотрим линейную зависимость между коммуникативными умениями и эмоциональным интеллектом. В коммуникативные умения входят правильные реакции, что означают высокий уровень способностей, а также входят неблагоприятные реакции двух видов: агрессивные и пассивные. Эмоциональный интеллект включает в себя общий уровень эмоционального интеллекта (ЭИ), понимание своих эмоций и эмпатия (ПСЭ), способность к эмоциональной регуляции (СЭР), использование эмоций в деятельности (ИЭД), пластичность (П). Данные результаты диагностики эмоционального интеллекта и теста коммуникативных умений были введены в программу SPSS и с помощью формулы Пирсона рассчитан коэффициент корреляции и его уровень значимости. Результаты представлены в таблице 1.

Таблица 1
Результаты корреляционного анализа выявления взаимосвязи эмоционального интеллекта и коммуникативными навыками

		ЭИ	ПСЭ	СЭР	ИЭД	П
Правильные реакции	Pearson Correlation	.646**	.510**	.569**	.604**	.540**
	Sig. (2-tailed)	<.001	.002	<.001	<.001	<.001
	N	34	34	34	34	34
Пассивные реакции	Pearson Correlation	-.693**	-.626**	-.444**	-.535**	-.708**
	Sig. (2-tailed)	<.001	<.001	.009	.001	<.001
	N	34	34	34	34	34
Агрессивные реакции	Pearson Correlation	-.047	.047	-.294	-.174	.156
	Sig. (2-tailed)	.791	.791	.091	.325	.377
	N	34	34	34	34	34

Проведя анализ полученных данных отмечено, что между эмоциональным интеллектом и агрессивными реакциями корреляция не выявлена.

В случае правильных реакций и эмоционального интеллекта выявлена прямая взаимосвязь во всех аспектах, наибольшая корреляция была у показателей «Способность к эмоциональной регуляции» и «Использование эмоций в деятельности». Таким образом, если подросток хорошо управляет своими эмоциями и может их применять в нужное русло, то процент правильных коммуникативных реакций возрастает, а также эта связь работает и в обратную сторону.

Обратная корреляция была выявлена между всеми аспектами эмоционального интеллекта и пассивными реакциями. В большей степени со шкалами ПСЭ и П. Чем меньше ребенок понимает свои эмоции и эмоции других, тем больше становится уровень пассивного поведения, а также низкие показатели гибкости в общении приводят к избеганию любых ситуаций, где нужно проявить себя.

Самая высокая линейная зависимость у общего показателя ЭИ и правильных реакций представлена в таблице 5.

Таблица 2
Результаты выявления корреляций между эмоциональным интеллектом и правильными реакциями

		Корреляция	
		Эмоциональный интеллект	Правильные реакции
Эмоциональный интеллект	Pearson Correlation	1	0.646**
	Sig. (2-tailed)		<.001
	N	34	34
Правильные реакции	Pearson Correlation	0.646**	1
	Sig. (2-tailed)	<.001	
	N	34	34

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

У данного коэффициента выявлен очень высокий показатель значимости (<.001), это значит, что взаимосвязь не случайна и данный вывод можно соотнести с генеральной совокупностью.

Исходя из данных, которые представлены выше, выявлено, что высокий уровень правильных реакций влияет на уровень развития эмоционального интеллекта, так и высокие показатели эмоционального интеллекта влияют на уровень правильных реакций. Таким образом развивая коммуникативные навыки, мы в том числе развиваем эмоциональный интеллект.

Таким образом проанализировав полностью данный аспект, мы можем сделать вывод, что коммуникативные навыки и эмоциональный интеллект неразрывно взаимосвязаны. Один аспект не может быть задействован без другого, так как структуру интеллекта составляют осознанные слова и коммуникации, а коммуникация не может произойти без понимания эмоциональной сферы других и самого себя. Развитие психоэмоциональной сферы детей идет за счет того, что обучение приводит к совокупности сформированных умений, применяя тот или иной метод в развитии одних навыков, мы параллельно развиваем и другие. В нашем случае коммуникативные навыки являются частичкой эмоционального интеллекта, что при развитии их развивается ЭИ, так же это работает и в обратную сторону. Ребенок подросткового возраста в естественной среде в процессе общения формирует такие способности как, эмпатия, навык управления эмоциями других людей, а также познает свои эмоции и реакции при общении с разными людьми.

Список литературы

1. Венедиктова Т.Д. Основы теории коммуникации: учебник и практикум для вузов / Т.Д. Венедиктова. – М.: Юрайт, 2024. – 193 с. – ISBN 978-5-534-00242-3.

2. Водяха С.А. Эмоциональный интеллект и школьное благополучие современных подростков / С.А. Водяха, Ю.Е. Водяха // Педагогическое образование в России. – 2020. – №1. – С. 103–107 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/emotsionalnyy-intellekt-i-shkolnoe-blagopoluchie-sovremennyh-podrostkov> (дата обращения: 21.11.2024). DOI 10.26170/po20-01-13. EDN YJGZIT
3. Выготский Л.С. Лекции по психологии. Мышление и речь: учебное пособие / Л.С. Выготский. – М.: Юрайт, 2024. – 432 с. – ISBN 978-5-534-07471-0.
4. Гильбух Ю.З. Тест-опросник коммуникативных умений: опросник / Ю.З. Гильбух. – Киев: НПЦ Перспектива, 1995. – 9 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.studmed.ru/gilbuh-yu-z-red-test-oprosnik-kommunikativnyh-umeniy_1e952914a03.html (дата обращения: 21.11.2024).
5. Голод В.И. Когнитивные и коммуникативные аспекты речевой деятельности / В.И. Голод, А.М. Шахнарович // Вопросы языкознания. – 1986. – №2. – С. 52–56 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://sochum.ru/s0373-658x0000620-5-1-ru-31/?reader=Y> (дата обращения: 21.11.2024).
6. Гукаленко О.В. Педагогические условия формирования эмоционального интеллекта обучающихся в современной культурно-образовательной среде / О.В. Гукаленко // Мир науки. Педагогика и психология. – 2022. – №5. – С. 7 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskie-usloviya-formirovaniya-emotsionalnogo-intellekta-obuchayuschih-sya-v-sovremennoy-kulturno-obrazovatelnoy-srede> (дата обращения: 21.11.2024). EDN DPZGJB
7. Ермолаев-Томин О.Ю. Математические методы в психологии: учебник для вузов / О.Ю. Ермолаев-Томин. – В 2 ч. – М.: Юрайт, 2020. – 280 с. – ISBN 978-5-534-04325-9.
8. Очирова Л.И. Формирование коммуникативных навыков подростков в условиях совместной деятельности // Л.И. Очирова // Общество: социология, психология, педагогика. – 2017. – №5. – С. 61–63 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-kommunikativnyh-navykov-podrostkov-v-usloviyah-sovmestnoy-deyatelnosti> (дата обращения: 21.11.2024). DOI 10.24158/spp.2017.5.14. EDN YOYQID
9. Люсин Д.В. Новая методика для измерения эмоционального интеллекта: опросник ЭмИн / Д.В. Люсин // Психологическая диагностика. – 2006. – Т. 4. – С. 3–22. – URL: https://lib.ipran.ru/public/upload/papers/paper_26114976.pdf (дата обращения: 21.11.2024). EDN VZMIFN
10. Садокова А.В. Методика исследования эмоционального интеллекта подростков / А.В. Садокова, П.М. Воронкина // Психологическая диагностика. – 2015. – №4 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://psytests.org/book/pd2015.html> (дата обращения: 21.11.2024).
11. Чупашева Е.В. Развитие коммуникативно-познавательных навыков / Е.В. Чупашева // Проблемы и перспективы развития образования в России. – 2014. – №27. – С. 3 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitiye-kommunikativno-poznavatelnyh-navykov> (дата обращения: 21.11.2024). EDN SCTBZT

Яковлева Наталья Викторовна
учитель-логопед/дефектолог
Аносова Наталья Сергеевна
воспитатель
Путилина Галина Валентиновна
воспитатель

МБДОУ «Д/С №34»
г. Белгород, Белгородская область

КОРРЕКЦИЯ РАЗЛИЧНЫХ ВИДОВ ДИСГРАФИИ В СОВРЕМЕННЫХ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЯХ ОУ

Аннотация: в статье освещается практический опыт по коррекции специфических нарушений письменной речи, а также изложены приемы пропедевтической работы логопеда в рамках дополнительной образовательной программы.

Авторы указывают на тесную взаимосвязь между наличием в дошкольном периоде коррекционных проблем и возникающими нарушениями письма в школьном периоде обучения.

Ключевые слова: нарушение письменной речи, речевое развитие, коррекционная помощь, грамматическая дисграфия.

Для профилактики дисграфии уже в дошкольном возрасте необходимо выявлять ее предпосылки. Иначе, в случае непринятия предупредительных мер, она неизбежно проявится у первоклассников, что может вызвать негативное отношение детей к процессу обучения. Дисграфия – это расстройство навыков письма. Оно проявляется в неумении соотносить звуки устной речи с буквами (их звучание с начертанием). В дальнейшем нарушения письменной речи могут отрицательно сказаться на школьной успеваемости, а также увеличить сроки овладения школьной программой.

Также из-за трудностей в написании текстов, грамматические ошибки, сделанные такими детьми, приводят к низкой успеваемости в школьных заданиях, а постоянные опечатки снижают уверенность в себе, вызывают стресс и тревожность.

Именно в общении через текст письменные ошибки приводят к недопониманию и затруднениям. На данный момент это стало актуальным при общении в интернете посредством текстовых сообщений. Из-за невозможности полноценного письменного общения дети начинают избегать ситуаций, требующих письма, перестают контактировать со сверстниками, что неизбежно приводит к социальной изоляции. Чтобы минимизировать стресс, а также устранить большую часть возможных, необходимо как можно раньше прибегнуть к помощи логопеда, чтобы исправить эту особенность.

Одной из задач учителя-логопеда в современных психолого-педагогических условиях становится преодоление этой проблемы, начиная с детского сада. Помимо систематической коррекционной работы с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья, возникает необходимость донести до родителей, что «дисграфия» – это не приговор, что существует множество методик и упражнений для ее устранения.

Среди исторических гениев и наших знаменитых современников многие оказались подвержены этому расстройству: Леонардо да Винчи, Альберт Эйнштейн, Томас Эдисон, Петр I, Ганс Христиан Андерсен, Агата Кристи, Мерлин Монро, Уолт Дисней, Владимир Маяковский, Лев Николаевич Толстой, Дасти ХOFFман, Том Круз, Шер, Федор Бондарчук и пр. [1].

Оказывается, причин дисграфии еще больше, чем признаков. Некоторые обусловлены задержкой в формировании определённых функциональных систем, важных для освоения письменной речи. Одной из них может быть следствие травм или заболеваний головного мозга. Также причиной можно считать результат воздействия неблагоприятных факторов в разные периоды развития ребёнка, связанные с нарушением развития речевых зон, или же из-за генетической предрасположенности. Возникает по причине задержки общего речевого развития [2].

Следуя из вышесказанного, мы сделали вывод, что единого мнения о причинах возникновения дисграфии по-прежнему нет. Известный советский невропатолог Р.А. Ткачев считал, что нарушения чтения и письма у детей возникают вследствие плохой памяти на буквы и звуки. С ним согласны и многие современные исследователи. Но вопрос, от чего зависит качество памяти, остается открытым [3].

Выделяют 2 группы детей:

1 – дети, у которых первично неполноценен речедвигательный анализатор, либо имеются грубые дефекты строения артикуляторных органов;

2 – первично нарушена слуховая дифференциация.

На основе этого и в качестве пропедевтической работы, мы разработали таблицу рекомендаций для нескольких видов дисграфии (таблица 1). Упражнения, приведенные в ней, помогут обеспечить комплексный подход к коррекции аграмматической дисграфии и будут способствовать эффективному развитию письменной речи.

Таблица 1

	<i>Вид дисграфии по характеру образования ошибок</i>	<i>Рекомендация</i>	<i>Упражнение</i>
1	<i>Артикуляторно-акустическая дисграфия – неправильное произношение звуков речи, при котором ребенок пишет слова, также, как и произносит (замена букв)</i>	исключить проговаривание, вызывающее ошибки на письме	- формирование точных движений органов артикуляционного аппарата (артикуляционная гимнастика); - формирование направленной воздушной струи (дыхательная гимнастика); - развитие мелкой моторики рук (пальчиковая гимнастика); этап автоматизации звука; – автоматизация звука в слогах, в словах и в предложениях (двигательные упражнения при звукоподражании во время проговаривания рифмованных строк)
2	<i>Акустическая дисграфия – нарушение фонемного распознавания – правильное произнесение звуков, но замена их на со схожие по звучанию (дифференциация фонем)</i>	большое внимание обращать на формирование слуховой дифференциации звонких-глухих и твердых-мягких согласных. обозначающих фонетически близкие звуки (нарушение обозначения мягкости согласных на письме)	- придумать слова со звуком С и Ш; - назвать звук (показать букву) С или Ш в зависимости от наличия ее в услышанном слове; - выложить под буквами С и Ш картинки, в которых содержатся эти звуки; - выполнить упражнения в подборе пропущенной буквы (кры а – крыШла, кры а -, крыСа). - записать уменьшительно-ласкательное значение слов (день-деньки); - записать слова в единственном числе (ели-ель, кони-конь); - развитие слухового внимания с помощью неречевых звуков и музыки; - повторение заданного ритма; двигательные упражнения с проговариванием оппозиционных звуков
3	<i>Оптическая дисграфия – несформированность зрительно-пространственных функций: зрительного гнозиса, зрительного анализа и синтеза, пространственных представлений</i>	- не допускать отзеркаливание символов, добавление лишних элементов (палочек, черточек, кружочков); - контролировать пропуск важных элементов	- развитие ориентировки в схеме тела, в окружающем пространстве; - конструирование букв из ниток, пластилина, проволоки; - выкладывание букв из мозаики, крупы, камешков, ракушек; - складывание пазлов-букв; - вырезание буквы из бумаг; - дорисовка нужного элемента буквы; - узнавание заданной буквы из предложенных

	<i>Вид дисграфии по характеру образования ошибок</i>	<i>Рекомендация</i>	<i>Упражнение</i>
4	<i>Дисграфия из-за нарушения языкового анализа и синтеза – нарушение слоговой структуры слова</i>	- контроль за перестановкой местами слогов и букв; - не допускать написание слитно предлогов со словами и написание отдельно приставок от слов	- играть в игру на звуковой анализ слов: «Что за слово сказала корова?»; - отхлопывание слоговой структуры слова; - сочетание речи с движением (шаг на проговаривание каждого слова)
5	<i>Аграмматическая дисграфия – несформированность лексико-грамматического строя речи</i>	- контроль за некорректным согласованием времен, слов по родам, падежам, числам, за неправильным использованием союзов, местоимений, предлогов и прочих грамматических структур	- образовывать новые существительных при помощи уменьшительно-ласкательных суффиксов; - подбор подходящих по смыслу предлогов; - согласовывать имена прилагательных с именами существительными в роде и числе. - употреблять слова используя словосочетания -ЧК и -ЧН. (Булка -, задача -); - изменять слова по родам, числам и падежам. (Мальчику принесли большую _ (машинка); - игры на образование существительные в д.п. (Повару дам (что?)); - составление фраз из набора слов. («идут», «зоопарк», «в», «дети» – «Дети идут в зоопарк»); Исправление ошибок в предложениях («Девочка пошел в школу» – пошла)

Коррекция аграмматической дисграфии, нарушения письменной речи, при котором человек испытывает трудности с правильным построением предложений и грамматических форм, базируется на комплексном подходе. Основные принципы коррекции:

Таким образом, коррекция дисграфии должна базироваться на правильной диагностике и достоверном анализе ошибок. Необходимо осуществлять индивидуальный подход, систематичность и постепенность внедрения использованных приемов и упражнений.

Перечисленные принципы обеспечивают комплексный подход к коррекции описанных выше видов дисграфии и способствуют эффективному развитию письменной речи. Огромную роль при этом играет необходимость психологической поддержки – важна поощрение и мотивация ребенка, а также комплексный подход дома, в детском саду или в школе.

Список литературы

1. Панкратова И.В. Дисграфия – симптомы и лечение / И.В. Панкратова [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://probolezny.ru/disgrafiya/> дата обращения: 25.11.2024).

2. Садовникова И.Н. Нарушение письменной речи и их преодоление у младших школьников / И.Н. Садовникова. – М.: Владос, 1997.

3. Дисграфия – патология или признак гениальности? [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.defectologiya.pro/zhurnal/disgrafiya_patologiya_ili_priznak_genialnosti/ (дата обращения: 26.11.2024).

МЕТОДИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Андрияш Анна Владимировна

старший преподаватель
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»
студентка

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»
г. Краснодар, Краснодарский край

Романова Анна Александровна

старший преподаватель
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»
студентка

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»
г. Краснодар, Краснодарский край

Паштова Ольга Юрьевна

преподаватель
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»
студентка

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»
г. Краснодар, Краснодарский край

DOI 10.31483/r-114563

ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ НА КУРСЕ «АРХИТЕКТУРНОЕ ЧЕРЧЕНИЕ» В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация: в статье рассматриваются ключевые аспекты педагогических условий, которые оказывают влияние на успешное освоение курса «Архитектурное черчение» старшеклассниками и способствуют развитию их творческого потенциала, а также профессиональных навыков в области архитектуры и дизайна. Проведен теоретический анализ педагогических условий, необходимых для эффективного развития проектной деятельности старшеклассников в системе дополнительного образования. Особое внимание уделено созданию стимулирующей образовательной среды и методам организации учебного процесса, включая инновационные технологии и роль педагога как наставника.

Ключевые слова: проектная деятельность, образовательные технологии, педагогические условия, дополнительное образование.

Проектная деятельность становится всё более востребованной в образовательном процессе, особенно среди обучающихся. Она не только способствует развитию творческого мышления и практических навыков у учащихся, но и помогает им применить полученные знания на практике. Особое значение проектная деятельность приобретает в старших классах, когда ученики должны определиться с направлением своей будущей карьеры. Однако для достижения высоких результатов необходимо создать соответствующие педагогические условия, способствующие активному вовлечению учащихся в проектную деятельность

Теоретические основы проектной деятельности

Проектная деятельность рассматривается как эффективная образовательная технология, интегрирующая учебную и практическую составляющие. Активизация проектной деятельности старшеклассников посредством архитектурного черчения способствует углублению их знаний и навыков в области архитектуры и дизайна, формирует эстетическое восприятие и пространственное мышление. Исследования А.А. Карачева, Б.Ф. Ломова, В.А. Моляко, В.В. Рубцова, В.Д. Симоненко, Н.Н. Нечаева и других авторов подтверждают значимость данного подхода.

Проектная деятельность в образовании представляет собой метод обучения, основанный на реализации проектов – комплексных задач, требующих планирования, организации, исследования, творчества, итоговой презентации результатов. Проектная деятельность способствует развитию у учащихся навыков самостоятельности, аналитического мышления, коммуникации, сотрудничества, решения проблем.

Виды проектной деятельности в образовательном процессе могут включать:

– учебные проекты, связанные с изучением определенной темы или предмета.

– социальные проекты, направленные на решение проблем социума или улучшение окружающей среды.

– творческие проекты, способствующие развитию креативности и самовыражения учащихся.

– проекты предпринимательской направленности, обучающие студентов основам предпринимательства и бизнес-планирования.

Особенности проектной деятельности в образовательном процессе включают в себя активное участие обучающихся в процессе обучения, возможность применения теоретических знаний на практике, развитие креативности и самостоятельности, а также формирование коммуникативных навыков.

Роль проектной деятельности в обучении заключается в том, что она способствует развитию критического мышления, креативности и практических навыков.

Развитие критического мышления происходит благодаря тому, что проектная деятельность требует анализа информации, формулировки гипотез и поиска решений. Учащиеся учатся критически рассматривать новые идеи с различных точек зрения и делать выводы относительно точности и ценности информации.

Развитие креативности происходит за счёт того, что в процессе работы над проектами учащиеся учатся генерировать идеи, находить нестандартные решения и воплощать их в жизнь. Они имеют возможность выражать свои идеи и мысли, что способствует развитию их творческого потенциала.

Развитие практических навыков происходит благодаря тому, что проектная деятельность направлена на решение практических задач, что способствует углублённому усвоению знаний и умений.

Педагогические условия для развития проектной деятельности

Для успешного внедрения проектной деятельности в курс «Архитектурное черчение» необходимо создать определённые педагогические условия.

1. *Личностно-ориентированный подход.* Индивидуализация обучения позволяет учитывать интересы и склонности каждого ученика, что особенно важно для подростков, находящихся на этапе выбора профессии.

2. *Создание мотивационной среды.* Учителя должны создавать условия, при которых учащиеся чувствуют вовлечённость и удовлетворение от процесса обучения. Это может быть достигнуто через участие в конкурсах, выставках и других публичных мероприятиях.

3. *Интерактивные образовательные методы.* Использование методов проектного обучения, мастер-классов, групповых обсуждений способствует активному включению старшеклассников в учебный процесс.

4. *Материально-техническое обеспечение.* Доступ к современным программам для черчения, 3D-моделирования и другим технологическим инструментам важен для реализации творческого потенциала школьников. Ручная графика черчения играет не менее важную роль, поскольку вступительный экзамен в архитектурный ВУЗ включает выполнение чертежей вручную. Для успешной подготовки необходимо иметь комплект инструментов, включающий автоматические карандаши различного калибра, чертежную доску с рейсшиной, стерки, угольники, гетальны и другие необходимые принадлежности.

5. *Квалифицированные педагоги.* Учителя, которые ориентируются в современных методах преподавания и обладают профессиональными навыками в области архитектуры, играют ключевую роль в повышении качества обучения.

6. *Организационные условия:*

Структура курса включает в себя чередование теоретических материалов с практическими заданиями. На начальном этапе изучения каждой темы преподаватель предоставляет подробные объяснения теоретической составляющей. Перед проведением каждого учебного задания преподаватель разъясняет его цель, содержание и методику выполнения, демонстрирует образцы из методического арсенала, предоставляет все необходимые инструкции и рекомендации. Кроме того, в рамках курса предусмотрены индивидуальные консультации и обратная связь со стороны преподавателя. Содержание курса построено таким образом, чтобы обеспечить возможность его усвоения учащимися, имеющими разную стартовую подготовку.

Оптимальное распределение времени для выполнения проектных работ предусматривает участие в курсе, который рассчитан на 1 год с занятиями по 3 часа в неделю. Данный курс предназначен для учащихся 11 классов общеобразовательной школы.

Примеры успешных практик

Анализ успешных проектов в области проектирования.

1. Проектирование многоквартирных жилых домов на курсах архитектурного черчения позволяет выделить ключевые аспекты, способствующие эффективной реализации проектной деятельности. В ходе данных проектов студенты осуществляют комплексную работу, включающую анализ проектной документации, изучение строительных норм и правил, проведение необходимых расчетов.

2. Исследование архитектурных проектов с учетом исторического контекста представляет собой значимую область обучения, способствующую развитию навыков архитектурной грамотности у студентов. Практика показывает, что освоение основ архитектурной грамотности, включая навыки

анализа чертежей, сопоставления их с объемными моделями, а также оценки воздействия окружающей среды на архитектурный проект, позволяет студентам оперировать ключевыми терминами и представлять собственные идеи в виде скетчей.

3. Изучение теории и приемов перспективы в рамках проекта по построению чертежа фасада здания представляет собой еще один важный аспект педагогической практики. Этот опыт показывает, что ученики могут достичь высоких результатов, создавая чертежи с использованием перспективных приемов. Участие в конкурсах, где их работы оценивают эксперты, не только мотивирует студентов, но и способствует развитию их творческого потенциала.

Из успешного опыта таких проектов можно выделить следующие выводы.

1. Важность глубокого анализа требований строительных норм и правил для корректного выполнения проекта.

2. Необходимость определения оптимальных строительных материалов для элементов конструкции с учетом их прочности, долговечности и экономической целесообразности.

3. Значение разработки разнообразных чертежей (планов, фасадов, разрезов, узлов строительных конструкций), которые являются основой для последующей реализации проекта.

4. Важность оформления пояснительных записок по проекту, которые позволяют четко обосновать выбранные проектные решения.

5. Необходимость составления генерального плана участка для оптимального размещения здания и обеспечения его функциональности.

Выводы из практики показывают, что успешный опыт работы с архитектурными проектами и перспективными чертежами может быть применен в будущем для развития талантов и профессиональных компетенций студентов в области архитектуры и дизайна.

Практическая реализация

Важным аспектом является интеграция теоретических знаний с практическими навыками. На занятиях по архитектурному черчению старшеклассники могут работать над реальными проектами – от создания простых чертежей до вычерчивания отдельных элементов зданий. Такая деятельность требует от учащихся применения знаний в области математики, информатики и истории искусства.

Заключение

Эффективное развитие проектной деятельности старшеклассников на курсе «Архитектурное черчение» в рамках системы дополнительного образования требует комплексного подхода и создания специальных педагогических условий. Ключевыми факторами, способствующими успешному освоению курса и развитию творческого потенциала учащихся, являются стимулирующая образовательная среда, разнообразные методы организации учебного процесса и активная педагогическая поддержка. Создание соответствующих педагогических условий может значительно повысить эффективность обучения и подготовить учащихся к будущей профессиональной деятельности в условиях дополнительного образования. Дальнейшие исследования в данной области могут сосредоточиться на разработке рекомендаций для педагогов по созданию оптимальных педагогических условий для развития проектной деятельности старшеклассников в системе дополнительного образования. Будущие исследования также могут включать изучение эффективности различных методов и подходов к организации проектной работы, а также оценку влияния этих условий на обучающий процесс и результаты учащихся.

Список литературы

1. Анисимова И.И. Архитектурное проектирование в начальном образовании: учеб. пособие / И.И. Анисимова, Т.В. Кудрявцева, С.М. Куповский. – М.: Лада, 2011. – 89 с.
2. Кринский В.Ф. Элементы архитектурно-пространственной композиции / В.Ф. Кринский, И.В. Ламцов, М.А. Туркус. – М.: Стройиздат, 1968.
3. Преображенская Н.Г. Черчение: учебник для учащихся общеобразовательных учреждений / Н.Г. Преображенская. – М.: Вентана-Граф, 2004.
4. Шевченко Д.А. Изображение архитектурного замысла при проектировании средствами архитектурной графики. Архитектурный шрифт «Зодчий»: учебно-методическое пособие / Д.А. Шевченко, Н.В. Вандышева, В.С. Карташова. – СПб.: Лань, 2020. – 92 с.
5. Российский образовательный федеральный портал [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.edu.ru> (дата обращения: 17.11.2024).
6. Электронно-библиотечная система. Образовательные и просветительные издания [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.iqlib.ru/> (дата обращения: 17.11.2024).

Антонова Елена Ивановна
д-р биол. наук, профессор, директор
Ленгесова Наталья Анатольевна
канд. биол. наук, доцент, заведующая кафедрой,
старший научный сотрудник
Фирсова Наталья Викторовна
канд. биол. наук, старший научный сотрудник
Научно-исследовательский центр фундаментальных
и прикладных проблем биоэкологии и биотехнологии
ФГБОУ ВО «Ульяновский государственный
педагогический университет им. И.Н. Ульянова»
г. Ульяновск, Ульяновская область

ОСОБЕННОСТИ РАЗРАБОТКИ И ИСПОЛЬЗОВАНИЯ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОГО ПОСОБИЯ ПО КЛЕТОЧНЫМ ТЕХНОЛОГИЯМ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ МАГИСТРОВ-БИОТЕХНОЛОГОВ

Аннотация: рассмотрены проблемы подготовки магистров по направлению клеточные технологии. Разработано и апробировано учебно-методическое пособие, дан анализ его использования.

Ключевые слова: профессиональные компетенции, образовательная программа, учебно-методическое пособие, биотехнология.

По мнению многих исследователей, клеточные технологии являются одним из наиболее перспективных направлений развития науки, особенно для медицины. Современная медицина уже приступила к использованию методов клеточных технологий для разработки новых подходов в лечении различных заболеваний человека, связанных с патологиями внутренних органов, поражением соединительной ткани, нервной системы, желез внутренней секреции. Клеточные технологии также решают многие проблемы, касающиеся восстановления поврежденных органов, тканей, применяются при лечении ряда тяжелых заболеваний человека. Успешное внедрение в практику экспериментальной биологии и медицины методов длительного культивирования клеток, в том числе клеток-предшественников специализированных тканей, создали предпосылки для разработки новых технологий заместительной клеточной и тканевой терапии и конструирования биоискусственных органов [1].

Таким образом, клеточные технологии в современном мире это постоянно динамично развивающаяся область науки, методы клеточных технологий достаточно распространены и выходят за рамки биомедицинской сферы.

Клеточные технологии входят в перечень приоритетных направлений развития науки, технологий и техники в Российской Федерации (редакции Указа Президента Российской Федерации от 16.12.2015 №623) [2]. Поэтому подготовка по данному направлению проводится на различных уровнях высшего образования – бакалавриат, специалитет, магистратура, аспирантура и в рамках курсов повышения квалификации специалистов.

В сфере образования также отмечается подъем интереса к данной области. Это проявляется в том, что с каждым годом в вузах нашей страны открываются и появляются новые профили и образовательные программы по данному направлению.

Однако актуальная учебная литература по клеточным технологиям не всегда доступна для студентов. При этом для дальнейшей работы в лабораториях, связанных с клеточными технологиями, студентам необходим достаточно высокий уровень знаний, умений и навыков, которые бы отвечали современным требованиям, поскольку на сегодняшний день приоритетной задачей современного образования является обеспечение подготовки конкурентоспособных выпускников. С этой целью необходимы новые эффективные методические пособия, которые помогут повысить качество обучения магистров. Данная проблема актуальна в наше время, так как вопросы, касающиеся формирования профессиональных компетенций в процессе освоения дисциплины «Клеточные технологии» недостаточно исследованы.

Анализ методических материалов, материально технической базы и средств обучения образовательных учреждений, позволил определить ряд трудностей, которые препятствуют изучению вопросов основ современных клеточных технологий и помогают наметить пути их решения.

1. Так как методических разработок по данной дисциплине недостаточно, необходимо, чтобы педагоги разрабатывали свои учебно-методические пособия по данной дисциплине с учетом возможностей площадки подготовки.

2. Рассматривая несколько известных вузов страны в данной сфере можно прийти к выводу, что имеется значительная нехватка специалистов в этой области, поэтому необходимо организовывать площадки для переподготовки преподавателей и повышения квалификации.

3. Разрабатывая содержание данной дисциплины, необходимо учитывать то, что студент должен владеть необходимым объемом знаний для освоения данной дисциплины, так как данная дисциплина является междисциплинарной и охватывает знания не только в области биологии, но и в области химии и физики.

4. Так как оборудование для проведения практических занятий имеет высокую стоимость и не каждый вуз ее имеет, то следует в качестве исключения использовать виртуальные лаборатории. Это допустимо, если дисциплина читается в вариативном блоке. Основной профиль подготовки требует практической включенности в дисциплину и выполнения заданий на практике с реальным оборудованием.

5. Так как материал данной области достаточно сложный для восприятия, то педагогам необходимо прислушиваться к потребностям студента в эмоционально-чувственном восприятии изучаемого материала, нравственным и эстетическим представлениям, всё это приведет к правильно сформированным и структурированным знаниям, а также к ценностной ориентации в мотивационной области.

На базе научно-исследовательского центра фундаментальных и прикладных проблем биоэкологии и биотехнологии (НИЦ ФППБ) ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова» с 2016 года успешно функционирует магистратура 06.04.01 «Биотехнология с основами нанотехнологий». В рамках данной магистратуры реализуется учебная дисциплина «Клеточные технологии». Для успешной подготовки магистров коллективом авторов было разработано учебно-методическое пособие по данной дисциплине. В пособии содержится необходимая информация для знакомства с оснащением и функционированием лаборатории клеточных технологий, описаны основные этапы работы с клеточными культурами, а также некоторые методы их анализа.

Разработанное пособие состоит из двух частей: теоретической и практической. Объем пособия – 67 страниц.

В теоретической части рассматриваются следующие темы: основные понятия и особенности метода культивирования клеток человека и животных; основные требования к условиям работы с культурами клеток; организация работы и приборный парк в лаборатории клеточных технологий; культуральная посуда; питательные среды и условия культивирования; стандартные этапы работы по получению клеточной линии; деконтаминация ткани; дезагрегация ткани; посев клеток; субкультивирование и получение клеточной линии; криоконсервация; способы анализа клеток; морфологические методы; методы, основанные на оценке целостности плазматической мембраны; методы с использованием флуоресцентной микроскопии; иммуногистохимический метод; методы анализа, основанные на разделении клеток.

В практической части рассмотрены 10 лабораторных работ по следующим темам: организация работы лаборатории клеточных технологий и культуральное оборудование; подготовка ламинарного бокса к работе; лабораторная посуда для культивирования клеток; приготовление полной ростовой среды и основных растворов для культивирования клеточных культур; выделение клеток механическим способом; выделение клеток ферментативным способом; снятие клеток для пассирования; подсчет клеток; гистохимическое окрашивание культуры клеток гематоксилин-эозином; окрашивание культуры клеток флуоресцентным красителем. Для каждой темы указана цель, описание хода лабораторных работ, материалы и оборудование, контрольные вопросы.

Выполнение лабораторных работ дает навыки работы с клетками в культуре *in vitro* и умение использовать их в своей научно-исследовательской работе. После знакомства с устройством и оборудованием лаборатории клеточных технологий, а также с основными этапами работы по получению первичной культуры клеток и их анализом, в рамках представленных лабораторных работ становится возможным приобрести практические навыки работы с культурами клеток на примере кожи человека. Изложенные в настоящих методических рекомендациях приемы и методы получения и выращивания культур фибробластов и меланоцитов, разработанные сотрудниками НИЦ ФППБ ВПО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова» с учетом накопленного опыта работы и имеющихся литературных данных, предназначены для широкого круга специалистов и будут интересны как начинающим молодым магистрантам, так и опытным биологам и врачам.

Учебно-методическое пособие было апробировано в ходе проведения занятий у магистров-биотехнологов на базе НИЦ ФППБ, который оснащен необходимым оборудованием. Сначала студентам предлагалось познакомиться с материалом, выполнить задания преподавателя, а затем ответить на контрольные вопросы. В случае если студент выполнял менее 50% заданий, ему предлагалось проработать материал соответствующего модуля заново, а затем повторно ответить на вопросы. Материал группе объяснялся на лекциях и в рамках лабораторных работ. Демонстрировались примеры работы с оборудованием, выдавалось домашнее задание. После каждого изученного модуля, который соответствует разделам пособия, студентам предлагалось самостоятельное выполнение контрольных заданий на изучаемом оборудовании, но перед этим было предложено ответить на вопросы, после которых можно было выяснить готов ли к работе магистрант, по результатам выполнения задания студент либо приступал к изучению следующего модуля, либо возвращался к предыдущему.

Как показала практика, наибольшие трудности у студентов были выявлены в лабораторной работе №6 «Выделение клеток ферментативным способом», в новой редакции пособия данная тема доработана, что позволит исключить трудности обучающихся. Стоит отметить, что задания построены таким образом, что студент и преподаватель могут видеть, на каком этапе допускается ошибка и вовремя ее устранить.

Апробация разработанного авторами учебно-методического пособия по «Клеточным технологиям» показала свою эффективность, и пособие может быть рекомендовано при изучении данной дисциплины.

Таким образом, успешное освоение студентами данной дисциплины дает право рекомендовать подобную форму организации учебного процесса. Разработанное методическое пособие можно использовать для подготовки студентов смежных профилей, но с поправками для своего профиля.

Список литературы

1. Материалы для медицины, клеточной и тканевой инженерии: электрон. учеб. пособие / Т.Г. Волова, Е.И. Шишачкая, П.В. Миронов. – Красноярск: ИПК СФУ, 2009 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://studfile.net/preview/16457899> (дата обращения: 29.10.2024). EDN WDLMFV

2. Указ Президента Российской Федерации от 16.12.2015 №623 «О Национальном центре развития технологий и базовых элементов робототехники» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71180896/> (дата обращения: 29.10.2024).

Арутюнян Алина Араратовна

магистрант

Музыка Тамара Владимировна

преподаватель

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»

г. Краснодар, Краснодарский край

ФОРМИРОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗА К ЛЕТНЕЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКЕ (НА ПРИМЕРЕ «ШКОЛЫ ВОЖАТЫХ»)

Аннотация: летняя педагогическая практика – это возможность для студентов проверить свои профессиональные ожидания и амбиции, понять свои сильные и слабые стороны как будущего педагога.

Педагогическая практика студентов в современном обществе невероятно актуальна и важна по нескольким причинам: Многие страны мира сталкиваются с острой нехваткой квалифицированных учителей и воспитателей. Педагогическая практика предоставляет возможность будущим специалистам получить практический опыт работы с детьми и подростками, что повышает их конкурентоспособность на рынке труда и способствует восполнению кадрового дефицита.

Теоретические знания, получаемые в университете, недостаточны для успешной работы в образовательной сфере. Практика позволяет студентам применить полученные знания на практике, отработать навыки общения с детьми, управления коллективом, разработки и проведения уроков или воспитательных мероприятий. Это формирует профессиональные компетенции, необходимые для эффективной работы с разными возрастными группами и в разных образовательных контекстах.

Активное участие студентов в образовательном процессе, реализуемое через практику, способствует обновлению и совершенствованию системы образования. Студенты, как будущие специалисты, могут предложить новые идеи, подходы и методы, способствуя развитию инноваций в педагогике.

Ключевые слова: педагогический процесс, педагогическое сопровождение, формирование компетенций, педагогическая готовность, летняя педагогическая практика, детский оздоровительный лагерь, вожатые.

Летняя педагогическая практика позволяет активно реализовывать компетентностный подход в образовании будущих педагогов. Так, работа в качестве вожатых развивает у студентов умение ставить воспитательные задачи и решать их в совместной работе с детьми, планировать результаты собственной деятельности, анализировать многочисленные педагогические ситуации, возникающие в процессе работы вожатого и принимать адекватные решения, что способствует формированию у будущих педагогов готовности к разрешению проблем.

Изучение процесса прохождения летней педагогической практики в детском оздоровительном лагере/санатории позволило выявить ряд отличительных черт данного вида практики от педагогической практики в образовательных учреждениях:

274 Современный образовательный процесс: психолого-педагогическое сопровождение, воспитательные стратегии

– летняя педагогическая практика в детском оздоровительном лагере/санатории является практикой погружения, студенты, выполняющие должностные обязанности воспитателя (вожатого) несут круглосуточную ответственность за жизнь, здоровье и воспитание детей;

– воспитатели (вожатые) осуществляют контроль за детьми «группы риска», которые вдали от родителей склонны к девиантному поведению в большей мере;

– воспитатели (вожатые) принимают активное участие в решении межличностных и личных конфликтов детей;

– воспитатели (вожатые) фактически круглосуточно взаимодействуют с педагогическим коллективом;

– воспитатели (вожатые) в производственном процессе имеют минимум времени для отдыха и восстановления сил, в связи с чем в большей мере подвержены психосоматическим заболеваниям.

В ходе подготовки к летней педагогической практике студентам необходимо самостоятельно разработать методический материал. Однако, для повышения качества методического материала и повышения эффективности прохождения практики организуются консультации преподавателей. Педагогическое сопровождение является чрезвычайно необходимым, так как у студентов ещё нет практического опыта работы, в такого рода учреждениях. Также наставники могут направить внимание студента на необходимую, для его усвоения, проблематику. Также существует проблема недостаточной освещённости данного вопроса в методической, учебной литературе. Таким образом, приходится опираться на уже имеющийся опыт педагогов. Специализированный курс «Школа вожатых» призван подготовить студентов к прохождению практики в детском лагере. Для этого необходимо обратить внимание на изучение теоретических разделов, таких как:

– должностные обязанности воспитателя в детском оздоровительном лагере (ДОЛ);

– правовые основы деятельности воспитателя в ДОЛ;

– безопасность жизнедеятельности;

– гигиена и здоровье ребенка;

– возрастные особенности детей и подростков;

– формирование временного детского коллектива;

– детское самоуправление в летнем лагере;

– решение педагогических конфликтов;

– характеристика периодов смены;

– документация вожатого в ДОЛ.

Помимо овладения теоретическими знаниями, для высокого уровня профессиональной подготовки необходима грамотная организация практических занятий. Их можно разделить на 3 группы:

– практические занятия на основе изученных теоретических разделов.

Например, если изучался раздел «Безопасность жизнедеятельности», то на практическое занятие рекомендуется вынести различные ситуации, в которых студентам необходимо продемонстрировать правила оказания первой медицинской помощи;

– мастер-классы по декоративно-прикладному творчеству.

Зачастую студенты, работающие в качестве вожатых, не имеют знаний и навыков по декоративному творчеству, а это настоящая «палочка-выручалочка» в работе вожатого. Мастер-классы могут проводить приглашенные специалисты или же «бывалые» вожатые, либо это могут быть сами студенты, проходящие курс, которые владеют необходимыми навыками;

– творческие занятия.

В работе вожатого приходится режиссировать детские выступления, а также участвовать в вожатских номерах. Это вызывает определенные сложности у студентов, которые не имеют музыкального, хореографического или художественного образования, либо испытывают затруднения с публичными выступлениями. Включение данного вида занятий в программу курса, во-первых, облегчит задачу студентам в будущей практической деятельности в качестве вожатого, во-вторых, сплотит коллектив, в-третьих, разнообразит программу курса.

Помимо этого, разнообразные тренинги, как, например, тренинг личностного роста, тренинг конфликтности и другие, во многом будут способствовать развитию личных и профессиональных качеств студентов, которые пригодятся им не только в работе вожатого, но и в будущей профессиональной педагогической деятельности.

Также рекомендуем включить в программу курса мероприятия, которые будут способствовать сплочению педагогического коллектива, так как когда обучение ведется в дружеской атмосфере, это снимает многие проблемы, присущие современному процессу образования (страх перед экзаменом, боязнь задать вопрос, проблему с однокурсниками, и т. д.).

Помимо этого, необходимо максимально использовать интерактивные средства обучения, создавать благоприятную, позитивную обстановку, так как это способствует интенсивному познанию изучаемого материала.

В организации занятий рекомендуется особое внимание обратить на структуру каждого занятия. Имеет смысл начинать каждое занятие с новой игры, так как благодаря этому, студенты могут отдохнуть от учебных занятий, расслабиться и настроиться на получение интересного и полезного материала. Таким образом, они лучше поймут правила и суть игры, для того, чтобы проводить эти игры с отрядом. Завершать каждое занятие рекомендуется рефлексией, подобно той, которую в детских лагерях принято называть «отрядный огонёк», «свечкой». Эффект будет усилен, если атрибутика и правила данного мероприятия будут соблюдены в точности: зажженная свеча, «правило свечи» (говорит только тот, у кого в руках свеча, остальные слушают и ждут своей очереди, все, что сказано на «свечке» сгорает в ее пламени, и не обсуждается после), по завершении – орляцкий круг и вожатская песня. Песни можно чередовать, тем самым пополняя «вожатскую копилку» студентов. После теоретического занятия должно следовать практическое по данной теме, так как это способствует лучшему усвоению и закреплению материала.

В заключение, педагогическая практика студентов – это не просто обязательный этап обучения, а важнейший инструмент формирования высококвалифицированных и востребованных специалистов в области образования, способных решать актуальные задачи современного общества. Она обеспечивает не только подготовку к работе, но и формирование профессиональной идентичности, готовности к постоянному профессиональному развитию и социальной ответственности.

Список литературы

1. Бермус А.Г. Теоретическая педагогика: учебное пособие для вузов / А.Г. Бермус. – 2-е изд. – М.: Юрайт, 2024. – 159 с. – ISBN 978-5-534-12324-1 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://urait.ru/bcode/543054> (дата обращения: 25.02.2024).
2. Кулаченко М. П. Основы вожатской деятельности: учебник для вузов / М.П. Кулаченко. – 4-е изд., перераб. и доп. – М.: Юрайт, 2024. – 585 с. – ISBN 978-5-534-20385-1 // Образовательная платформа Юрайт [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://urait.ru/bcode/558051> (дата обращения: 08.06.2024).
3. Основы вожатской деятельности: учебно-методическое пособие / сост. О.В. Бородина, Л.М. Тафинцева; Липецкий государственный педагогический университет им. П.П. Семенова-Тян-Шанского. – Липецк: Липецкий государственный педагогический университет им. П.П. Семенова-Тян-Шанского, 2017. – 52 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=577081> (дата обращения: 08.08.2024).
4. Подготовка и сопровождение вожатских кадров в МПГУ: учебно-методическое пособие / отв. ред. Н.Ю. Лесконог, Л.Ф. Шаламова; сост. М.С. Сергеева. – М.: МПГУ, 2023. – 320 с. ISBN 978-5-4263-1237-1
5. Теория и практика подготовки к вожатской деятельности: учебное пособие / Н.Ю. Лесконог. – М.: МПГУ, 2023. – 118 с. ISBN 978-5-4263-1284-5. DOI 10.31862/9785426312845. EDN FMODWT
6. Юркина Л.В. Педагогика. Практикум: учебное пособие для вузов / Л.В. Юркина. – М.: Юрайт, 2023. – 136 с. – ISBN 978-5-534-13549-7 // Образовательная платформа Юрайт [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://urait.ru/bcode/519255> (дата обращения: 22.02.2023).

Белова Евгения Викторовна
магистр, старший преподаватель
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»
студентка
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»
г. Краснодар, Краснодарский край
Косивченко Наталья Олеговна
магистр, преподаватель
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»
студентка
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»
г. Краснодар, Краснодарский край

DOI 10.31483/r-114551

ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ВЕДЕНИЯ ПРЕДМЕТА «АРХИТЕКТУРНОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ» СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация: архитектурное направление в системе среднего профессионального образования нацелено на развитие социально активной, квалифицированной личности, обладающей высокой компетенцией и гибкостью. В условиях динамично меняющегося рынка труда особенно важно в учебном процессе выявить наиболее эффективные методы обучения, которые способствуют подготовке востребованных специалистов. Традиционные подходы к обучению архитектуре остаются актуальными и в современных условиях. Однако также важно внедрять в архитектурное образование современные методики, такие как использование компьютерных технологий (САД-системы, 3D-моделирование, BIM-технологии), а также проводить воркшопы и мастер-классы. Сочетание

классических и современных методов обучения позволит создать более эффективную образовательную среду для студентов. Это подтверждается выполнением курсовых проектов студентами ИИ-СПО КубГУ, соответствующие последним тенденциям в архитектуре.

Ключевые слова: *современный специалист, среднее профессиональное образование, методы преподавания архитектурного проектирования, компетентностный подход, профессиональная деятельность.*

Введение

В условиях глобализации и быстрого технологического прогресса в сфере строительства, архитектурное проектирование становится все более сложной и многогранной областью, требующей от специалистов высокой квалификации и креативности. Поэтому организация учебного процесса по архитектурному проектированию становится особенно важной. Среднее профессиональное образование играет значимую роль в подготовке кадров для архитектурной отрасли, и оно должно обеспечивать не только теоретические знания, но и развивать гибкое творческое мышление, практические навыки самостоятельно ориентироваться в профессиональных задачах, навыки сотрудничества и коммуникации, а также высокий уровень владения современными компьютерными технологиями архитектурного моделирования, которые необходимы для успешной профессиональной деятельности. Поэтому исследование организационно-педагогических особенностей ведения предмета «Архитектурное проектирование» в среднем профессиональном образовании, приобретает особую значимость.

Изучение и анализ организационно-педагогических аспектов преподавания архитектурного проектирования в учреждениях среднего профессионального образования ведется с целью выявления эффективных методов и технологий, которые развивают творческий потенциал и способствуют повышению качества образования будущих архитекторов, а также соответствуют современным требованиям рынка труда и инновационным тенденциям в архитектурной практике.

Задачи исследования включают:

- анализ существующих программ преподавания архитектурного проектирования, основанных на требованиях ФГОС среднего профессионального образования по специальности 07.02.01 Архитектура, предъявляемых к выпускникам средних профессиональных организаций;
- оценка методик преподавания;
- выявление особенностей организации учебного процесса;
- выявление факторов, влияющих на эффективность учебного процесса;
- разработка рекомендаций по оптимизации образовательного процесса.

Объект исследования является процесс преподавания и обучения архитектурному проектированию в учреждениях среднего профессионального образования, включая организационные структуры, педагогические методики, учебные программы, а также взаимодействие между преподавателями и студентами.

Предмет исследования: Организационно-педагогические процессы, методы и технологии, используемые для преподавания архитектурного проектирования в учреждениях среднего профессионального образования и отвечающие требованиям ФГОС 07.02.01 Архитектура.

В данном исследовании были использованы следующие методы:

- метод социологического опроса для сбора данных о практике преподавания (опросы студентов и преподавателей для сбора статистических данных о восприятии курса, его сложности и эффективности);
- метод наблюдения (наблюдение за учебными занятиями для анализа методов преподавания и взаимодействия между участниками образовательного процесса);
- метод анализа и синтеза (Анализ учебных материалов и программ для выявления их актуальности и эффективности).

Данные методы исследования позволят выявить сильные и слабые стороны существующей системы преподавания архитектурного проектирования и предложить пути его оптимизации.

Анализ существующей методологии среднего профессионального архитектурного образования

На тему педагогических особенностей преподавания архитектурного проектирования существует ряд исследований, которые охватывают различные аспекты образовательного процесса в этой области. В научной литературе можно выделить несколько ключевых работ, которые стали основополагающими в формировании методики преподавания архитектурного проектирования, существующей на сегодняшний день. Одной из таких работ является важнейший нормативный документ по организации среднего профессионального образования – Федеральный государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования по специальности 07.02.01 Архитектура. В данном анализе будут рассмотрены ключевые аспекты, выявленные в данном стандарте, касающиеся организационно-педагогических особенностей преподавания архитектурного проектирования.

Областью профессиональной деятельности выпускников среднего профессионального учебного заведения является проектирование объектов архитектурной среды, осуществление мероприятий по

реализации принятых решений, планирование и организация процесса архитектурного проектирования. ФГОС 07.02.01 устанавливают четкие требования к результатам освоения образовательных программ, что непосредственно влияет на выбор педагогических методов, подходов и форм организации учебного процесса.

Основной принцип ФГОС – это компетентностный подход, который акцентирует внимание на формировании у студентов не только теоретических знаний, но и практических умений. Это требует от преподавателей использования методов, которые способствуют развитию ключевых компетенций:

– критическое мышление с применением кейс-метода обучения, который предполагает изучение реальных примеров архитектурных объектов, где студенты анализируют успешные и неудачные проектные решения;

– командная работа с применением проектного метода.

Требования ФГОС подчеркивают важность практической подготовки студентов. Это влияет на выбор методов, таких как:

– мастер-классы и практические занятия: Введение в учебный процесс лекций, а затем мастер-классов с практикующими архитекторами, что позволяет студентам получить реальные навыки и опыт;

– проектная деятельность: Студенты должны участвовать в реальных проектах, что помогает им применить теоретические знания на практике и развить навыки проектирования;

– метод воркшопов, который является эффективным инструментом для развития практической подготовки студентов, а также для формирования навыков командной работы, сотрудничества и коммуникации.

ФГОС требует от образовательных учреждений интеграции теоретических и практических аспектов обучения. Это может быть достигнуто через:

– смешанное обучение: Использование традиционных лекций для теоретического блока, сочетая это с практическими занятиями по проектированию. Например, метод архитектурного макетирования, когда изучение теоретических основ формообразования идет через макет. Одной из составляющих этого метода является анализ архитектурных композиций в макетах;

– мультимедийные инструменты: Внедрение современных технологий, таких как САД-системы, 3D-моделирование и BIM-технологии, что позволяет студентам лучше визуализировать и реализовывать свои идеи.

ФГОС акцентирует внимание на необходимости учитывать индивидуальные потребности и способности студентов. Это может проявляться в:

– дифференцированном подходе: Применение различных методов обучения в зависимости от уровня подготовки и интересов студентов. Например, для более продвинутых студентов можно предложить сложные проекты или исследовательские задания;

– наставничество и индивидуальные консультации: Данный метод способствует более глубокому усвоению материала и развитию практических навыков студентов;

Таким образом, требования ФГОС 07.02.01 оказывают значительное влияние на выбор методов и подходов в преподавании предмета «Архитектурное проектирование». Преподаватели должны адаптировать свои стратегии обучения, чтобы соответствовать современным требованиям к образовательному процессу, обеспечивая тем самым высокое качество подготовки специалистов, готовых к вызовам профессиональной деятельности.

Существуют различные подходы к организации учебного процесса.

Кейс-метод

Изначально, по указанной дисциплине, перед студентами ставится задача научиться мыслить и понимать искусство Архитектуры, являющейся одной из сложнейших в творческом и техническом плане науке. И здесь одним из подходов к организации учебного процесса является применение кейс-метода или метода анализа аналогов реализованных архитектурных объектов Мастеров мирового уровня, основанный на классической преемственности в собственном обучении профессии архитектора.

Составляющими элементами данного метода являются: разбор объемно-пространственной композиции сооружения, понимание работы конструкций архитектурных сооружений, изучение используемых художественных средств выразительности. Это помогает развивать навыки критического мышления и способности к анализу, что является важным для архитектора, который должен уметь оценивать различные аспекты проектирования.

Метод проектов

Проектное обучение является основным методом обучения студентов – архитекторов средних профессиональных учебных организаций. Оно основано на выполнении студентами реальных проектов, что позволяет применять теоретические знания на практике, развивать креативные и аналитические навыки, а также работать в команде. Студенты работают в группах или индивидуально, разрабатывая архитектурные решения для заданных условий.

Основные аспекты проектного обучения:

– исследование: Студенты проводят исследование по теме проекта, изучая теоретические материалы, примеры из практики, современные тенденции и технологии;

– проектирование: на основе собранной информации студенты разрабатывают эскизный проект, который выполняется в несколько промежуточных этапов. Проект включает в себя создание основных проекций архитектурного объекта, решение посадки его на территорию, разработка 3D-моделей и других визуализаций.

Метод наставничества и индивидуальных консультаций

Метод наставничества и индивидуальных консультаций является также основополагающим методом в преподавании архитектурного проектирования, который способствует более глубокому усвоению знаний и развитию практических навыков студентов.

Наставничество и индивидуальные консультации – это форма взаимодействия между преподавателем и студентом, которая позволяет углубленно обсуждать вопросы, касающиеся проектирования. Наставник (преподаватель) учитывает индивидуальные потребности и цели студента, что позволяет адаптировать процесс обучения под конкретные запросы и уровень подготовки. Консультации могут охватывать широкий спектр тем: от обсуждения концепций проектирования до технических аспектов, таких как использование программного обеспечения для моделирования. Преподаватель может поддерживать студента в процессе обучения, помогать преодолевать трудности и мотивировать к достижению целей, помогать студентам на всех этапах работы над проектами: от идеи до окончательной реализации, что способствует более глубокому пониманию процесса проектирования.

Архитектурное макетирование

Архитектурное макетирование является важным инструментом в классическом методе преподавания архитектурного проектирования и выступает в качестве продолжения обучающих принципов таких школ, как Баухауз – Государственная высшая школа строительства и формообразования, обозначившая основные принципы архитектуры XX века, существовавшее в Германии с 1919 по 1933 год, и ВХУТЕМАС (Высшие Художественные Мастерские). Вальтер Гропиус сформулировал эстетическое кредо новой архитектуры: «естественность и практичность» и составил программу обучения в Баухаузе, основанную на методике комплексного развития художественно-творческих способностей учащихся. Аналитический метод изучения архитектурных композиций в макетах стал применяться в нашей стране в 1920 г., после создания Государственных Высших Художественно-технических мастерских (ВХУТЕМАС).

Этот метод позволяет студентам визуализировать свои идеи, развивать пространственное мышление и применять теоретические знания на практике, что способствует более глубокому осмыслению архитектурных решений. Студенты учатся переводить свои проектные идеи в осязаемые формы, помогая им лучше понять пропорции, масштабы и пространственные отношения.

Метод использования современных технологий

Комплексная подготовка архитекторов в контексте современных требований строительной отрасли расширяет требования по формированию цифровых компетенций выпускников за счет освоения более широкой номенклатуры программного обеспечения и теоретических основ информационного моделирования.

Сегодня применение BIM-технологий в архитектурном проектировании становится наиболее актуальным. BIM-технологии широко используются компаниями по всему миру, в том числе в России. В нашей стране, начиная с 2022 года, все государственные заказы на строительство перешли на данную технологию. Эти технологии применяются ведущими организациями (ПИК, Самолет и др.). При правильной работе эффект от внедрения BIM-проектирования значительно превосходит результаты перехода от кульманов и бумаги к САД-программам. BIM меняет всю идеологию процесса проектирования и строительства. Особо важным свойством массового применения BIM-технологий является возможность всех участников проектного процесса работать в единой информационной модели в реальном времени, что исключает появление проектных коллизий, а также возможность каждого из участников процесса редактировать только ту часть модели, за которую отвечает.

Метод лекций и мастер-классов с практикующими архитекторами

Метод лекций и мастер-классов с практикующими архитекторами играет важную роль в формировании мотивации и поддержания вдохновения у студентов. Приглашенные эксперты, делясь своим опытом и знаниями, дают студентам практические представления о современных тенденциях в архитектуре и показывают существующие возможности в профессии.

Метод воркшопов в преподавании архитектурного проектирования

Воркшопы представляют собой интерактивные занятия, на которых студенты в командах, под руководством кураторов работают над конкретными проектами или задачами в условиях, приближенных к реальным. Воркшопы могут включать в себя мозговые штурмы, групповые обсуждения и презентации результатов. На воркшопах студенты сталкиваются с различными творческими проектными задачами, которые необходимо решить в кратчайшие сроки, не ограничивая себя существующими нормативными требованиями.

Работая в команде, студенты учатся распределять роли и обязанности, что важно для успешного завершения проектов. Обмениваясь идеями и мнениями и получая оперативную обратную связь, студенты развивают навыки критического мышления и аргументации, что позволяет им находить оригинальные и нестандартные подходы к разработке концепций.

Метод экскурсий и выездных занятий.

Выездные занятия позволяют студентам увидеть архитектурные объекты в реальном контексте, что способствует лучшему пониманию масштабов, материалов и технологий, используемых в строительстве. Это практическое восприятие помогает студентам осознать, как теоретические знания применяются в реальной практике.

Методология исследования

Для достижения целей исследования по выявлению наиболее эффективных методов и технологий, способствующих повышению качества образования будущих архитекторов, необходимо было получить комплексные данные о качестве образования, используя качественные и количественные методы.

Инструментами исследования стали наблюдения, интервью и анализ учебных результатов. Выборка включала Институт среднего профессионального образования Кубанского государственного университета, где преподавался предмет «Архитектурное проектирование». Данные были собраны в течение одного семестра, после чего проведен их количественный и качественный анализ.

Результаты показали, что использование традиционных методов преподавания, таких как метод проектов, архитектурное макетирование..., зародившиеся в таких школах, как ВХУТЕМАС и БАУХАУС, остаются актуальными и наиболее эффективными в современных условиях. Важность проектной деятельности как основного метода обучения архитектурному проектированию, позволяющего применять теоретические знания на практике, отмечается как преподавателями, так и студентами. Этот метод создает основу для дальнейшего профессионального роста и подготовки к работе в области архитектуры. Метод архитектурного макетирования также является эффективным инструментом в преподавании архитектурного проектирования для студентов среднего профессионального учебного заведения. Он помогает студентам лучше понимать и визуализировать архитектурные решения. Метод наставничества и индивидуальных консультаций создают более эффективную и поддерживающую среду, способствующую более глубокому освоению материала.

Но также важно внедрять в архитектурное образование современные методики, таких как использование компьютерных технологий (CAD-системы, 3D-моделирование, BIM-технологии), проведение воркшопов и мастер-классов. Было выявлено, что внедрение инновационных методов в обучение архитектурному проектированию способствует повышению интереса студентов к предмету, а использование современных технологий и методов активного обучения является необходимым условием для повышения качества образования. Применение конструктивистских методов обучения, где акцент делается на активное участие студентов в процессе обучения, способствует более глубокому пониманию предмета и развитию критического мышления.

Заключение

В условиях трансформации требований к выпускникам среднего профессионального учебного заведения и перехода к новому технологическому укладу организационно-педагогические особенности ведения предмета «Архитектурное проектирование» в среднем профессиональном образовании требуют особого внимания. Важно адаптировать образовательные стратегии с учетом потребностей и интересов студентов, а также современных требований рынка труда в области архитектуры, сохраняя при этом классические методы обучения, и интегрируя современные технологии и активные методы обучения.

Такой подход значительно повышает качество образования. Комбинирование различных методик позволяет создать разнообразную и эффективную образовательную среду для студентов, изучающих архитектурное проектирование. Это не только способствует лучшему усвоению материала, но и формирует у студентов необходимые профессиональные навыки, готовя их к успешной карьере в архитектуре.

Список литературы

1. Информационные технологии в образовании: учебник / Е.В. Баранова, М.И. Бочаров, С.С. Куликова, Т.Б. Павлова. – СПб.: Лань, 2022. – 296 с. – ISBN 978-5-8114-2187-9 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://e.lanbook.com/book/212435> (дата обращения: 17.11.2024).
2. Барсуков А.Д. Особенности формирования профессионального самосознания студенчества / А.Д. Барсуков. – М.: АСВ, 2009. – 168 с.
3. Бархин Б.Г. Методика архитектурного проектирования / Б.Г. Бархин. – М.: Стройиздат; Книга, 1982. – 244 с.
4. Леонова И.А. Творчество как составляющая конструкторской грамотности будущих архитекторов / И.А. Леонова // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – №64–3 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/tvorchestvo-kak-sostavlyayushchaya-konstruktorskoy-gramotnosti-buduschih-arhitektorov> (дата обращения: 17.11.2024). – EDN QGBIVW
5. Приказ Минобрнауки России от 28.07.2014 №850 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего профессионального образования по специальности 07.02.01 Архитектура» (зарегистрировано в Минюсте России 19.08.2014 №33633).

АКТУАЛИЗИРУЮЩАЯ СРЕДА СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Аннотация: статья посвящена вопросу изучения опыта института среднего профессионального образования в подготовке педагогов дополнительного образования. Обоснована актуализирующая роль ИНСПО в развитии социальной компетентности у студентов. Перечислены компоненты актуализирующей среды института. Сформулированы актуализирующая связь института и факультета педагогики, психологии и коммуникативистики КубГУ.

Ключевые слова: актуализирующая среда, социальная компетентность, педагогика дополнительного образования, среднее профессиональное образование.

Благодарность научному руководителю доктору педагогических наук, профессору Сажинной Наталье Михайловне. Благодарность декану факультета педагогики, психологии и коммуникативистики Кубанского государственного университета доктору педагогических наук, профессору Гребенниковой Веронике Михайловне.

Современное общество становится с каждым годом более динамичным, усложняются процессы его подсистем. Нестабильность в политической, а соответственно экономической, социальной и духовной сферах жизни людей формируют новые требования к системе образования на всех его уровнях. Это проявляется в регулярных обновлениях госстандартов образования, требованиях к личностным, предметным и метапредметным результатам обучения.

Претерпевают соответствующие изменения теоретические и методические аспекты подготовки будущих педагогов. Изменения стандартов подготовки специалистов появляются ежегодно, но этого недостаточно. Преподаватели регулярно вносят коррективы в программы и в планы занятий с целью формирования актуальных знаний и навыков с учетом ситуации в стране и мире.

Успешная социализация, профессиональное становление будущего педагога возможно в условиях актуализирующей среды, «которая способствует активизации определённых процессов и развитию личности» [1].

Стафеева Ю.В. пишет в своем диссертационном исследовании на тему «Педагогическая поддержка адаптации студентов младших курсов к условиям обучения в вузе» следующее: «в контексте образования актуализирующей средой может выступать креативная образовательная среда вуза, которая способствует личностному саморазвитию студентов и наращиванию их адаптивных способностей». Стафеева Ю.В. отмечает, что и сплоченность академической группы студентов создает благоприятную среду для развития личности и профессиональных качеств студентов [2].

Толочек В.А. в дополнении к вышеизложенному пишет, что для субъекта профессионального становления актуализирующей средой является именно среда социальная, которая, в свою очередь, носит изменчивый характер. По определению Толочек В.А., существуют 4 группы ресурсов (условий), которые позволяют назвать среду актуализирующей:

- индивидуальные: знания, умения, навыки, мотивация, ценности и пр.;
- физической среды: пространство, время, энергия;
- социальной среды: знания, технологии, институты и т. д.;
- взаимодействия людей. Как отмечает автор, подобную классификацию предложила ранее С. Тейлор (Taylor, 1995) [3].

Таким образом, система среднего профессионального образования является актуализирующей средой для становления будущих педагогов. С одной стороны, подготовка кадров осуществляется в соответствии с требованиями федерального государственного образовательного стандарта, а другой – творческим подходом преподавателей СПО. Далее, каждая профильная дисциплина несет в себе компонент воспитывающего обучения, однако усиливается этот эффект в силу методики преподавания, творческого и индивидуального подхода преподавателей. Следует отметить, что значительная часть учебного времени подготовки педагогов отведена на практические занятия. Создаются условия для реализации возможности проявления узких профессиональных интересов студентов, их собственного творческого самоопределения.

В рамках данного исследования нами был изучен опыт деятельности Института среднего профессионального образования, подготовка педагогов дополнительного образования в условиях преемственности института и Факультета педагогики, психологии и коммуникативистики Кубанского государственного университета как актуализирующей среды. Являясь структурным подразделением

университета, Институт имеет возможность готовить педагогические кадры на базе психолого-педагогического факультета. Данная среда соответствует классификации Толочек В.А. [3]:

- знания, умения и навыки формируются не только преподавателями ИНСПО, но и профессорско-преподавательским составом факультета; это позволяет расширить и углубить познания специалиста среднего звена и приобщиться к науке, ее достижениям;

- студенты ИНСПО активно принимают участие в большинстве мероприятий вуза, факультета: творческие мероприятия ко Дню народного Единства «Национальные гостиницы», мероприятия патриотической направленности, научные конференции, фестивали, конкурсы и олимпиады;

- у студентов ИНСПО более широкий круг товарищей и единомышленников, а также наставников в учебной, «начальной» научной, творческой, социальной деятельности. Учащиеся вуза включают студентов ИНСПО в свои проекты по волонтерской деятельности, обучают медиации, дают советы, проводят диагностические мероприятия, мастер-классы и деловые игры;

- библиотека факультета позволяет читателям института найти множество полезной информации;

- среда факультета несет и профориентационную пользу для выпускников СПО, позволяет им успешно продолжить обучение в рамках освоения программ высшего образования.

К особенностям актуализирующего потенциала собственно института СПО можно отнести:

- значительная часть учебных часов отведена практическим занятиям, что позволяет в полной мере отработать необходимые компетенции;

- перечень профильных дисциплин позволяет формировать качества личности специалиста через содержание образования (реализуется принцип воспитывающего обучения);

- индивидуальный подход преподавателей сочетается с особенностями духовных потребностей учащихся;

- преобладает творческая составляющая в методике преподавания, которая создает условия для приобретения уникального опыта у обучающихся;

- исследовательские работы и проекты, в том числе курсовая работа, выпускная квалификационная и другие текущие исследовательские задания разрабатываются ежегодно, учитывают современные требования рынка труда в системе образования, социальный и государственный заказы. Темы исследовательских работ формулируются индивидуально для каждого студента, учитывая его интересы в профессии (какая область интересов в приоритете на данный период обучения), его жизненный опыт (уже оконченное дополнительное образование, имеющийся педагогический опыт), субъективные возможности (соматическое здоровье, проживание в городе или за его пределами), и т. д.;

- мероприятия внутри института, а также сотрудничество учреждения СПО, личные возможности преподавателей в сотрудничестве с учреждениями дополнительного образования детей в г. Краснодаре, организация экскурсий в учреждения, оформление студентов на базы практик с последующим трудоустройством;

- разнообразие творческой самореализации учащихся в выполнении обязательных заданий.

Однако выявлена необходимость в формировании и развитии социальной компетентности у студентов, которая также решается в условиях ИНСПО. Социальная компетентность педагога дополнительного образования – это интегративное качество специалиста, включающее в себя перечень значимых социальных навыков: ценностные ориентации (отношение к учащемуся как высшей ценности), стремление к саморазвитию, навыки взаимодействия с обучающимися, их родителями, коллективом и другими социальными институтами. Потребность формирования социальной компетентности прописана в стандарте образования, в перечне компетенций: ОК.04, ПК.3.1, ПК.3.2 [4].

Отметим, что формирование социальной компетентности осуществляется в процессе освоения образовательных программ, в процессе результате воспитательной работы, в различных мероприятиях учебного и досугового характера. Студенту-будущему педагогу необходимо не только освоить компетенции, заложенные в стандарте, но и регулярно совершенствовать навыки, проявлять творческий подход в деятельности. Компетентный не только как педагог, но и как личность с активной жизненной позицией, учащийся успешно социализируется в профессиональной деятельности и в других сферах жизни [5].

Важным аспектом подготовки педагога можно называть его готовность к формированию у его обучающихся (в системе дополнительного образования и не только) социальной компетентности. При этом специалист должен обладать определенными знаниями, навыками, опытом решения педагогических задач по развитию компонентов социальной компетентности у детей разного возраста; следить за актуальными потребностями общества, обновлять программы и планы работы.

Таким образом, среда института среднего профессионального образования специальности 44.02.03 «Педагогика дополнительного образования» в социо-культурном пространстве факультета педагогики, психологии и коммуникативистики является актуализирующей: способствует формированию социальной компетентности у обучающихся, раскрытию потенциала и развитию способностей студентов.

Список литературы

1. Толочек В.А. Условия социальной среды как ресурсы профессиональной успешности субъектов / В.А. Толочек, Л.В. Винокуров, Н.И. Журавлева // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. – 2015. – №4. – С. 39–54. – EDN VFZIFZ
2. Стафеева Ю.В. Способы адаптации студентов младших курсов к условиям обучения в вузе / Ю.В. Стафеева // Теория и практика общественного развития. – 2013. – №11 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/sposoby-adaptatsii-studentov-mladshih-kursov-k-usloviyam-obucheniya-v-vuze> (дата обращения: 19.11.2024). – EDN PXUQFA
3. Толочек В.А. Феномен «ресурсь»: топос и Хронос в актуализации условий внешней среды как ресурсов / В.А. Толочек // Изв. Сарат. ун-та Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. – 2018. – №3 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/fenomen-resursy-topos-i-hronos-v-aktualizatsii-usloviy-vozneshney-sredy-kak-resursov> (дата обращения: 19.11.2024). – DOI 10.18500/2304-9790-2018-7-3-250-260. – EDN XYKVNZ
4. Приказ Минпросвещения России от 14.11.2023 №855 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего профессионального образования по специальности 44.02.03 Педагогика дополнительного образования» (зарегистрировано в Минюсте России 15.12.2023 №76427).
5. Вербицкая К.А. Роль личностных качеств педагога: коммуникативный аспект / К.А. Вербицкая, А.В. Голубь // Евразийский союз ученых (ЕСУ) Ежемесячный научный журнал. – 2019. – №10 (67) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://euroasia-science.ru/wp-content/uploads/2019/11/11-13-verbickaya-k-a-golub-a-v-rol-lichnostnyh-kachestv-pedagoga-kommunikativnyj-aspekt.pdf> (дата обращения: 19.11.2024).

Гребенникова Вероника Михайловна
д-р пед. наук, декан, заведующая кафедрой
Руденко Екатерина Юрьевна
соискатель, преподаватель
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»
г. Краснодар, Краснодарский край

ВОПРОСЫ МОТИВАЦИИ ПЕДАГОГОВ В СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

Аннотация: актуальность темы определяется стоящими проблемами в области мотивации педагогов в современном образовательном пространстве. Авторы в своей статье рассмотрели, как теоретические вопросы профессиональной мотивации педагогов, так и осветили ряд стимулов для профессионального развития педагогов образовательного учреждения. Специфика мотивации педагога имеет особенностей связана с особенностью самой педагогической деятельности. Необходимо наряду с традиционными стимулами применять особенные, инновационные, основанные на понимании педагогических функций и педагогической работы в целом.

Ключевые слова: педагогическая деятельность, педагогические работники, мотивация, внутренняя мотивация, качество образования.

Педагогическая деятельность усложняется с каждым годом: возрастает уровень требований к профессионализму, компетентности, способности адаптироваться к новым геополитическим запросам и вызовам. Увеличивается социальная ответственность педагогов, требования общества, все эти факторы приводят к увеличению нагрузки на тех, кто занимается педагогической деятельностью. Меняется само содержание труда в сфере образования и вопросы мотивации в образовательной организации являются важными и значимыми.

«Современная действительность вызывает необходимость создания адекватного современным реалиям механизма мотивации трудовой деятельности. Деятельность руководителя в этой области должна быть направлена на совершенствование работы образовательной организации путем эффективного использования кадровых ресурсов» [6].

Многие современные ученые, такие как: Н.В. Афанасьев, Н.С. Глуханюк, А.С. Гусев, А.А. Деркач, В.В. Лешин, В.А. Селезнева, Д.А. Степнов, Д.Т. Шиманская, Т.Н. Щербаков, Tafarodi, R.W. & Swann, K. Murphy, P.A. Alexander занимались вопросами исследования мотивации и в своих работах подошли с позиций и идей психолого-акмеологического подхода, связанного с изучением вопросов жизненного и профессионального развития.

Проблема компетентности звучит в работах таких психологов, как: А.К. Марков, Дж.М. Митин, Т.Н. Щербаков, Дж. Берч, Дж. Равен, Н. Хомский, J.T. Elibson, Goodlad, Flanagan, T.G. Roos, Steinberg. Особое внимание мотивированности специалистов уделяют в своих научных трудах у С.В. Богдановой, И.П. Глинской, Т.С. Панина, М.М. Поташник, П.В. Худоминского, Т.Н. Щербакова.

В одной из своих работ, посвященным вопросам изучения теорий мотивации, В.Г. Леонтьев [4] выделяет два типа мотивации:

- первичную мотивацию: инстинкт, потребности, влечения;
- вторичную: мотив.

В различных подходах и теориях используются различные трактовки понятия «мотивация».

«Мотивация персонала – это внутреннее побуждение сотрудника, которое определяет направление, уровень и устойчивость усилий, направленных на выполнение трудовой деятельности» [5, с. 25].

Результатом любого вида управленческой деятельности является организация рабочего процесса таким образом, чтобы он принес наибольший эффект, поэтому любому руководителю необходимо понимать. Что ключевой фактор достижения успеха организации – это желание продуктивно работать. Для такой работы необходимо сопряжение целей работника с целями организации и таким «связующим звеном» выступает мотивация, как процесс достижения потребностей субъекта – нужды человека, удовлетворяемые с помощью профессиональной деятельности.

В любой профессиональной деятельности главным движущим фактором является мотивация, заинтересованность в работе, в достижении профессиональных результатов. Перед руководителем всегда стоит вопрос- как заинтересовать, как и чем мотивировать свой коллектив для эффективного выполнения поставленных трудовых задач.

«Все факторы, участвующие в мотивационном процессе и обуславливающие поведение работника в процессе труда, принято называть мотивационными. Они составляют мотивационную структуру личности, которая подвержена непрерывным изменениям, но в то же время сохраняет устойчивость благодаря системе ценностей, регулирующей способы удовлетворения потребностей» [2, с. 11].

Потребности являются причинами того или иного поведения, могут побуждать к действию, частично влиять на систему ценностей, убеждений и мировоззрений. Мотивация труда представляет собой достаточно сложную систему мер, поскольку каждый работник имеет свою ценностную шкалу, свою систему предпочтений для удовлетворения основных нужд и потребностей.

Основным видом мотивации традиционно считается высокая зарплата, но здесь имеются свои «подводные камни», маленькая зарплата педагогов вызывает чувство неудовлетворённости, непрозрачная и непонятная система поощрений может привести к интригам в коллективе, подрывать трудовую дисциплину.

Завышенные требования для получения стимулирующих выплат, приводят либо к нежеланию прилагать невероятные усилия на несопоставимую с затратами выплату, либо к профессиональному выгоранию, проблемам со здоровьем, поскольку педагог находится в постоянном стрессе от выполнения большого объема поручений: выполнения своего объема учебных поручений, выступлений на конференциях, повышении квалификации, написании статей, участии в конкурсах и т. д. Примерная модель развития мотивации педагогической деятельности представлена на рисунке 1.

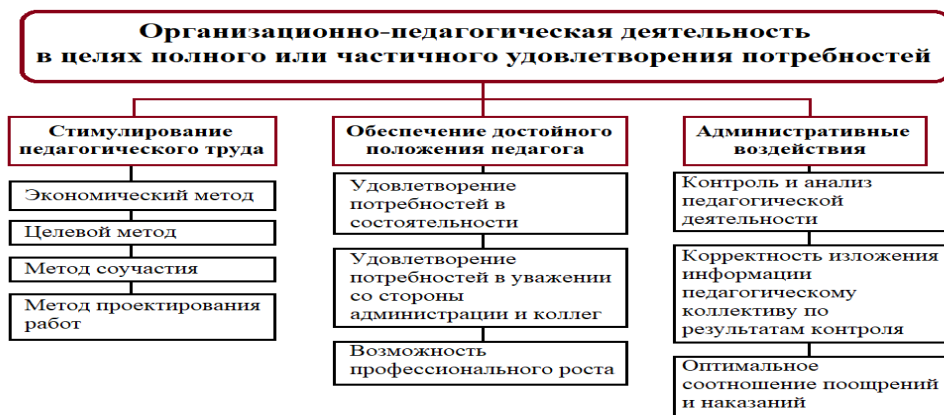


Рис. 1. Мотивационная модель развития в педагогической деятельности

Мотивированных к труду в образовательном учреждении педагогов отличает стремление не только к повышению эффективности своей педагогической деятельности, но и желание содействовать успехам своей образовательной организации в целом, мотивация таких специалистов состоит в интересе к работе с детьми, способности к организаторской деятельности, понимании важности и значимости в обществе своей педагогической деятельности, в призвании, развитии своих педагогических способностей, самореализации и становлении себя, как высокопрофессионального работника и т. д. (рис. 2).

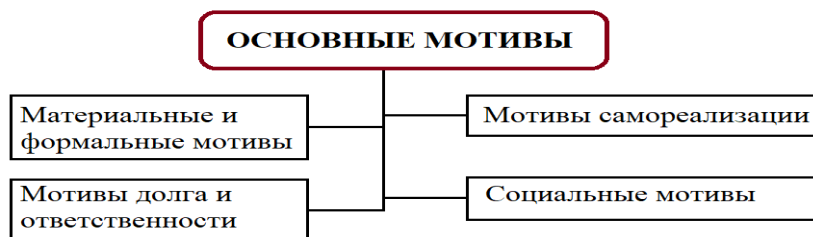


Рис. 2. Мотивы педагогической деятельности

В решении вопросов кадрового менеджмент мотивация и стимулирование работников играют главное значение. В частности, в педагогической деятельности необходимо опираться на систему ценностей и структуру интересов, нужно найти правильный внутренний фактор, позволяющий самомотивироваться, а не только быть мотивированным со стороны руководства образовательной организации. Очень важна вовлеченность педагога в образовательный процесс, стимулирование педагогического коллектива должно строиться на гибкости, дифференцированности и комплексом подходе. Мотивация должна быть ориентирована также и на профессиональное развитие педагога. К основным мотивам можно отнести такие, как:

- профессиональная самореализация;
- профессиональный рост;
- состязательность;
- личное развитие, получение новых знаний;
- самоутверждение, достижение социального успеха;
- коллективная принадлежность;
- стабильность, защищенность.

Специфика грамотной мотивационной политики управления персоналом в образовательной организации, по нашему мнению, должна содержать следующие компоненты:

- видение и обоснование теоретико-методологических основ мотивации педагогических работников образовательной организации;
- определение факторов эффективного управления образовательной организацией;
- выявление и обоснование мотивационных условий, способствующих повышению эффективности управления.

Современная мотивационная политика педагогических работников в условиях образовательной среды должна быть не только нацелена на повышение эффективности работы сотрудников, но и обязана организовывать социальную защищенность, формировать нравственную атмосферу, благоприятный социально-психологический климат в педагогическом коллективе и позитивный имидж самой образовательной организации, создавать условия эффективного формирования мотивации профессионального роста педагогов, состоящих из различных видов стимулирования и подходящие условия труда. Повышать уровень организационной культуры и выполнения трудовых функций.

Список литературы

1. Федеральный закон от 29.12.2012 №273-ФЗ (ред. от 07.03.2018) «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/60fe09c87bb91e8dc7f6b7bd271f0a70597bdd28/ (дата обращения: 22.11.2024).
2. Бакурадзе А.Б. Мотивация труда педагогов / А.Б. Бакурадзе. – М.: Сентябрь, 2005. – 192 с. ISBN 5-88753-078-2. EDN QUCKFL
3. Гребенникова В.М. Типовые задачи проектирования системы общественного управления образовательным учреждением / В.М. Гребенникова // Современные проблемы и пути их решения в науке, транспорте, производстве и образовании: матер. междунаrod. науч.-практ. конф. ОНМУ. – Одесса, 2008. – С. 18–24.
4. Леонтьев В.Г. Мотивация и психологические механизмы ее формирования / В.Г. Леонтьев. – Новосибирск, 2002. – 261 с. ISBN 5-94023-037-7
5. Мотивация и стимулирование трудовой деятельности: учебник и практикум для вузов / Е.А. Родионова, В.И. Доминяк, Г. Жушман, М.А. Экземпляр; под ред. Е.А. Родионовой. – М.: Юрайт, 2024. – 279 с. – ISBN 978-5-534-01566-9 // Образовательная платформа Юрайт [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://urait.ru/bcode/536681> (дата обращения: 22.11.2024).
6. Патракова Н.О. К вопросу о мотивации трудовой деятельности педагога / Н.О. Патракова // Молодой ученый. – 2017. – №25 (159). – С. 309–312 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://moluch.ru/archive/159/44811/> (дата обращения: 19.10.2024). EDN YUNXHN
7. Рысева А.С. Мотивация педагогической деятельности / А.С. Рысева, И.Ю. Антропова, С.С. Товмасын // Вопросы науки и образования. – 2018. – №3 (15) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/motivatsiya-pedagogicheskoj-deyatelnosti-1> (дата обращения: 20.11.2024).
8. Sazhina N.M., Sher M.L., Mironov L.V. Educational quality: requirements and approaches to the quality of modern education // Мир педагогики и психологии. – 2019. – №6 (35). – С. 57–66. – EDN DLQKTK

9. Grebennikova V.M., Sher M.L., Mironov L.V. Digital education as the necessity for modern social development // Мир педагогики и психологии. – 2019. – №4 (33). – С. 116–123. – EDN KOOEKO

10. Sher M.L., Sazhina H.M. Modern technologies, methods and approaches in the educational process // Colloquium-journal. – 2018. – №12–3 (23). – С. 47–50. – EDN YOXWIP

Дышлок Ирина Станиславовна

канд. пед. наук, доцент
ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет»
г. Ростов-на-Дону, Ростовская область

ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГА В УСЛОВИЯХ ВЫЗОВОВ И УГРОЗ СОВРЕМЕННОСТИ

Аннотация: глобальные изменения, происходящие во всех сферах общества, требуют трансформации педагогического образования, которое должно быть гибким, своевременно отвечающим на вызовы и запросы современности, однако, несмотря на данные обстоятельства, педагогическое образование, в целом, продолжает оставаться инертным. В условиях изменения знаниево-ориентированной парадигмы на еще не в полной мере сформированную парадигму цифрового общества наблюдается развитие ряда противоречий: между глобальными трендами и национальными традициями, гуманизацией и технологизацией образования.

В статье поднимаются проблемы, связанные с необходимостью изменения стратегии подготовки современного педагога, которая должна включать не только базовые фундаментальные дисциплины, но и ряд дисциплин, направленных на формирование и развитие у будущих учителей профессиональной субъектности, развитие способностей к профессионально-личностному росту.

Ключевые слова: педагог, педагогическое образование, учитель, профессиональная субъектность учителя, профессионально-личностный рост.

Глобальные перемены, которые происходят сегодня во всех сферах общества, не могут не оказывать влияние на педагогическую профессию. Однако, во многом, педагогическое образование продолжает оставаться инертным, не готовым к тем рискам и вызовам, которые диктует эпоха. С одной стороны продолжает расти глобализация, с другой наблюдается тенденция к стремлению сохранить национальную специфику, идет активный переход от знаниево-ориентированной парадигмы индустриального общества к несформированной еще парадигме общества постиндустриального развития, а это означает, что в противоречие вступают тенденции гуманизации и технологизации образования. И все эти обстоятельства должны быть учтены при подготовке педагога.

На сегодняшний день, ни научной, ни педагогической общественностью, в целом, не сформировано представление о том каким должен быть современный учитель, какими должны быть взаимоотношения учитель-ученик в условиях меняющихся традиционных способов передачи информации, способов общения. Меняются цели и задачи, стоящие перед учителем, он перестает быть носителем истины, происходит переход от идеала учащегося как информированной личности к идеалу пользователя, владеющего навыками поиска информации от локального, до глобального масштаба. Таким образом, на первый план выходит технологическая подготовка педагога, а не содержательная, как было ранее. Однако, перекося в сторону технологизации учебного процесса, угрожает лишить его гуманизационной составляющей, антропологических ориентиров, представляя педагога не как человека знающего, а как человека оператора, лишая субъектности. Такой подход затрудняет развитие субъектных качеств учащихся, ведь развить субъектные качества личности учащегося «очеловечить» может только учитель, который сам является субъектом своей профессиональной деятельности и жизни, в целом [3, с. 47].

Кроме того, курс на цифровизацию, как объективный процесс социальной эволюции, связан с недостаточностью педагогических, психологических, медицинских исследований, отсутствием научных программ, посвященных вопросам и явлениям цифровизации образования, а также с изучением и анализом зарубежного опыта.

В школьных федеральных государственных образовательных стандартах главенствует идея развития учащихся, а это означает, что современный педагог должен уметь самостоятельно проектировать свое собственное развитие, выстраивать свою индивидуальную образовательную траекторию, чтобы затем помочь в выстраивании индивидуальной образовательной траектории учащемуся. Идея непрерывного педагогического образования, существующая в вузах сегодня, призвана решать эти задачи, но, в условиях нестабильности образовательной политики, эти условия перманентно меняются и не дают возможности развивать и совершенствовать профессионально-личностные качества будущего педагога на трех ступенях обучения.

Чтобы педагог смог помочь обучающемуся в выборе собственной образовательной траектории, необходимо на этапе профессиональной подготовки, ему самому являться субъектом собственного обучения. В дальнейшем, данное обстоятельство способно обеспечить будущему учителю развитие профессиональной субъектности, как качеству личности, связанному с активностью в постановке и реализации профессиональных целей, и только тогда учитель сможет создавать индивидуальные образовательные траектории для своих учеников [1, с. 15]. Это означает, что в учебные планы программ педагогического образования должны входить дисциплины, направленные на учет потенциальных возможностей, способностей и склонностей студентов-будущих педагогов, причем эти дисциплины должны быть обязательными для студента.

Анализ основных образовательных программ по педагогическим специальностям, позволяет сделать выводы о том, что сегодня традиционно упор в них делается на фундаментальные и профессиональные дисциплины и это логично и правильно, но в ситуации перехода от одной парадигме к другой в системе образования, противоречивых и меняющихся требований к профессии педагога, на наш взгляд, в учебные планы должны входить такие учебные дисциплины, которые были бы направлены на умения будущего педагога адаптироваться к различным жизненным, профессиональным ситуациям, выстраивать эффективную коммуникацию с учащимися, коллегами, родителями детей и администрацией школы.

Так как в современной школе учитель может столкнуться с различного рода трудностями, конфликтными ситуациями, необходима практическая психологическая подготовка, которая поможет ему овладеть техниками самопомощи, в частности, саморегулирующей эмоциональных состояний.

В условиях роста различных девиаций у детей и подростков, будущий педагог должен уметь работать с разными категориями детей, оказывая им помощь и поддержку, это означает что он должен владеть технологией психолого-педагогического сопровождения.

Разные категории детей включают и обучающихся с особыми образовательными потребностями, которые так же требуют от будущего педагога развитого гибкого мышления, специальных знаний и умений. Он должен уметь, согласно профессиональному стандарту для педагогов, разрабатывать адаптированные образовательные и рабочие программы для учащихся с ограниченными возможностями здоровья, адаптировать учебные занятия, подбирать специальные учебные пособия для занятий [2, с. 123].

Данные требования предполагают знакомство студента-будущего педагога со специальной психологией, дефектологией.

Таким образом, необходимо отметить, что на наш взгляд, подготовка современного педагога сегодня должна претерпеть кардинальные изменения на стратегическом уровне.

Сегодня ведущими стратегиями подготовки современного учителя на этапе вузовского обучения должны стать следующие: развитие умений по саморазвитию, выстраивание собственной образовательной траектории, умений осуществлять психолого-педагогическое сопровождение различных категорий учащихся, умение ориентироваться в постоянно меняющихся условиях профессиональной деятельности и др.

Реализация названных стратегий позволит молодому специалисту-педагогу облегчить процесс профессиональной адаптации и будет способствовать его профессионально-личностному росту.

Список литературы

1. Дзиов А.Р. Возможности педагогического образования в условиях вызовов и угроз современной цивилизации / А.Р. Дзиов, Е.А. Соколова // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. – 2019. – №3 (43). – С. 12–17.
2. Профессиональный стандарт для педагогов (воспитателей, учителей) в сфере дошкольного, начального общего, основного общего и среднего общего образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.consultant.ru/law/hotdocs/30085.html/> (дата обращения: 27.10.2024).
3. Сериков В.В. Образование и личность: теория и практика проектирования пед. систем / В.В. Сериков. – М.: Логос, 1999. – 271 с. EDN VALSWR

МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К ГРАЖДАНСКО-ПАТРИОТИЧЕСКОМУ ВОСПИТАНИЮ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация: в статье рассматриваются формы подготовки будущих педагогов к гражданско-патриотическому воспитанию школьников в образовательных учреждениях различного типа. Приведена и проанализирована программа учебного курса (факультатива), ориентированного на формирование у студентов базовой системы научных знаний и умений в области гражданско-патриотического воспитания школьников, формирования готовности к организации гражданско-патриотического воспитания детей в образовательных учреждениях различного типа как компонента профессиональной педагогической культуры.

Ключевые слова: гражданско-патриотическое воспитание, цели гражданско-патриотического воспитания, задачи гражданско-патриотического воспитания, будущие педагоги.

В условиях модернизации образования, усилении роли воспитания как неотъемлемого компонента образовательного процесса на первый план выходит готовность педагогических кадров к работе в инновационных условиях. Одним из актуальных направлений профессионального образования становится подготовка будущих педагогов к гражданско-патриотическому воспитанию школьников.

«Гражданско-патриотическое воспитание молодежи – это целенаправленный процесс формирования базовых интегративных качеств личности в нравственной и действенно-практической сфере, направленный на формирование гражданского сознания, овладение гражданскими качествами, привитие любви к Отечеству и готовности к активной деятельности по сохранению и приумножению историко-культурного наследия России» [1, с. 23].

Формирование гражданско-патриотического сознания студентов педагогического вуза является обязательной составляющей методической подготовки будущих специалистов к воспитательной работе в школе. Все чаще образовательный процесс в вузах наполняется инновационными формами работы с обучающимися, такими как вебинары, онлайн-олимпиады, конкурсы презентаций и другими. На наш взгляд, наиболее целесообразным способом формирования компетенций будущих педагогов в области воспитания является введение в учебный план специальных дисциплин, ориентированных на освоение методики гражданско-патриотического воспитания школьников.

В Ставропольском государственном педагогическом институте в рамках реализации деятельности краевой инновационной площадки «Подготовка педагогов к формированию у подрастающего поколения гражданско-патриотической позиции на основе развития национальной самоидентификации и укрепления гражданского самосознания» в учебные планы большинства профилей внедрена дисциплина «Методические основы организации гражданско-патриотического воспитания» (факультатив). Целью освоения данной дисциплины является формирование у студентов базовой системы научных знаний и умений в области гражданско-патриотического воспитания школьников, развитие исследовательских умений студентов, нового педагогического мышления, формирования готовности к организации гражданско-патриотического воспитания детей в образовательных учреждениях различного типа как компонента профессиональной педагогической культуры.

Учебные задачи дисциплины:

– изучить задачи и принципы организации гражданско-патриотического воспитания школьников, инновационные основы проектирования процесса формирования гражданско-патриотической культуры обучающихся в образовательных учреждениях различного типа, государственные механизмы регулирования процесса патриотического воспитания школьников;

– сформировать умения обосновывать и адекватно оценивать влияние политической и социальной жизни страны на современную ситуацию в сферах культуры и образования, использовать методики диагностики и формирования гражданственности и патриотизма обучающихся, применять педагогические знания в будущей профессиональной деятельности;

– сформировать навыки проектирования гражданско-патриотического воспитания школьников в образовательных учреждениях различного типа.

Содержание дисциплины включает:

– изучение становления и развития гражданско-патриотического воспитания в истории педагогической науки;

- нормативно-правовое обеспечение процесса организации гражданско-патриотического воспитания обучающихся в образовательных учреждениях различного типа;
- теоретико-методологические основы гражданско-патриотического воспитания, цели, задачи и принципы гражданско-патриотического воспитания школьников;
- классификацию методов гражданско-патриотического воспитания;
- организационные формы гражданско-патриотического воспитания обучающихся в образовательных учреждениях различного типа;
- проектирование гражданско-патриотического воспитания;
- принципы эффективного выбора и использования цифровых технологий в инновационном воспитательном процессе.

В таблице 1 представлено содержание дисциплины по разделам (темам) и видам занятий.

Таблица 1

Содержание дисциплины по разделам (темам) и видам занятий

Наименование раздела (темы) дисциплины	Лекции	Практические занятия (семинары)	Промежуточная аттестация	СРС	Всего	Формы текущего контроля
Тема 1. Становление и развитие идеи патриотического воспитания в истории педагогической науки	2	2		4	8	Доклад, тест
Тема 2. Нормативно-правовое обеспечение процесса организации патриотического воспитания детей в системе дополнительного образования	2	2		4	8	Аналитический отчет, тест
Тема 3. Теоретико-методологические основы патриотического воспитания	2	2		4	8	Научно-исследовательская работа, тест
Тема 4. Цели, задачи и принципы патриотического воспитания детей в системе дополнительного образования	2	2		4	8	Творческое задание, тест
Тема 5. Классификация методов патриотического воспитания	2	2		4	8	Реферат, тест
Тема 6. Организационные формы патриотического воспитания детей в системе дополнительного образования	2	2		4	8	Эссе, тест
Тема 7. Проектирование патриотического воспитания детей в системе дополнительного образования	2	4		4	10	Доклад, тест
Тема 8. Принципы эффективного выбора и использования цифровых технологий в инновационном воспитательном процессе	2	4		7,7	13,7	Презентация, тест
Форма промежуточной аттестации (зачет / зачет с оценкой / экзамен)			0,3		0,3	Зачет
Итого:	16	20	0,3	35,7	72	

Учебно-методическое обеспечение дисциплины включает рабочую программу дисциплины, методические материалы, оценочные материалы.

Учебно-методическое обеспечение самостоятельной работы обучающихся включает: учебники, учебные пособия, электронные образовательные ресурсы, методические материалы.

Самостоятельная работа обучающихся является формой организации образовательного процесса по дисциплине и включает следующие виды деятельности: поиск (подбор) и обзор научной и учебной литературы, электронных источников информации по изучаемой теме; работа с конспектом лекций, электронным учебником, со словарями и справочниками, подготовка реферата, презентаций; выполнение индивидуальных заданий; подготовка к практическим занятиям, подготовка к промежуточной аттестации.

Таким образом, внедрение в учебный план дисциплины позволяет студентам овладеть теоретическими знаниями, а также практическими умениями и навыками в области организации гражданско-патриотического воспитания в современной школе.

Список литературы

1. Колпачева О.Ю. Стратегии гражданско-патриотического воспитания современной молодежи: монография / О.Ю. Колпачева, Н.А. Сиволобова. – Ставрополь: Тимченко О.Г., 2023. – 93 с. – ISBN 978-5-907642-61-4.

Короткова Анна Сергеевна

адъюнкт
ФГКОУ ВО «Воронежский институт Министерства
внутренних дел Российской Федерации»
г. Воронеж, Воронежская область

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОЗИЦИЯ КУРСАНТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ МВД РОССИИ: ПОНЯТИЕ, ЗНАЧЕНИЕ, ОСОБЕННОСТИ

Аннотация: современные образовательные стандарты регулярно претерпевают ряд преобразований и видоизменений, в целях совершенствования образовательной системы нашего государства и повышения качества подготавливаемых кадров в высших образовательных организациях разного уровня. Подготовка будущих специалистов для органов внутренних дел осуществляется в специальных, созданных на базе образовательных организаций МВД России, структурных подразделениях профессионального обучения. Профессиональная позиция курсантов как фундаментальный элемент, обеспечивающий их полноценную состоятельность в рамках реализации и поддержании свое должностного статуса и функционального предназначения, выступает одной из основных задач в рамках повышения уровня образовательной системы МВД России.

Ключевые слова: профессиональная позиция, образовательные организации МВД России, курсанты, образовательный процесс, образовательное пространство.

Профессиональное образование аккумулирует процессы по формированию у обучающихся необходимых профессиональных компетенций, содержание которых отвечает современным требованиям, заявляемым социумом и государством.

Получение профессионального образования в системе Министерства внутренних дел России (далее МВД России) осуществляется в специальных структурных подразделениях профессионального обучения, созданных на базе образовательных организаций МВД России: в институтах, на факультетах и т. п. Непрерывность процессов по разработке и внедрению актуальных образовательных программ для курсантов, а также по отслеживанию и контролю успеваемости и качества получаемых ими теоретических знаний и практических умений – обеспечивает высокую эффективность в направлении подготовки компетентных кадров для органов внутренних дел Российской Федерации (далее ОВД РФ).

Современному сотруднику полиции важно выступать не только в качестве субъекта противодействия преступности, но и занимать такую позицию в социуме, которая отражала бы его морально-нравственную установку в социальном взаимодействии с гражданами. Так, законодатель санкционировал обязанность сотрудников полиции соблюдать уважение, вежливость и тактичность при взаимодействии с гражданами, закрепив данную норму в п. 3, ст. 13 Федерального закона «О службе в органах внутренних дел Российской Федерации и внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации» от 30.12.2011 №342-ФЗ [4].

Общий анализ нормативно-правовых источников в области получения профессионального образования в системе МВД России позволил отметить, что деятельность полиции обладает нравственной составляющей, реализация которой обязательна вне зависимости от характера выполняемых сотрудниками полиции оперативно-служебных задач. В связи с этим складывается острая необходимость в формировании морально-нравственной позиции курсантов образовательных организаций МВД России уже на начальных этапах обучения. Для этого требуется создание соответствующих благоприятных условий, отвечающих требованиям образовательной среды: компетентный преподавательский состав, качественная материально-техническая база, учебно-методическое обеспечение и т. п. [6]. Такой подход позволит успешно сформировать в сознании будущих квалифицированных специалистов правоохранительной системы их отношение к себе как к носителю своей будущей профессии, а также к иным субъектам, находящимся в его профессиональном сообществе.

С.Н. Тихомиров в своих исследованиях отмечает: «сегодня наиболее остро стоит проблема профессионализации курсанта образовательной организации МВД России на этапе получения высшего образования, что в обязательном порядке предполагает помощь в усвоении специфики профессии, а также исправление профессионально-личностной ориентации» [5].

В основе формирования профессиональной позиции курсанта важно выделять работу профессорско-преподавательского состава. Данная задача должна выступать в качестве основы педагогического целеполагания, определяющего образовательный результат их деятельности. Реализация данного подхода позволит повысить результативность и качество профессионального воспитания и обучения курсантов.

Так, в образовательных организациях МВД России образовательный процесс представляет собой механизм двух непрерывно взаимодействующих элементов: воспитание и обучение. Оба компонента ложатся в основу успешного формирования профессиональной личности курсантов, способной реализовывать своё функциональное предназначение в полном объёме.

Профессиональная позиция объединяет в себе результаты воспитания и обучения, резюмируя профессиональный потенциал и готовность курсантов к выполнению предстоящих профессионально-служебных задач.

Так, анализ научной литературы позволил отметить, что в педагогике понятие «позиция» представляет собой перечень психологических установок субъекта к окружающей его действительности через призму выполняемой им деятельности.

Так, В.П. Бедерханова определяет позицию как «место, которое занимает человек в конкретных условиях; отношение человека к этим условиям; характер его деятельности в этих условиях» [1]. Тем самым автором подчеркивается важность активности субъекта в выполняемой им деятельности, поскольку она и определяет саму позицию личности.

По мнению Б.Ф. Ломова, позиция рассматривается как «отношение того, что личность получает и берет от общества... к тому, что она ему дает, вносит в его развитие» [3]. По сути, данным суждением автор отмечает факт взаимного влияния друг на друга личности и общества, которое по итогу и обеспечивает процесс формирования позиции. Она складывается как из анализа объективных событий, так и благодаря наличию субъективных характеристик личности, его установок и оценок.

Так, в рамках получения профессионального образования курсантами образовательных организаций МВД России процесс формирования профессиональной позиции также частично носит субъективный характер, поскольку позиция складывается не только под воздействием объективных факторов процесса обучения и воспитания, но и под влиянием личностных характеристик обучающегося [2].

Личностные характеристики, оказывающие влияние на формирование профессиональной позиции, можно определить как отдельные элементы, совокупность которых определяет личность обучающегося как активного субъекта будущей профессии, указывая на его индивидуальность. К данной группе характеристик допустимо отнести следующее:

- уникальность, которая указывает на неповторимость каждой личности, вовлеченной в процесс обучения (совокупность личностных качеств, определяющих основные идеи и мотивы образовательной деятельности, а также набор личностных свойств, лежащих в основе трудовой активности – всё это представлено в каждом субъекте индивидуально в разнообразных соотношениях и пропорциях);
- осознанность, данная характеристика связана с функционированием такого механизма как «действие – сознание», то есть речь идёт о взаимосвязи волевого компонента деятельности с процессом понимания и анализа результата этой активности (деятельности);
- творческая свобода, раскрывается данный элемент как возможность и способность личности мыслить и рассуждать нестандартно, применяя творческое начало в решении конкретных задач и практических ситуаций;
- ценностная направленность, говорит о наличии морально-нравственных установок процесса обучения, в основе образовательного процесса лежит идея о высших ценностях, защита и соблюдение которых выступает в качестве одной из целей самой сущности образования;
- физическая готовность и выносливость, которая базируется на началах профессионально-служебной дисциплины и самодисциплины, выработанных благодаря психологической стойкости курсантов, что крайне важно для будущего сотрудника полиции [7].

Представленный выше перечень личностных характеристик, оказывает благоприятное воздействие на формирование профессиональной позиции курсантов, обеспечивает становление их профессионального сознания. Более того наличие и развитость данных качеств также ложится в основу ценностно-смыслового понимания своего профессионального предназначения.

Так, профессиональная позиция курсанта представляет собой целый комплекс личностных установок и ориентаций, которые формируются и определяются как под воздействием внешних объективных факторов, так и через призму личностных характеристик; систем оценок и отношений, как к самому себе в качестве носителя будущей профессии, так и к окружающим субъектам, связанным с профессиональным сообществом; перспектив и реальности; социального и внутреннего опыта; личных притязаний, реализуемых в профессиональной деятельности полицейского.

Более того профессиональная позиция курсантов образовательной организации МВД России выступает в качестве структурно-содержательной единицы, формирующей профессиональную

компетенцию будущего сотрудника полиции. Она определяется системой нравственных отношений к обучению и будущей профессии, готовности исполнять свой долг, нести ответственность за свой выбор.

Список литературы

1. Бедерханова В.П. Становление личностно-ориентированной позиции педагога / В.П. Бедерханова. – Краснодар: Изд-во КубГУ, 2001. – 218 с. EDN TMACEN
2. Комарова Э.П. Смыслообразующая категория «контекст» как инструмент личностного саморазвития обучающегося в системе педагогического образования / Э.П. Комарова, С.А. Бакленева, А.С. Фетисов // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Проблемы высшего образования. – 2022. – №2. – С. 37–40. – EDN OSEOBE.
3. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б.Ф. Ломов. – М.: Наука, 1984. – 409 с. EDN RVMASB
4. О службе в органах внутренних дел Российской Федерации и внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.06.2024): Федеральный закон от 30 ноября 2011 г. №342-ФЗ (последняя редакция) // Собрание законодательства РФ. – 2024. – №49. – Ст. 7020.
5. Тихомиров С.Н. Когнитивный, компетентностный, личностно ориентированный и номадологический подходы к системе контроля и оценивания профессиональной подготовки специалиста в образовательной организации / С.Н. Тихомиров // Научные исследования и образование. – 2018. – №1. – С. 29. EDN YSTKHD
6. Фетисов А.С. Формирование здоровьесберегающей позиции учащихся как педагогическая проблема / А.С. Фетисов, Н.В. Бирюкова // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – №70–1. – С. 289–292. – EDN MVMFZG.
7. Фетисов А.С. Развитие физической культуры как важное условие ориентации учащихся на профессии спортивной направленности: специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования»: дис. ... канд. пед. наук / Александр Сергеевич Фетисов. – Воронеж, 2002. – 154 с. – EDN NMCZMF.

Крылова Елизавета Андреевна

старший преподаватель

Токарева Елена Евгеньевна

старший преподаватель

ФГАОУ ВО «Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого»
г. Санкт-Петербург

КРИТЕРИЙ ВАРИАТИВНОСТИ ПРИ ОТБОРЕ ТЕКСТОВ ДЛЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Аннотация: в статье рассматривается концепция профессионально-ориентированного обучения иностранному языку (ПОИЯ), акцентируя внимание на его актуальности, методах реализации и критериях отбора учебного материала для студентов неязыковых факультетов. Основная мысль статьи заключается в том, что эффективное освоение иностранного языка в контексте профессиональной деятельности студентов требует интеграции специализированного контента и языковых навыков, что, в свою очередь, способствует формированию профессионально-коммуникативной компетенции. Структура статьи охватывает несколько ключевых аспектов: определение и цели ПОИЯ, методологические подходы, проблемы и вызовы, обоснование критериев отбора текста, структура задач для работы с текстом. В работе авторы подчеркивают важность профессионально ориентированного обучения иностранному языку и предлагают конкретные рекомендации по его реализации, что имеет ценность для образовательных учреждений, занимающихся подготовкой специалистов в различных областях.

Ключевые слова: профессионально ориентированное чтение, критерии, отбор текстового материала, коммуникативная компетентность.

Профессионально ориентированное обучение иностранному языку обусловлено потребностями студентов в изучении иностранного языка с учетом их профессиональной деятельности. Это обучение, направленное на чтение литературы по специальности, изучение профессиональной лексики и общение в сфере профессиональной деятельности. Формирование профессионально-коммуникативной компетенции осуществляется посредством изучения терминологического вокабуляра, расширения информационной базы за счет аутентичного языкового материала, овладения способностью «интерпретировать материал, вести дискуссии, аргументировать, решать типовые стандартные и профессионально ориентированные задачи» [1].

Профессионально ориентированное обучение иностранному языку основано на двух подходах, интегрирующих обучение иностранному языку: Language for Specific Purposes (LSP) – Иностраннный язык для специальных целей и Content and Language Integrated Learning (CLIL) – предметно-языковое

интегрированное обучение. Таким образом, наличие в учебном плане студента дисциплины «Профессионально ориентированный курс иностранного языка» в СПбГПУ реализуется посредством изучения некоторых дисциплин профессионального цикла с использованием английского языка, с одной стороны, и изучением дисциплины «Профессионально ориентированный курс английского языка», с другой.

Многие авторы отмечают ряд проблем, связанных с обучением LSP, таких, как баланс общих и конкретных целей, разноуровневая подготовка студентов, отсутствие учебного материала, недостаточное количество часов, отведенных на дисциплину, недостаточная подготовка преподавателей иностранного языка в области специальных знаний [2].

В Политехническом университете Петра Великого с 2009 года реализуется программа преподавания иностранного языка, предусматривающая использование структурно-единообразной линейки учебных пособий, разработанных преподавателями кафедры иностранных языков с учетом профессиональной направленности студентов каждого института и соответствующих требованиям государственных стандартов обучения. По оценке специалистов, объем преподавания LSP и CLIL рассматривается в соотношении 80/20 [3], соответственно, задача обучения будущего специалиста иностранному языку для специальных целей актуальна.

В методике преподавания иностранных языков в течение нескольких десятилетий специфика профессионально ориентированного чтения как средства приобретения знаний и решения профессиональных задач не теряет своей значимости (С.К. Фоломкина, Т.С. Серова, Г.В. Барабанова и др.). Данный вид чтения становится средством формирования коммуникативной компетентности, являясь необходимым условием эффективной профессиональной деятельности будущего специалиста.

При отборе текстового материала для обучения профессионально-ориентированному чтению в неязыковом вузе необходимо учитывать ряд основополагающих критериев. По мнению Ю.В. Чичериной, содержание их должно «соответствовать коммуникативным и когнитивным интересам и потребностям учащихся» [4].

Таким образом, аутентичные тексты по специальности составляют основной объем содержательного материала по обучению дисциплине «Профессионально ориентированный курс иностранного языка». На основе проанализированных выводов авторов, занимавшихся проблемой выбора оптимальных критериев, можно выделить следующее:

- аутентичность;
- целостность, связность;
- информативность;
- доступность языкового материала;
- взаимодействие с другими техническими науками.

Проведя большую изыскательскую работу по отбору текстов для обучения профессионально ориентированному чтению на иностранном языке студентов СПбГПУ, преподаватели кафедры иностранных языков сочли уместным и необходимым добавить к вышеперечисленным также критерий вариативности использования материала текста, который заключается в применимости текста для использования и интерпретации посредством различных заданий и коммуникативных практик, дающих основу разработке цикла упражнений. Так, при создании ряда структурно-однородных макетов учебных пособий для обучения Профессионально ориентированному курсу английского языка с учетом использования критерия вариативности текста были выделены следующие общие виды заданий как наиболее эффективные, развивающие и мотивационно-обоснованные.

1. Предтекстовый этап: актуализация фоновых знаний, работа с глоссарием, поиск синонимов, упор на эффективные дефиниции, т. д.

2. Текстовый этап: восполнение недостающей информации, подбор заголовков, членение на абзацы, определение главной мысли частей текста, определение логической последовательности, краткое изложение, перефраз, перевод, упрощение, т. д.

3. Послетекстовый этап: пересказ, обсуждение проблем, дискуссия, составление таблицы, графика или схемы, аннотация, обсуждение кейсов, т. д.

Подобный повторяющийся алгоритм действий студентов в направлении изучающего чтения позволяет сформировать устойчивые навыки работы с текстовым материалом и в дальнейшем использовать их для самообразования. Следовательно, отобранный для чтения материал должен отвечать возможностям осуществления всех видов работы с ним.

Таким образом, обучение профессионально ориентированному чтению на иностранном языке обеспечивает, с одной стороны, решение задачи наличия профессионально-значимого контента, с другой стороны, способствует развитию продуктивных видов речевой деятельности, формированию профессиональной коммуникативной компетентности. Практически выверенный отбор текстов согласно ряду взаимосвязанных критериев способен обеспечить базу и создать макротекст на основе системы текстов и способов работы с ними, реализуемых с учетом принципа вариативного подхода к выбору текстового материала. Аутентичный содержательный материал при этом может являться основной

составляющей учебных пособий по обучению студентов неязыковых специальностей иностранному языку.

Список литературы

1. Волкова А.Ю. Проблемы профессионально ориентированного обучения иностранному языку студентов неязыковых факультетов / А.Ю. Волкова // Молодой ученый. – 2015. – №15. – С. 575–577. – EDN UCRMNB
2. Лебедев А.В. Особенности обучения иностранному языку студентов неязыковых специальностей / А.В. Лебедев // Педагогический журнал. – 2017. – Т. 7. №3А. – С. 257–265. – EDN ZRMXMP
3. Попова Н.В. Предметно-языковое интегрированное обучение в вузовском учебном процессе / Н.В. Попова, В.И. Иовлева // Инновационные идеи и подходы к интегрированному обучению иностранным языкам и профессиональным дисциплинам в системе высшего образования: материалы Междунар. школы-конференции. – СПб.: Изд-во политехн. ун-та, 2017. – С. 163–166. Чичерина Ю.В. Критерии содержательной аутентичности прагматических текстов в средней школе / Ю.В. Чичерина // Когнитивная деятельность при обучении и овладении иностранным языком в разных типах учебных заведений: межвузовский сб. научн. ст. – Н. Новгород: НГЛУ им. Добролюбова, 2003. – С. 197. – EDN ZQMOAR

Кузьмин Александр Вячеславович

курсант

Линник Алексей Петрович

канд. воен. наук, доцент

Прошкин Сергей Александрович

заслуженный военный лётчик Российской Федерации, преподаватель
ФГКВБОУ ВО «Краснодарское высшее военное авиационное
училище лётчиков имени Героя Советского Союза А.К. Серова»
г. Краснодар, Краснодарский край

ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ ЛЁТЧИКА К ГРАМОТНЫМ ДЕЙСТВИЯМ ПРИ ЗАХОДЕ НА ПОСАДКУ НА ПОВЫШЕННОЙ СКОРОСТИ

Аннотация: в статье рассматривается поведение лётчика в сложной обстановке на завершающем этапе полёта – посадке. При выполнении посадки могут возникнуть различные отклонения и отказы авиационной техники. Анализ материалов объективного контроля показывает, что лётчики выполняют предпосадочное снижение на меньших углах атаки и больших скоростях. Причинами этого могут быть различные факторы, включая как стресс, так и неточность показаний приборов. Исследование отмечает важную роль психофизиологических качеств лётчика в локализации возникающих сложных ситуаций и его готовности к действиям в стрессовых ситуациях.

Ключевые слова: подготовка к полётам, взмывание, стресс, действия, психофизиологические качества.

В последние годы много внимания уделяется изучению поведения лётчика в экстремальной, сложной обстановке, а также в особых случаях полёта. В таких условиях поведение лётчика определяется не только уровнем профессиональной натренированности, а и его психофизиологическими качествами [2 с. 148].

Рассмотрим завершающий этап полёта – посадку самолёта. Посадка – это движение самолёта от момента прохождения условно заданной высоты (стандартного препятствия 15 м) до полной остановки на взлётно-посадочной полосе (ВПП) или торможения до скорости руления.

Уже при выполнении захода на посадку, а также на самой посадке могут возникнуть различные отклонения: повышенная скорость на снижении, потеря скорости на снижении, преждевременное снижение и угроза столкновения с земной поверхностью, повреждение самолёта на посадке, и особые случаи, связанные с отказами авиационной техники: отказ указателя скорости; отказ управления самолётом и т. д.

В частности, одной из причин подхода к точке начала выравнивания на повышенной скорости может являться не понимание лётчиком принципа формирования глиссады радиомаячной группой (РМГ), которая в соответствии со своими техническими характеристиками устанавливает стандартную посадочную глиссаду снижения, которая имеет угол наклона от 2°40 до 3° [6] и направлена в начало полосы точного приземления, находящуюся на удалении 300 м от торца ВПП, согласно рисунка 1.



Рис. 1. Схема захода на посадку

Если лётчик на снижении выдерживает положение самолёта на глиссаде по «планкам», то при переходе на визуальное пилотирование он вынужден будет перенести точку снижения самолёта под полосу, что приведёт к увеличению угла тангажа и как следствие к увеличению скорости снижения.

Кроме того, причинами подхода на повышенной скорости могут являться: несоответствие оборотов расчетной скорости, неправильное считывание показаний прибора скорости, отказ системы приёмника воздушного давления.

В соответствии с руководством по лётной эксплуатации, проход ближнего привода (высоты 50 м) осуществляется на скорости 220...230 км/ч и углах атаки от 10° до 12° и сохраняются таковыми вплоть до высоты начала выравнивания.

Анализ материалов объективного контроля, представленных на рисунках 2 и 3 показывает, что лётчики, в большинстве случаев, выполняют снижение на меньших углах атаки и больших скоростях.

Подход на повышенной скорости может привести к таким опасным отклонениям на посадке как взмывание и повторное отделение от ВПП.

Выравнивание, в соответствии с требованиями руководства по лётной эксплуатации самолёта, рекомендуется начинать на высоте 6–8 м, с нормальной перегрузкой $n_y = 1.10-1.15$ ед., и заканчивать на высоте $H = 0.5-0.8$ м при вертикальной скорости $V_v = 0.5-1$ м [7].

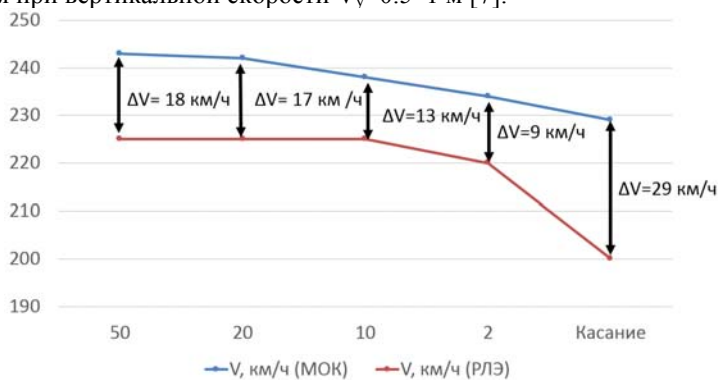


Рис. 2. Сравнение материалов объективного контроля (МОК) с требованиями руководства по лётной эксплуатации (РЛЭ) по скорости

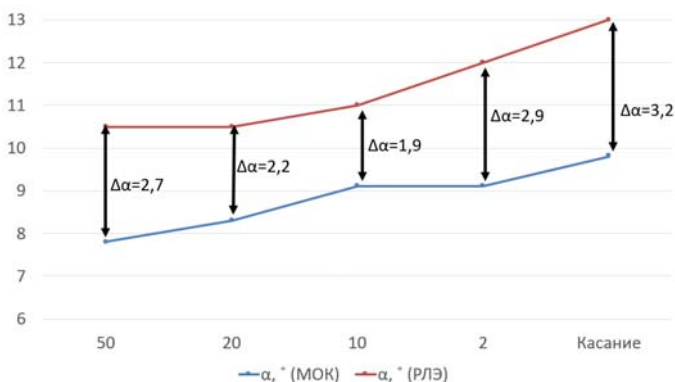


Рис. 3. Сравнение материалов объективного контроля (МОК) с требованиями руководства по лётной эксплуатации (РЛЭ) по углу атаки

В случае психофизиологического напряжения лётчика, а также неправильного определения им расстояния до земли возможен более энергичный выбор ручки управления самолётом (РУС) при выравнивании с превышением рекомендуемой нормальной перегрузки. Это, безусловно, приведёт к возникновению отклонения -взмыванию самолёта.

Если лётчик видит возникающее отклонение (отход самолёта от земли) и самостоятельно, оперативно, реагирует на него соразмерным отклонением РУС от себя для предотвращения взмывания, то даже в этом случае при выравнивании с нормальной перегрузкой 1.1 оно закончится на высоте 1.6 м, а с нормальной перегрузкой 1.2 уже на 2.15 м, что является условием ухода на второй круг.

Если лётчик не видит начала взмывания, а реагирует на него только после команды помощника руководителями полётами «Не взмывай», то величина отклонения будет значительно больше и неграмотное исправление отклонения может привести к поломке самолёта.

Всякое усложнение обстановки в воздухе вызывает у лётчика напряжение психики. Аварийная ситуация характеризуется недопустимым повышением психофизиологической нагрузки на экипаж, возникает стрессовое состояние.

При стрессе больше всего нарушаются такие функции как восприятие и мышление. И именно к формированию этих психическим функций предъявляются самые высокие требования, что обеспечит успех лётчика в сложных ситуациях в полёте.

При наступлении конкретной аварийной ситуации информационное взаимодействие лётчика и техники зависит не только от характера сигналов, но и от его психологической готовности к таким ситуациям. Готовность человека к действиям в той или иной сложной ситуации помимо характеристик самой сложной ситуации в значительной степени определяется его личными характеристиками психической устойчивости.

Выявить причину отказа очень сложно, а ведь именно в зависимости от причин неполадок лётчик должен выполнить определенные действия. Лётчики часто ищут информацию не для определения события, а для подтверждения своего ощущения. Так, например, первоначальная гипотеза при появлении ощущения разворачивающего момента связана, как правило, с представлением о нарушениях в работе силовой установки. Лётчик фиксирует взгляд на приборах силовой установки уже через 0,2–0,8 с. Однако в результате запаздывания показаний на приборах за это время еще не отразилось истинное состояние двигателя. Этим самым создаются условия для возникновения так называемой коллизии представления, когда показания приборов не подтверждают ожидаемое событие. И лётчик, отвергая гипотезу о неполадках в двигателе, начинает поиск признаков другой ситуации. И это не свидетельствует о незнании инструкции, это показатель отсутствия специального умения анализировать признаки отказа в результате не совсем точной направленности тренировок к действиям при отказах [3 с. 142–143].

Дело в том, что в процессе учебной подготовки лётчик заранее осведомлен о предстоящем событии. Ему показывают, как проявляется отказ, но ставится задача не распознавания отказа, а отработки действий. Тренировки, как и инструкции, адресованы лётчику, который уже знает, что случилось и воспринимает признаки отказа, заранее зная, что они означают [4, с. 403]. В реальном полёте лётчик должен сначала выделить из потока поступающей информации значимые признаки, т.е. задача у него другая.

Это обуславливает необходимость изменения направленности подготовки лётчиков к действиям. Результаты анализа действий лётчиков при внезапно наступившем отказе в контрольных полетах показали, что в реальном полёте лётчик, прежде всего будет ощущать неинструментальные сигналы: изменение характера и уровня шума двигателя, тяги, разворачивающий момент. Заподозрив

неполадки, он обращается к приборам, причем считывает их показания в течении первой секунды после отказа. Но специфика ситуации такова, что за это время еще не произошли значимые изменения показаний приборов.

В целях развития способности к выделению нужных признаков отказов была проведена серия обучающих экспериментов. При этом использовался метод моделирования аварийных ситуаций, предусматривающих психологическую неожиданность. У летчиков специально формировалось умение анализировать информативные признаки отказов.

В практике лётного обучения имеются два метода, направленных на развитие сознательного формирования двигательных навыков. Первый – это обучение путём проб и ошибок, второй – поэтапное формирование умственных действий путём перехода внешней, «материальной» деятельности во внутренний, умственный план (поэтапное осознанное формирование навыков). Формирование навыков осуществляется путем создания у обучаемого чётких представлений об образе тренируемого действия, структуре навыка, рабочих движениях, а также выделения в навыке наиболее простых элементов [1, с. 103–104]. Вначале обучаемый обрабатывает каждый элемент навыка медленно, вплоть до полной автоматизации, затем элементы соединяются в действие.

Чтобы исключить поломку самолёта по причине превышения скорости полёта на посадке, с лётным составом проводятся теоретические занятия [5, с. 14], где подробно разбираются основные меры безопасности, в частности:

акцентируется внимание, что при выполнении посадки необходимо внимательно следить за землёй. В случае взмывания (повторного отделения) своевременно, самостоятельно, не дожидаясь команд помощника руководителя полётов, прекратить отход самолёта от земли плавным, соразмерным отклонением РУС от себя;

разъясняется необходимость ухода на второй круг в случае, если лётчик своевременно не увидел отхода самолёта от земли и начал исправлять отклонение только после получения команд помощника руководителя полётов, то есть однозначного выхода самолёта на высоту более 2 метров;

разъясняется недопустимость энергичного выбора ручки управления самолётом на выравнивании; обосновывается, что создание нормальной перегрузки более 1,4 ед. приведёт к выходу самолёта на предельно допустимый на посадке угол атаки (18 градусов) уже через 0,5 секунды.

Кроме того, с лётным составом выполняются специальные полёты, в которых формируется навык по исправлению возможных отклонений. Это существенным образом повышает психофизиологическую готовность лётчика к действиям в случае возникновения отклонений на данном этапе полёта.

Список литературы

1. Евтушенко Ю.Л. Развитие профессионально-педагогической компетентности преподавателя военного вуза / Ю.Л. Евтушенко, В.А. Петьков // Развитие военной педагогики в XXI веке: материалы X Межвузовской научно-практической конференции (Санкт-Петербург, 20 апреля 2023 года) / под ред. С.В. Костарева, И.И. Соколовой, Н.В. Ершова. – СПб.: ВВМ, 2023. – С. 100–106. – EDN AVKIQI.
2. Клименко А.М. Анализ и выработка мероприятий по предотвращению некоторых особых случаев в полете учебно-боевого самолета Як-130 / А.М. Клименко, А.Ф. Пенно // Современные проблемы создания и эксплуатации вооружения, военной и специальной техники: материалы V всероссийской научно-практической конференции (Санкт-Петербург, 9–10 декабря 2021 года). – СПб.: Военно-космическая академия имени А.Ф. Можайского, 2022. – С. 146–150. – EDN FRJKEF.
3. Коновальцев Э.В. Факторы эффективной подготовки специалиста по управлению авионикой современных летательных аппаратов / Э.В. Коновальцев, Н.А. Куприянов, И.И. Мирошников // Межвузовский сборник научных трудов: сборник статей. – Краснодар: Краснодарское высшее военное авиационное училище летчиков им. А.К. Серова, 2024. – С. 140–145. – EDN DYLSPI.
4. Максименко Д.В. Формализация задачи оптимизации лётной подготовки курсантов / Д.В. Максименко, С.В. Стадник // Современные проблемы экономики, социально-гуманитарных и юридических наук: теория, методология, практика: материалы Международной научно-практической конференции текстовое электронное издание (Краснодар, 19 апреля 2024 года). – Краснодар: Российское энергетическое агентство, 2024. – С. 400–405. – EDN FCCCNO.
5. Медведев В.И. Военное образование – движение вперед / В.И. Медведев // VIII Международная научно-практическая конференция молодых ученых, посвященная 57-ой годовщине полета Ю.А. Гагарина в космос: сборник научных статей (Краснодар, 12–13 апреля 2018 года) / КВВАУЛ им. А.К. Серова. – Краснодар: Юг, 2018. – С. 13–15. – EDN XSQVYL.
6. Свидетельство о государственной регистрации базы данных №2019621991 Российская Федерация. Электронно-методический комплекс по дисциплине «Силовая установка самолета Як-130»: №2019621903: заявл. 17.10.2019: опубл. 01.11.2019 / С.В. Стадник, Ю.П. Беловодский, А.Ф. Пенно. – EDN AJHTVV.
7. Свидетельство о государственной регистрации базы данных №2021622112 Российская Федерация. Электронно-методический комплекс по дисциплине «Аэродинамика и динамика полёта. Самолёт Як-130»: №2021621980: заявл. 27.09.2021: опубл. 11.10.2021 / С.А. Прошкин, Д.В. Кахановский, А.П. Линник; заявитель ФГКБОУ ВО «Краснодарское высшее военное авиационное училище летчиков имени Героя Советского Союза А.К. Серова». – EDN PCKZWI.

МОНИТОРИНГ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПЕДАГОГА: КВАЛИМЕТРИЧЕСКИЙ ПОДХОД

***Аннотация:** в условиях стремительных изменений в обществе важность саморазвития и творческого роста учителей возрастает, что требует пересмотра традиционных подходов к образовательному процессу. В статье подчеркивается необходимость повышения квалификации педагогов как ключевого элемента успешной адаптации к новым условиям. Особенное внимание уделяется педагогическому мониторингу, который помогает отслеживать и развивать профессиональные компетенции учителей через систему аттестации и оценивания. Квалиметрический подход как новое направление в педагогике становится важным инструментом для научного управления процессом формирования компетенций, необходимым для соответствия современным образовательным стандартам (ФГОС). В заключение подчеркивается важность историко-методологического анализа проблем педагогического мониторинга для более глубокого понимания их закономерностей и факторов развития, что способствует улучшению качества образовательного процесса.*

***Ключевые слова:** аттестация учителей, качество образования, квалиметрическая модель, педагогическое мастерство, профессиональные компетенции, педагогический мониторинг, педагогическая квалиметрия.*

В последние годы в России, как и в других странах, особый интерес со стороны государства уделяется решению задач повышения качества образования. Основной целью государственной программы «Развития образования» является «обеспечение качества общего образования, повышение роли школы в воспитании молодежи как ответственных граждан Российской Федерации на основе традиционных российских духовно-нравственных и культурно исторических ценностей, повышение качества преподавания русского языка, литературы, отечественной истории, сохранение глубины и фундаментальности отечественного образования» [10].

В современном обществе способность к саморазвитию, реформаторской деятельности, как основа совершенствования и реализация творческих возможностей, начинает приобретать большое значение, чем обладание определённой совокупностью конкретных знаний и умений. Это устанавливает новые ценностно-смысловые цели в развитии образования, в достижении его нового качества. Меняются требования к образовательному процессу, у него появляются новые характеристики, что вызывает изменение требований к преподавательскому составу.

Стремительные изменения в образовании стимулируют учителя к новаторскому эксперименту, к непрерывному повышению уровня квалификации. Российское образование нуждается в таких педагогических кадрах, которые способны совершенствовать образовательный процесс в школе, корректировать его в изменяющихся условиях, непрерывно совершенствуя свое профессиональное мастерство.

Одним из факторов развития профессиональных компетенций учителя принято рассматривать педагогический мониторинг качества его профессиональной деятельности [13]. В современных школах действует система аттестации учителей, предполагающая проведение измерительных процедур для отслеживания уровня профессиональных компетенций учителя. За последние годы такая система пережила значительные изменения, обусловивших необходимость ее совершенствования и поиском оптимальных технологий мониторинга и его методов. На этом фоне отдается значительная роль педагогической квалиметрии, квалиметрическому подходу обеспечивая системность, непрерывность мониторинга деятельности работников образования, что ведет к повышению качества труда.

Вопросы педагогической квалиметрии весьма многогранны и недостаточно глубоко исследованы в научно-методической литературе. Среди наиболее значимых можно упомянуть работы Пасова Е.И., Циркуна И.И., Якунина В.А. и др. Историко-методологический аспект проблемы педагогической квалиметрии на сегодняшний день в полной мере не изучен исследователями, в то же время точки зрения истории можно лучше увидеть её закономерности и детерминирующие факторы развития [12].

Актуальность темы исследования определяется, с одной стороны, тем, что в современных условиях усилился интерес педагогов и психологов к факторам и условиям профессионального развития педагогов, а с другой стороны, уже существует достаточное количество исследований, посвященных

мониторингу педагогической деятельности. Анализ ряда диссертационных исследований свидетельствует о том, что авторы преимущественно обращаются к изучению отдельных сторон профессиональной компетентности педагога.

Теоретическим основам мониторинга и разработке технологий его реализации в педагогической практике посвящены работы Жаворонкова В.Д., Белкина А.С., Горба В.Г., Кальней В.А., Абдуллиной О.А., Назаровой Л.Д., Суббето А.И., Качаловой Л.П., Шишова С.Е. и др. [1–4; 8; 11; 12]. Существующая научная база позволяет определить эффективные модели квалиметрического мониторинга профессиональных компетенций учителя, что побудило провести исследование.

Квалиметрия – это научная дисциплина, в пределах которой осваиваются методология и проблематика совокупной количественной оценки особенностей разных объектов, предметов, процессов и явлений. Она предполагает сравнение результатов тестирования с действующими стандартами.

Изучение научных работ, посвященных квалиметрии, позволяет выделить следующие ее виды: общая квалиметрия, специальная квалиметрия, предметная квалиметрия. Общая квалиметрия предусматривает разработку общетеоретических проблем, методов оценки и измерения показателей качества, построение квалиметрических шкал. Специальная квалиметрия проводит классификацию по видам, методам и моделями оценки качества. Предметная квалиметрия разрабатывает классификацию по видам объектов оценивания.

За последние десятилетия развилось такое новое направление, как педагогическая квалиметрия. Г. Ельникова [7] отмечает, что «педагогическая квалиметрия направлена на изучение комплексных количественных оценок качества определенных педагогических объектов». Педагогическая квалиметрия направлена на поиск методов, приемов или способов измерения результатов деятельности, характеризующих степень достижения конкретных целей.

Для представления понятия «мониторинг» выделим несколько определений.

«Мониторинг – система постоянного наблюдения за явлениями и процессами, результаты которого служат для обоснования управленческих решений», по мнению А.С. Белкина [2].

А.Н. Майоров указывает, что «мониторинг – процедура постоянного сбора сведений о параметрах образовательного учреждения с целью модернизации педагогической деятельности» [9].

Продуктивность мониторингового процесса создаётся научно-исследовательской работой, которая объединена с созданием модели мониторинга. Н.М. Борытко формулирует понятие «модель», как структуру знаков или объект, описывающую признаки системы-оригинала.

Мониторинг содержания и качества образованной деятельности может осуществляться по различным подходам. Один из них выступает за выбор объектов оценивания с точки зрения конкретных профессиональных функций, что позволяет глубже понять, как различные аспекты их работы влияют на учебный процесс. Отличительной особенностью данного подхода является выделение функций, присущие именно педагогам, а не дидактике в привычном понимании. К рассматриваемым функциям педагога можно отнести организацию учебного процесса, установление межличностных контактов с обучающимися и коллегами, а также развитие внутренней мотивации у учащихся образовательных учреждений. Другой подход связан с определением и оценкой спектра компетенций, которыми должен обладать педагог; третий – с мониторингом результатов труда учителя, проявляющихся, в том числе, в виде содержания и итогов учебной деятельности.

Среди имеющихся функций разные ученые выделяют: объяснительную, преобразующую, нормативно-прикладную (Савченко А.Я.), статистическую, теоретическую, служебную или нормативную (Бондарь В.И.). Нам импонирует подход А.В. Коржуева и В.А. Попкова, которые определяют научно-теоретическую и конструктивно-технологическую функции [2]. «Научно-теоретическая функция заключается в изучении, систематизации и обобщении педагогического опыта, его научном обосновании, объяснении на основе открытых психологических закономерностей и механизмов познавательного, психомоторного развития личности. Конструктивно-технологическая функция дидактики направлена на разработку содержания, эффективных методов, приемов и средств обучения, конструирования учебных технологий. Она помогает выяснить, как, в соответствии с объективными закономерностями учебного развития студентов, организовать учебный процесс для обеспечения его максимальной эффективности» [6].

По мнению А.А. Орлова «основными компонентами профессионально-педагогической компетенции в теоретической и практической профессиональной деятельности являются: этические установки учителя, система психолого-педагогических знаний, система знаний в области своего предмета, общая эрудиция, средства умственных и практических действий, профессионально-личностные качества». В.Я. Синенко считает, что «стоит различать профессиональную подготовку педагога и его профессиональную компетентность».

Анализируя работы исследователей, можно выделить ключевые компоненты профессиональной компетентности педагога.

1. Интеллектуально-педагогическая, способность применять знания и опыт профессиональной деятельности для эффективного обучения и воспитания, а также готовность к инновациям со стороны учителя.

2. Коммуникативная, это важное профессиональное качество, включающее речевые навыки и умение взаимодействовать с окружающими.

3. Информационная, уровень осведомленности педагога о себе, своих воспитанниках, родителях и коллегах.

4. Рефлексивная, мастерство педагога в управлении собственным поведением, контроле эмоций, а также способность к самоанализу и устойчивости к стрессу.

5. Конструктивная, умение проектировать развитие обучающегося, а также подбирать и комбинировать учебно-воспитательный материал в зависимости от возраста и индивидуальных особенностей.

6. Предметная, обладание специфическими способностями, необходимыми для эффективного выполнения конкретных действий в конкретной предметной области.

7. Рефлексивная, состоит в изменении отношения учителя к своей деятельности, способности воспринимать себя как субъекта, организовывать и трансформировать.

8. Инновационная, усовершенствование планирования и внедрения педагогических инноваций, направленных на повышение качества образования и воспитания.

Значимыми чертами педагогической деятельности педагога являются результаты обучения учащихся. Оценка деятельности учителя более доказательна и убедительна при условии тщательного фиксирования начального и конечного уровня обученности и воспитанности учащихся.

Следует учитывать и то, что педагогический процесс двусторонний и результаты обучения и воспитания зависят не только от деятельности учителя. Объективность оценок достигается двумя путями: там, где это возможно, на основе документальных данных, а качество учебного процесса – экспертным путем, проведением контрольных замеров знаний, анализом уроков и воспитательных дел. Данные мониторинга целесообразно анализировать по следующим аспектам: успеваемость учащихся; качество усвоения учебного материала.

Учебным учреждениям необходимо составлять свою структуру оценки качества, которая подразумевает освоение критериальной и инструментальной базы. Это позволит сформировать квалиметрическую модель внутришкольной структуры оценки качества обучения, задачей которой добывание и анализ сведений о положении качества обучения. Главными принципами модели будут:

- объективность, гарантируется общей структурой критериев и значений оценки;
- множество сведений, выполняется благодаря плановой логичности процесса;
- реалистичность, устанавливаемая правилами и результатами качества образования, их личностной и общественной ценностью;
- доступность и ясность порядка оценки качества образования.

Обозначаются объекты и предметы оценки: деятельность учебного учреждения и особенность требований исполнения образовательных программ; личностные успехи учеников и особенности учебных показателей; компетентность педагогических работников и качество образовательных программ, осуществляемые в учебном учреждении.

Для реализации задач устанавливаются критерии и значения оценки эффективности деятельности учителей по определённым пунктам: образовательная, воспитательная и организационная деятельности.

Каждый критерий имеет состав значений, отображающих деятельность учителя. Например:

- I критерий – эффективность педагогической деятельности согласно формированию предметных знаний и компетенций. Это могут быть результаты независимой внешней оценки выпускников 9, 11 классов или рост процента учеников учителя, окончивших учебный период на «хорошо» и «отлично»;
- II критерий – эффективность внеурочной деятельности учителя по преподаваемому предмету. Например, результативность учеников на олимпиадах, соревнованиях разного уровня, конкурсах.

Динамичный анализ качества образования допускается проводить на всевозможных уровнях:

- первый уровень – проектирование обучения, это когда поставленные идеи о задуманном качестве обучения предусматриваются в образовательных программах по каждому предмету;
- второй уровень – фаза воплощения образовательных программ в образовательном процессе, в котором учитывается качество обучения с индивидуальными возможностями познания, качеством преподавания и постановки учебного процесса;
- третий уровень – осуществляется суждением оценки показателей проведённого образовательного процесса [5].

В зависимости от цели и избранных критериев оценки можно выбрать различные стратегии (методы, приемы) оценки. Как правило, единых рекомендаций для выбора стратегии нет.

Таким образом, использование нескольких стратегий поможет не только выставить оценку, но и получить обратную связь по отношению эффективности обучения.

В зависимости от цели и конкретной стратегии оценивания нужно выбрать шкалу оценивания каждого из избранных показателей (критериев). Уровень стартовых коммуникативных навыков учителей

можно оценить через категории «высокий», «средний», «низкий». Глубину усвоения того или другого конкретного навыка можно проследить, обратив внимание на частоту его использования.

Специалисты по оценке считают, что очень важно заранее сообщать ожидаемые результаты, критерии оценки, конкретные методы и шкалу оценки [6].

На основе проведённого анализа научной литературы делаем вывод, что отсутствует общее объяснение понятия «профессиональная компетентность учителя». Именно поэтому можно говорить, что при всём многообразии имеется неизменная часть, которая является элементом компетентностного подхода. Выделяем профессиональную компетентность учителя как комплексную совокупность предметной, дидактической, психолого-педагогической и методической компетенций, построенных на надёжных знаниях, умениях, навыках, профессиональном опыте их применения, выражающиеся в способности развивать личность учителя. Являясь глубоким, многофакторным феноменом, профессиональная компетентность учителя представляет собой единую структуру, которая неспособна работать без каждого в ней элемента, к тому же, эффективность деятельности учителя гарантируется, их сотрудничеством.

Направленность современных стандартов на компетентностный подход обеспечивает решение проблем практик ориентированности образования, освоения в процессе подготовки не только теоретических знаний и умений, но и способов их реализации на практике. При этом квалиметрию компетенций специалисты рассматривают как компетентностный формат квалиметрии человека, т. е. модель качества человека как специалиста. Его важным требованием является то, что статистические модели оценки компетенций следует переводить к динамическим моделям преобразования компетенций в связи с изменениями идеалов и современных интересов общества.

Диагностику компетенций нужно осуществлять на различных уровнях: на уровне определённого образовательного учреждения, федерального и международного уровня. Квалиметрический подход измеряет профессиональную формализацию качества компетенций, т.е. установление системы закономерностей, принципов и условий как основание исследования качества; раскрытие и структуризация понятия «качества»; определение и обсуждение качества, которые содержат выделение показателей измерения, шкалирование, сбор сведений измерения, обработку и толкование полученных результатов. Введение квалиметрического подхода в педагогическую практику реализуется с помощью внедрения квалиметрических технологий. Квалиметрическая технология устанавливается как система результативных квалиметрических методов, применяемых в процессе диагностики и анализа качества.

Результат выполненного теоретического анализа позволяют сделать заключение, что квалиметрический подход является ресурсным для изучения профессиональных компетенций учителя, допускает количественно оценить качественные характеристики профессиональных компетенций учителя. Модель квалиметрического мониторинга профессиональных компетенций учителя содержит структурно-схематическое представление целей и задач, методологических принципов и подходов к его реализации, способов и направлений извлечения объективных сведений о современной ситуации профессионального роста учителя, технологию постоянного измерения и хранения диагностической информации.

Список литературы

1. Абдуллина О. Инновации и стандарты. Мониторинг педагогического образования / О. Абдуллина, Н. Маркова // Высшее образование в России. – 1999. – №5. – С. 78–82.
2. Белкин А.С. Педагогический мониторинг / А.С. Белкин, В.Д. Жаворонков. – Екатеринбург: Екатеринбургский гос. пед. ун-т, 1997. – 29 с.
3. Горб В.Г. Педагогический мониторинг образовательного процесса как фактор повышения его уровня и результатов / В.Г. Горб // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2000. – №5. – С. 33–37. – EDN JCSAGB
4. Жаворонков В.Д. Мониторинг образовательного процесса как педагогическая проблема / В.Д. Жаворонков, Е.В. Коротаёва. – Екатеринбург: УрГПУ, 1999. – 91 с. – EDN MBWUPK
5. Ильченко О.А. На пути к аналитической дидактике: задачи многомерной оценки качества результатов обучения / О.А. Ильченко, Д.Э. Колосов, Ю.И. Лобанов // Управление образованием: теория и практика. – 2014. – №3. – С. 142–165 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/na-puti-k-analiticheskoy-didaktike-zadachi-mnogomernoy-otsenki-kachestva-rezultatov-obucheniya> (дата обращения: 15.11.2024). EDN SNMOIJ
6. Канивец Т.М. Основы педагогического оценивания: учебно-методическое пособие / Т.М. Канивец. – Нежин: ПП Лисенко М.М., 2012. – 102 с.
7. Пашенко Т.М. Квалиметрический подход в реализации методической системы оценки качества подготовки специалистов в колледжах / Т.М. Пашенко // Научные записки малой академии наук Украины. – 2022. – №1 (23) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://snman.science/index.php/sn/article/view/103> (дата обращения: 15.11.2024).
8. Леус О.В. Квалиметрический мониторинг профессионального мастерства учителя: специальность 13.00.08 – Теория и методика профессионального образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Ольга Викторовна Леус; Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет. – Челябинск, 2020. – 26 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.kubsu.ru/ru/science/dissertations/d-21210106/kvalimetricheskiy-monitoring-professionalnogo-masterstva-uchitelya> (дата обращения: 15.11.2024). EDN RILCDO

9. Майоров А.Н. Мониторинг в образовании / А.Н. Майоров. –3-е изд., испр. и доп. – М.: Интеллект-Центр, 2005. – 424 с. ISBN 5-89790-275-5 (в пер.)

10. Постановление Правительства РФ от 26.12.2017 №1642 (ред. от 22.06.2024) «Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://docs.cntd.ru/document/556183093> (дата обращения: 15.11.2024).

11. Субетто А.И. Мониторинг источников формирования содержания высшего образования / А.И. Субетто, В.В. Чекмарев. – М.; Кострома, 1996. – 242 с.

12. Хведченя Л.В. Педагогическая квалиметрия: историко-методологический аспект / Л.В. Хведченя // Веснік Беларускага дзяржаўнага ўніверсітэта. Сер. 4. Філалогія. Журналістыка. Педагогіка. – 2011. – №3. – С. 108–111.

13. Чечева Н.А. Результаты мониторинга уровня сформированности профессиональных компетенций педагога / Н.А. Чечева // Научный диалог. – 2015. – №12 (48) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/rezultaty-monitoringa-urovnya-sformirovannosti-professionalnyh-kompetentsiy-pedagoga> (дата обращения: 15.11.2024).

Максименко Даниил Вячеславович

курсант

Стадник Сергей Валерьевич

канд. экон. наук, доцент, доцент

ФГКВОУ ВО «Краснодарское высшее военное авиационное училище лётчиков имени Героя Советского Союза А.К. Серова»
г. Краснодар, Краснодарский край

РЕКОМЕНДАЦИИ ПО УПРАВЛЕНИЮ ОРГАНИЗАЦИЕЙ И ПРОВЕДЕНИЕМ ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЙ

Аннотация: рассмотрены направления управленческих воздействий на процесс организации и проведения практических занятий. Предложены рекомендации преподавателю по формулированию целей обучения и дифференциации деятельности преподавателя в зависимости от уровня развития обучающихся, по формированию навыков работы на технике. Сделан акцент на необходимость учёта индивидуальных особенностей обучающихся.

Ключевые слова: подготовка к занятиям, мотивация, способности обучающихся, учебная деятельность, индивидуализация управления.

Управление включает в себя способность общаться с системой, понимать её внутренний язык и уметь пользоваться им. Талызина Н.Ф. подчеркивает: «Управлять – это не подавлять, не навязывать процессу ход, противоречащий его природе, а наоборот, максимально учитывать природу процесса, согласовывать каждое воздействие на процесс с его логикой» [9, с. 45]. Порядок управления должен соответствовать режиму функционирования педагогической системы, необходимым условием является создание условий для её саморазвития.

Одной из основ профессиональной подготовки специалистов. является качество практических видов занятий [2, с. 186]. Требования к организации управления процессом обучения при их проведении могут быть сформулированы следующим образом:

- а) создание условий для мотивации учебной деятельности;
- б) индивидуализация управления;
- в) обеспечение допустимого объёма управления;
- г) учёт морфологической структуры учебной группы при управляющих воздействиях.

Первое направление – создание условий для мотивации учебной деятельности. Для реализации этого направления преподаватель обязан:

а) формулировать цели подготовки специалистов на своем уровне управления (цели проводимых занятий), знать содержание целей, определенных на вышестоящих уровнях (тематические планы, учебные программы, учебные планы, квалификационные требования, содержание заказа на подготовку специалистов, требования войск) [4, с. 234];

б) при проведении занятия наряду с доведением его целей проводить разъяснение целей каждого задания, приёма, учебного вопроса, задачи;

в) информировать обучающихся о целях изучения дисциплины, разъяснять её роль и значение для решения задач профессиональной деятельности;

г) разъяснять и обосновывать требования, предъявляемые к выпускнику вуза, его профессиональным и личным качествам [5, с. 385];

д) предоставлять необходимую информацию о содержании нормативных документов, регламентирующих деятельность вуза, кафедры.

Мотивацию обучающихся надо формировать ещё при довузовской подготовке. В идеале с детского сада. Навыки технического творчества в детстве формируются быстрее и более долговечны [8, с. 226–227].

Второе направление – индивидуализация управления. Дифференциация деятельности преподавателя в зависимости от уровня развития обучающихся предполагает выполнение следующих правил:

а) чем выше способности обучающихся, тем больше свободы в выборе средств и информации для самостоятельного решения поставленных задач ему обязан предоставить преподаватель;

б) обучающимся с пониженным уровнем восприимчивости к обучению необходимо определять конкретные способы и методы деятельности. Следует ограничивать площадь информационного поля для самостоятельного поиска ими необходимых сведений и сокращать возможность их самостоятельного использования в ходе учебного процесса. Преподаватель должен обеспечивать таким обучающимся необходимую помощь и уделять повышенное внимание вопросам предоставления им необходимых средств и информации;

в) реализация контрольных функций, осуществляемая для оценки текущего состояния обучающихся, существенно не зависит от способностей последних и должна иметь единый для всех уровень интенсивности;

г) различия в реализации контрольных функций, обусловленные способностями обучающихся, должны находить свое отражение в дифференцированном использовании вспомогательных каналов обратной связи. Повышенного внимания со стороны преподавателя требует характер и содержание целей, стремлений, притязаний обучающихся, имеющих либо повышенный, либо пониженный уровни восприимчивости к обучению [3, с. 164];

д) чем ниже способности обучающихся, тем тщательнее преподаватель должен формировать конкретные цели каждого проводимого с ними занятия, определять необходимые объёмы информации и методы их передачи.

Значительные особенности имеют занятия, которые проводятся с иностранными обучающимися [7, с. 84–86]. Преподавателю при подготовке к занятию необходимо оценить владение русским языком обучающимися, знание ими разговорного языка и специальной терминологии. При этом преподаватель должен владеть командами на языке обучающихся, связанными с соблюдением мер безопасности при выполнении практических заданий. В случае проведения занятия с переводчиком необходимо выдать ему специальную терминологию занятия за несколько дней до даты проведения занятия.

Третье направление – обеспечение допустимого объёма управления. Оптимальный объём управления (максимальное количество обучающихся на одного преподавателя) ограничен следующими интервалами:

а) при проведении практических видов занятий на технике, с применением ЭВМ, занятий, связанных с выполнением любых индивидуальных заданий – 4–8 обучающихся на одного преподавателя. Причём при работе на технике желательно чётное количество обучающихся. Группа делится на рабочие пары: один выполняет задание, другой – контролирует и страхует;

б) для остальных видов практических занятий – 9–15 обучающихся.

Четвертое направление – учёт морфологической структуры учебной группы. Организуя управленческий процесс обучения при проведении занятий с группой обучающихся, преподаватель должен определять управленческие контакты с обучающимися исходя из оценки их способностей.

Преподаватель обязан:

а) владеть учебными средствами и информацией, использовать их в соответствии с целями занятия;

б) контролировать состояние (деятельность) обучающихся в последовательности, обусловленной их уровнем развития, а именно: начинать с имеющих максимальный и высокий уровни, затем обратиться к обучающимся с минимальным и низким уровнями, в последнюю очередь – со средним уровнем;

в) обеспечивать свободный доступ к средствам и информации обучающимся с высоким уровнем развития;

г) выявлять содержание собственных целей деятельности каждого обучающегося, учитывать их цели в своей работе, контрольные мероприятия в этой области осуществлять, обращаясь к обучающимся в порядке убывания их уровня развития;

д) оказывать прямые управляющие воздействия в первую очередь на обучающихся со средним уровнем, во вторую – с максимальным и, в последнюю очередь, минимальным уровнем развития;

е) концентрировать внимание на деятельности обучающихся с высоким уровнем развития в начале и середине процесса решения поставленной задачи, остальных – в середине и в конце работы;

ж) завершать решение каждой педагогической задачи подведением итогов работы и разъяснением целей, которые ставились при её выполнении, пояснением её значимости для профессиональной деятельности выпускника.

Преподавателю в процессе занятия не рекомендуется:

а) осуществлять вынужденное подчинение целей обучающихся целям педагогической системы, навязывать цель, вмешиваться в процесс целеполагания, корректировать собственную деятельность обучающихся;

б) предоставлять свободный доступ к средствам и информации обучающимся, имеющим низкий уровень восприимчивости к обучению.

Таким образом, рациональная структура управления процессом обучения при проведении практических видов занятий предполагает:

упорядоченность информационного обмена и контактов преподавателя с обучающимися, обусловленную их способностями;

свободный доступ к средствам системы и информации в сочетании с усиленной обратной связью для обучающихся с высоким уровнем развития;

равномерное распределение внимания преподавателя на протяжении каждого занятия к «слабым» обучающимся;

применение наиболее «мягкого» набора методов управления деятельностью обучающихся со средним уровнем развития.

Эффективность разработанных методических рекомендаций подтверждена результатами педагогических экспериментов, проведённых на базе кафедр вуза [6, с. 14], разработанной концепцией развития военно-профессиональной субъектности курсанта КВВАУЛ [1, с. 228–230].

Список литературы

1. Евтушенко Ю.Л. Психолого-педагогическое обеспечение развития военно-профессиональной субъектности курсанта военного вуза / Ю.Л. Евтушенко, В.А. Петков, С.А. Прошкин // Личность курсанта: психологические особенности бытия: материалы XIV Всероссийской научно-практической конференции (Краснодар, 24 ноября 2023 года). – Краснодар: КВВАУЛ, 2024. – С. 224–232. – EDN VMOZBV.

2. Клименко А.М. К вопросу о качестве современного инженерного образования / А.М. Клименко // Общественные и гуманитарные науки: материалы 84-й науч.-техн. конференции профессорско-преподавательского состава, научных сотрудников и аспирантов (с международным участием) (Минск, 3–14 февраля 2020 года). – Минск: Белорусский государственный технологический университет, 2020. – С. 185–189. – EDN YDKKFR.

3. Березкин Д.А. Развитие элементов психической деятельности курсанта-летчика / Д.А. Березкин, Э.В. Коновальцев // Личность курсанта: психологические особенности бытия: материалы XIV Всероссийской научно-практической конференции (Краснодар, 24 ноября 2023 года). – Краснодар: КВВАУЛ, 2024. – С. 159–167. – EDN SKHFOT.

4. Куприянов Н.А. Особенности подготовки инженера по управлению авионикой современных летательных аппаратов / Н.А. Куприянов // Российская цивилизация в эпоху глобальной эволюции: обеспечение безопасности и поиск путей решения проблем в условиях меняющегося миропорядка: сборник статей по материалам III Международной научно-практической конференции студентов, аспирантов, преподавателей (Армавир, 607 декабря 2023 года). – Армавир: Магарин О. Г., 2024. – С. 233–237. – EDN IBXMWS.

5. Линник А.П. Система работы кафедры по совершенствованию образовательной деятельности / А.П. Линник // Современные проблемы экономики, социально-гуманитарных и юридических наук: теория, методология, практика: материалы Международной научно-практической конференции (Краснодар, 19 апреля 2024 года). – Краснодар: Российское энергетическое агентство, 2024. – С. 381–388. – EDN KGZCRD.

6. Медведев В.И. Военное образование – движение вперед / В.И. Медведев // VIII Международная научно-практическая конференция молодых ученых, посвященная 57-ой годовщине полета Ю.А. Гагарина в космос: сборник научных статей (Краснодар, 12–13 апреля 2018 года) / КВВАУЛ. – Краснодар: Юг, 2018. – С. 13–15. – EDN XSQVYL.

7. Муллинова О.А. Особенности адаптации иностранных учащихся к образовательной среде вуза (на примере военного и гражданского учебных заведений) / О.А. Муллинова, Т.А. Муллинова, Ю.Ф. Оковитая // Интериоризация профессиональных ценностей в процессе обучения иностранных студентов: материалы IX Международной научно-практической конференции (Волгоград, 3 февраля 2023 года). – Волгоград: Волгоградский государственный медицинский университет, 2023. – С. 82–89. – EDN HLISQY.

8. Развитие навыков инженерного творчества и научных исследований у обучающихся по дополнительным общеобразовательным общеразвивающим программам в области программируемой робототехники / Л.А. Горovenko, О.П. Ровенская, Е.А. Бабичева, Т.А. Руденко // Российская цивилизация в эпоху глобальной эволюции: обеспечение безопасности и поиск путей решения проблем в условиях меняющегося миропорядка: сборник статей по материалам III Международной научно-практической конференции студентов, аспирантов, преподавателей (Армавир, 6–7 декабря 2023 года). – Армавир: Магарин О.Г., 2024. – С. 224–229. – EDN SBXL0L.

9. Талызина Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний (психологические основы) / Н.Ф. Талызина. – 2-е изд. – М.: Изд-во Московского университета, 1984. – 345 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ПРОЕКТИРОВАНИЯ КОСТЮМА

***Аннотация:** в статье рассматривается важность интеграции цифровых технологий в образовательный процесс подготовки дизайнеров одежды. Приводятся примеры цифровых инструментов, используемых для визуализации, моделирования и обучения навыкам проектирования костюма. Проведен анализ традиционных и современных методов обучения с целью выявления преимуществ и недостатков. Определяется влияние современного метода обучения на развитие ключевых навыков, таких как креативность и объемно-пространственное мышление.*

***Ключевые слова:** образовательный процесс, метод обучения, технология, цифровой инструмент, проектирование, моделирование, визуализация, объемно-пространственное мышление, креативное мышление.*

Современная мода развивается в условиях цифровой трансформации, и подготовка дизайнеров требует пересмотра подходов к обучению. В стремительно меняющейся модной индустрии, где технологии играют решающую роль, важно адаптировать учебные подходы таким образом, чтобы образовательные программы для будущих дизайнеров были гибкими и актуальными. Образовательный процесс в области дизайна костюма требует не только творческого подхода, но и современных методов обучения. Цифровые образовательные технологии включают в себя разнообразные инструменты:

– графические редакторы – позволяют реализовывать идеи в цифровом формате, что упрощает процесс внесения изменений и улучшений в проект;

– программы для 3D-моделирования – позволяют создавать виртуальные прототипы, что помогает лучше понять структуру и дает возможность для воплощения инновационных дизайнов.

Сегодня проектирование новых моделей одежды не ограничивается консервативными методами, такими как рисунок от руки, построение выкроек и макетирование. Современные подходы активно интегрируют цифровые технологии в образовательный процесс, которые значительно расширяют возможности студентов для изучения теории и практики дизайна одежды. Цифровизация процесса обучения открывает новые горизонты как для преподавателей, так и для студентов. Преподаватели и студенты, активно использующие цифровые инструменты, имеют шанс значительно повысить свою продуктивность и эффективность обучения, посредством подготовки и выполнения интерактивных заданий, что в свою очередь повышает вовлеченность студентов. Такие инструменты дают возможность создавать виртуальные коллекции, экспериментировать с текстурами и фактурами материалов, а также осуществлять быстрые изменения в процессе проектирования.

К тому же будущему модельеру необходимо владеть принципами образования формы, знать, каким образом из плоского двухмерного материала можно «вылепить» объем создаваемой модели [6]. Иными словами, без развития навыков объемно-пространственного мышления студентам будет сложно полноценно овладеть многими профессиональными компетенциями.

Традиционные методы обучения продолжают играть ключевую роль в формировании профессиональных навыков дизайнеров одежды, поскольку создают прочную основу для понимания конструктивных и художественных аспектов проектирования. Эти методы основаны на работе с реальными материалами, макетированием и визуализацией, что помогает студентам осваивать сложные пространственные задачи. Однако их совмещение с современными цифровыми инструментами создает уникальные возможности для улучшения процесса обучения. Введение технологий, таких как 3D-моделирование, позволяет студентам значительно ускорить процесс освоения профессиональных навыков. Потому как разработка цифровых проектов оказывает существенное влияние на развитие объемно-пространственного мышления. Этот вид мышления включает способность воспринимать, анализировать и визуализировать объекты в трехмерном пространстве. Объемно-пространственное мышление – это цикл мыслительных процессов личности, основой которого предстают форма, образ, пространство и пространственные соотношения [3].

Программы для 3D-моделирования позволяют пользователям сразу оценить и увидеть, как модель одежды выглядит в объеме. Они могут наблюдать за формой, пропорциями и поведением ткани в пространстве, что стимулирует развитие пространственного воображения. Создание виртуальных прототипов позволяет учащимся мгновенно осуществлять и модифицировать свои идеи, обеспечивая более гибкий и интерактивный подход к обучению. Возможность вращать модель, изменять перспективу и просматривать костюм со всех сторон помогает формировать более полное представление о трехмерных объектах. Разработка проекта в программах по 3D-моделированию расширяет границы воображения, предоставляя возможность взаимодействия с объектами в интерактивной среде.

Технологии трехмерного проектирования позволяют переосмыслить классические формы представления информации о дизайне одежды, конструкторской подготовке производства, конфекционировании материалов, фурнитуры [4]. Это меняет подход к визуализации и стимулирует творческое мышление, а также позволяет создавать инновационные дизайнерские решения.

Благодаря своим уникальным возможностям, цифровые технологии являются актуальным инструментом, который дополняет традиционные подходы и делает процесс обучения более эффективным. Такая синергия между традиционными и современными методами обучения проектированию костюма нацелена на формирование всесторонне развитого специалиста, готового к требованиям быстро меняющегося рынка и способного обладать навыками, которые выходят за рамки чисто технических аспектов.

В условиях современного мира, где визуальная коммуникация играет ключевую роль, способность создавать качественные цифровые иллюстрации становится необходимым навыком для будущих дизайнеров. Студенты, обладающие умением работать в специальных программах для создания эскизов одежды, имеют конкурентное преимущество на рынке труда, так как быстро адаптируются к требованиям индустрии. Более того, цифровая иллюстрация способствует развитию креативного мышления. Креативная деятельность в педагогическом понимании выявляет новые аспекты творческого формообразования, рассматривая задания под другим углом зрения [6]. Задействование креативных технологий воспринимается как неотъемлемая часть воспитания дизайнерского образа мысли. Направляя образное и пространственное мышление по пути креативного поиска, учащиеся познают творческое формообразование как увлекательный и многогранный способ зарождения идей.

В последние десятилетия наблюдается стремительный рост интереса к цифровой иллюстрации как к важному элементу в образовательных программах по дизайну одежды. Этот подход не только трансформирует процесс создания и представления дизайнерских идей, но и открывает новые горизонты для студентов, желающих освоить профессию в быстро меняющемся мире моды.

Цифровая иллюстрация позволяет студентам совершенствовать навыки проектирования костюмов, обеспечивая доступ к современным инструментам и ресурсам, которые значительно упрощают процесс работы. Работа в таких программах, как Procreate, CorelDRAW, Adobe Illustrator делает возможным создание детализированных и реалистичных изображений, что в свою очередь способствует лучшему пониманию форм, текстур и цветовых сочетаний. Это особенно важно в контексте дизайна, где визуальная эстетика играет ключевую роль в восприятии коллекции.

Однако, несмотря на все преимущества современного метода обучения, необходимо учитывать и его возможные недостатки. Работа с цифровыми инструментами требует доступа к современному оборудованию (мощные компьютеры, графические планшеты) и специализированному программному обеспечению. Это может стать препятствием для некоторых учебных заведений.

Программы, такие как Adobe Illustrator, CorelDRAW, Procreate и CLO 3D, включают большое количество функций и инструментов, предназначенных для выполнения самых разнообразных задач – от эскизирования до сложного 3D-моделирования, что требует значительных временных затрат на их освоение как для студентов, так и для преподавателей. Для новичков интерфейс может показаться перегруженным и сложным, а использование всех инструментов требует понимания принципов работы с графикой, цветами, слоями и текстурами. Преподавателям важно повышать квалификацию и регулярно обучаться работе с новыми функциями и обновлениями программ.

Освоение цифровых инструментов требует времени, но с системным подходом процесс становится более управляемым. Структурированное и постепенное внедрение цифровых инструментов в учебный процесс позволяет учащимся освоить базовые функции, а затем перейти к более сложным заданиям. Правильно организованное обучение поможет как студентам, так и преподавателям уверенно использовать профессиональные программы на разных этапах проектирования одежды.

Цифровые инструменты, несмотря на их преимущества и недостатки, являются лишь средствами. Их максимальный потенциал раскрывается, когда дизайнеры совмещают их с традиционными методами проектирования и личным художественным видением.

Анализ методов обучения показывает, что наиболее эффективным подходом является сочетание традиционных и цифровых методов. Комбинированное использование традиционных и современных методов обучения позволяет обеспечить всестороннее развитие студентов, а также создать оптимальные условия для развития профессиональных компетенций, востребованных на рынке труда.

Список литературы

1. Авсиян О.А. Композиция. На пути к творчеству / О.А. Авсиян. – М.: Линор, 2004. – 92 с.
2. Неживенко О.А. Методы развития объёмно-пространственных представлений студентов художественного вуза / О.А. Неживенко, Л.В. Козлова // Проблемы современного педагогического образования. – 2021 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/metody-razvitiya-obyomno-prostranstvennyh-predstavleniy-studentov-hudozhestvennogo-vuza> (дата обращения 15.11.2024).
3. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2008. – 720 с.

4. Сахарова Н.А. Цифровая мода – новая траектория развития fashion индустрии / Н.А. Сахарова // Известия высших учебных заведений. Технология легкой промышленности. – 2021. – №3 (25–28) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.researchgate.net/publication/355772864_Cifrova_moda-novaa_traektorija_razvitiya_fashion_industrii (дата обращения: 15.11.2024).

5. Сахарова Н.А. Цифровые технологии в дизайне и конструировании одежды / Н.А. Сахарова // Инновации в текстиле, одежде, обуви (ICTAI-2022) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.researchgate.net/publication/376596872_Cifrovye_tehnologii_v_dizajne_i_konstruirovanii_odezdy (дата обращения: 17.11.2024). – EDN IABCEB

6. Шамшина Л.М. Формирование навыков объемно-пространственного мышления на основе простой формы / Л.М. Шамшина // Бизнес и дизайн ревю. – 2021. – №2 (22). – С. 15 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://obe.ru/journal/vypusk-2021-g-2-22-iyun/shamshina-l-m-formirovanie-navykov-obemno-prostranstvennogo-myshleniya-na-osnove-prostoj-formy/> (дата обращения: 15.11.2024).

Паралян Светлана Владимировна

магистрант

Научный руководитель

Сафронова Алла Дмитриевна

канд. психол. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»

г. Краснодар, Краснодарский край

DOI 10.31483/r-114406

ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ И ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

***Аннотация:** в статье рассматриваются проблемы психологического здоровья и жизнестойкости у педагогов дошкольной организации. Педагогическая деятельность требует высокой степени эмоциональной вовлеченности и профессионального самочувствия. Педагоги сталкиваются с постоянным стрессом, вызванным нагрузками, взаимодействием с родителями и поддержанием высокого уровня образовательного процесса. Нехватка ресурсов для саморефлексии и поддержки может приводить к снижению жизнестойкости. Жизнестойкость педагогов играет ключевую роль в их способности справляться с трудностями. Педагоги с высокой жизнестойкостью легче адаптируются к изменениям, проявляют креативность в решении проблем и поддерживают позитивный климат в группах. У педагогов с разным уровнем психологического здоровья имеются значимые различия в параметрах жизнестойкости.*

Ключевые слова: педагоги дошкольной организации, психологическое здоровье, жизнестойкость.

В современных условиях наблюдается тенденция к усилению значимости проблематики психологического здоровья и жизнестойкости педагогических кадров в сфере дошкольного образования. Это обусловлено интенсификацией профессиональных требований и повышением уровня ответственности, возлагаемого на специалистов данной области.

Психологическое здоровье и жизнестойкость педагогов ДОУ играет ключевую роль в благополучии, как самих специалистов, так и их воспитанников. Работа с детьми требует не только профессиональных знаний, но и эмоциональной устойчивости, поскольку педагоги ежедневно сталкиваются с проблемами, связанными с поведением и потребностями детей. От стресса и эмоционального выгорания могут страдать не только сами педагоги, но и качество воспитания, предоставляемого детям.

В работе И.Е. Куприяновой, Б.А. Дашиевой, И.С. Карауш рассматриваются вопросы психологического здоровья в контексте особенностей различных систем образования, в которых педагоги испытывают различный уровень психологической нагрузки, что влияет на общий уровень психологического здоровья педагогов [1]. М.А. Ларионова указывает на то, что, что недостаточное психологическое благополучие педагога может привести к утрате способности справиться с трудностями или же процесс их преодоления может оказаться эмоционально тяжелым, что усугубляет уже существующее чувство удовлетворения жизнью [2].

М.А. Мокаева утверждает, что психологическое благополучие педагога является ключевым условием продуктивности педагогической работы. Она выделяет следующие факторы, приводящие к психологическому расстройству и эмоциональному выгоранию у педагогов: постоянная психологическая нагрузка, самоотверженное отношение к работе, высокий уровень ответственности за детей, диспропорция между умственно-энергетическими вложениями и финансовым вознаграждением, а также конфликты, связанные поведением «трудных» воспитанников [3].

В исследованиях С.А. Перышковой указывается на серьезность вопроса охраны психологического благополучия педагога в настоящее время. Она подчёркивает, что напряжённые условия труда оставляют глубокие следы в психике педагога, что приводит к негативному отношению к своей профессии,

к постоянному чувству усталости, отсутствию внимания, апатии и недовольству своей работой. Такое состояние педагога негативно сказывается на его качестве работы [4]. Л.В. Сорокин и О.А. Попова считают, что ключевыми элементами, обеспечивающими психологическую устойчивость учителя, являются такие аспекты, как социальная активность, индивидуальные черты, эмоциональное благополучие, стиль жизни и физическое здоровье [5].

Значимый вклад в изучение психологического благополучия, в частности, к анализу состояния психологического здоровья педагогических работников внесли работы М.А. Ларионовой [6] и М.А. Писаревской [7], которые фокусируются на проблематике эмоционального выгорания в педагогической профессии. В их исследованиях показана взаимосвязь между профессиональным выгоранием и психологическим благополучием, что подтверждается эмпирическими данными. В частности, работа М.А. Писаревской указывает на корреляцию между снижением уровня эмоционального выгорания и повышением показателей психологического благополучия у педагогов.

В статье А.Д. Сафроновой и Л.А. Киреевой рассматриваются ключевые аспекты, способствующие формированию устойчивого психологического состояния специалистов в образовательной сфере. Авторы подчеркивают важность создания поддерживающей среды, как внутри коллектива, так и в рамках взаимодействия с учащимися. Они отмечают, что положительное влияние на благополучие педагога-психолога оказывают не только профессиональные успехи, но и возможность для постоянного саморазвития, а также наличие адекватной системы обратной связи с коллегами и администрацией [8].

Тем не менее, несмотря на растущий интерес к данной тематике, количество исследований, посвященных психологическому здоровью и жизнестойкости педагогов, особенно в контексте дошкольных образовательных учреждений, остается ограниченным. Это подчеркивает необходимость дальнейшего углубленного изучения данных аспектов в образовательной психологии.

Для исследования психологического здоровья и жизнестойкости педагогов проведено эмпирическое исследование с использованием теоретических (анализ, синтез, обобщение) и эмпирических методов (констатирующий эксперимент, тестирование). Опытно-экспериментальная работа проводилась в МАДОУ МО г. Краснодар «Детский сад №9» с участием 34 педагогов.

Цель исследования – изучить психологическое здоровье и жизнестойкость педагогов. Для диагностики использовались следующие методики: методика Козлова «Индивидуальная модель психологического здоровья», включающая 86 положений, отвечающих за определение восьми ключевых аспектов (стратегический, просоциальный, Я-вектор, творческий, духовный, интеллектуальный, семейный, гуманистический векторы) и методика – жизнестойкость по С. Мадди, адаптированная Д.А. Леонтьевым и Е.И. Рассказовой, которая содержит 45 утверждений и позволяет оценить степень вовлеченности, контроль и готовность к риску.

Результаты исследования психологического здоровья педагогов ДОУ

Результаты исследования по методике «Индивидуальная модель психологического здоровья» представлены на рисунке 1.

Процентное распределение респондентов отражено на рисунке 1.

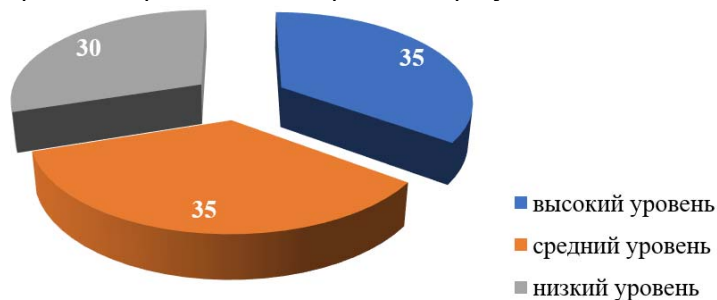


Рис. 1. Распределение респондентов по уровням психологического здоровья (n=34)

В процессе исследования респондентов распределили по уровням психологического здоровья, выделив три группы. Испытуемые с высоким уровнем психологического здоровья составили 35%, аналогичное количество респондентов (также 35%) отнесено к категории со средним уровнем здоровья, в то время как 30% участников были классифицированы как имеющие низкий уровень психологического здоровья. В результате математической обработки данных были получены средние показатели по шкалам, которые иллюстрируют различные аспекты психологического состояния участвующих в исследовании педагогов. Полученные данные отражены в таблице 1.

Средние значения по шкалам методики «Индивидуальная модель психологического здоровья» (n=34)

Вектор	Среднее значение
Стратегический	6,44±2,60
Просоциальный	6,59±2,11
Я-вектор	5,26±2,44
Творческий	5,00±1,97
Духовный	5,38±2,13
Интеллектуальный	5,15±2,49
Семейный	4,38±1,84
Гуманистический	3,97±1,85
Общий показатель	42,18±13,20

Высокие оценки в шкалах «Стратегический» (6,44±2,60) и «Просоциальный» (6,59±2,11) указывают на хорошую социальную адаптацию и саморегуляцию. Участники проявляют интерес к социальным связям, находятся в гармонии с собой и способны объективно оценивать обстоятельства. Показатели по шкалам «Я – вектор» (5,26±2,44), «Творческий» (5,00±1,97) и «Духовный» (5,38±2,13) свидетельствуют о положительном восприятии себя и самопринятии. Средний показатель по шкале «Интеллектуальный» (5,15±2,49) говорит о тенденции к самоусовершенствованию. Низкие значения по «Семейному» (4,38±1,84) и «Гуманистическому» (3,97±1,85) вектору указывают на недостаточную ориентацию на семейные и гуманистические ценности. Таким образом, участники обладают внутренним развитием, способностью к эмпатии и созданию новых идей, но при этом акцентируют внимание на личностном и профессиональном росте, что может отражать современные социальные тенденции.

Результаты исследования жизнестойкости педагогов ДОО

Исследование жизнестойкости испытуемых было проведено с использованием методики С.Мадди, адаптированной Д.А. Леонтьевым и Е.И. Рассказовой. На рисунке 2 представлены полученные данные.

Процентное распределение респондентов отражено на рисунке 2.

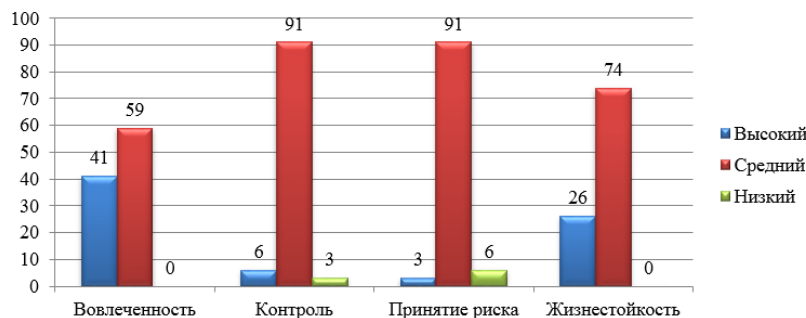


Рис. 2. Распределение респондентов по уровням выраженности компонентов жизнестойкости (n=34)

Исследование показало, что значительная доля педагогических работников (41%) демонстрирует высокий уровень профессиональной вовлеченности, что является индикатором глубокого удовлетворения от осуществляемой работы и позитивного отношения к условиям трудовой деятельности. В контрасте с этим, 59% опрошенных проявляют умеренную степень вовлеченности, что может коррелировать с воздействием внешних факторов, влияющих на их профессиональную активность. Следует отметить, что в рамках проведенного анализа не было зафиксировано случаев низкой степени вовлеченности среди участников исследования.

В рамках исследуемых параметров был проведен анализ уровня развития навыков контроля и готовности к принятию рисков. Результаты показали, что лишь 6% преподавателей обладают высоким уровнем контролирующих способностей, в то время как подавляющее большинство (91%) демонстрирует средний уровень данных навыков. Низкий уровень контроля зафиксирован у 3% участников исследования, что свидетельствует о доминировании среднего уровня контролирующей деятельности среди педагогов.

Что касается аспекта готовности к риску, то 32% опрошенных педагогов проявляют склонность включать рискованные элементы в свои профессиональные планы, что указывает на их готовность к принятию рисков. В то же время 91% респондентов показывают средний уровень готовности к риску, что может свидетельствовать о более взвешенном подходе к принятию профессиональных решений.

Остальные 6% участников исследования проявляют осторожность в отношении рискованных ситуаций. Эти данные отражают разнообразие стратегий личностного развития в педагогической среде.

Таблица 2

Средние значения показателей жизнестойкости у педагогов дошкольной организации с разным уровнем психологического здоровья

Шкала		Педагоги с высоким уровнем ПЗ (n=12)	Педагоги со средним уровнем ПЗ (n=12)	Педагоги с низким уровнем ПЗ (n=10)
1	Вовлеченность	38,83±5,59	35,25±4,94	33,60±7,55
2	Контроль	30,58±4,48	29,75±6,02	28,60±4,33
3	Принятие риска	15,17±3,81	13,58±2,15	11,40±2,80
4	Жизнестойкость	84,58±7,84	78,58±7,49	73,60±9,02

Примечание: ПЗ – психологическое здоровье.

В ходе исследования жизнестойкости у педагогов с различными показателями психологического здоровья было установлено, что средние значения по шкалам жизнестойкости в трех группах испытуемых не имеют значительных различий. Однако, педагоги с высоким уровнем психологического здоровья проявляют более высокие показатели общей жизнестойкости в сравнении с участниками, характеризующимися низкими показателями психологического здоровья. Испытуемые со средним уровнем психологического здоровья демонстрируют результаты, сопоставимые с показателями группы с высоким уровнем психологического здоровья. В контексте социально-культурной интеграции педагогического состава было зафиксировано среднее значение данного показателя. Статистический анализ выявил, что педагоги с высоким уровнем психологического здоровья обладают средним уровнем социальной активности (вовлеченности). Эти данные указывают на различия в восприятии и адаптации к социальной среде в зависимости от психологического состояния педагогов. Результаты также демонстрируют отсутствие значимой внутренней мотивации к взаимодействию, что учитывает особенности профессиональной деятельности, предполагающей регулярное взаимодействие с социальными группами.

Исследование показало, что для респондентов с высоким уровнем психологического здоровья средний показатель внутреннего контроля составляет 30,58±4,48, для респондентов со средним уровнем – 29,75±6,02, а с низким уровнем – 28,60±4,33 при максимуме 51. Это свидетельствует о наличии умеренного внутреннего контроля у всех групп. Педагоги имеют высокую уверенность в управлении жизненными обстоятельствами, но испытывают неопределенность касательно профессиональной эффективности.

В рамках проведенного исследования было установлено, что педагоги, испытывающие снижение уровня психологического здоровья, проявляют повышенный уровень контролирующего поведения. Данный феномен может коррелировать с наличием внутреннего стрессового напряжения и дефицитом осознания своей социальной роли. Кроме того, в ходе анализа данных шкалы «Принятие риска» были получены статистически значимые результаты: участники с высоким уровнем психологического здоровья демонстрировали средний балл 15,17±3,81, со средним уровнем – 13,58±2,15, тогда как индивиды с низким уровнем психологического здоровья – 11,40±2,80, при максимальном возможном значении шкалы равном 30. Высокая степень уверенности и оптимистичное восприятие коррелируют с готовностью к рискам, тогда как сомнения и негативный опыт ассоциируются с избеганием рискованных ситуаций. Педагоги с высоким уровнем психологического здоровья достигли 84,58±7,84 баллов по шкале жизнестойкости (максимум 135 баллов), в то время как с умеренным уровнем – 78,58±7,49 и с низким – 73,60±9,02. Это свидетельствует о том, что психологическая нестабильность связана с недовольством социальным статусом, сомнениями в компетентности и страхами перед ответственными решениями в коллективе. Результаты анализа по методике подверглись параметрическому анализу с использованием t-критерия Стьюдента (табл. 3).

Таблица 3

Достоверность различий показателей жизнестойкости у испытуемых с разным уровнем психологического здоровья

Шкала		Педагоги с высоким уровнем ПЗ (n=12)+ со средним уровнем ПЗ (n=12)	Педагоги с высоким уровнем ПЗ (n=12)+ с низким уровнем ПЗ (n=10)	Педагоги со средним уровнем ПЗ (n=12)+ с низким уровнем ПЗ (n=10)
1	Вовлеченность	-	-	-
2	Контроль	-	-	-
3	Принятие риска	-	$p \leq 0,05^*$	-
4	Жизнестойкость	-	-	-

Примечание: *различие достоверно при $p \leq 0,05$

Исследование выявило значимые различия в средних показателях жизнестойкости между педагогами с высоким и низким уровнем психологического здоровья по шкале «Принятие риска», с уровнем значимости $p \leq 0,05$. Это указывает на корреляцию между психологическим здоровьем педагогов и их жизнестойкостью, а также на влияние этого фактора на адаптацию в стрессовых и нестандартных ситуациях. В результате, уровень психологического здоровья педагогов может оказывать влияние на их профессиональную деятельность и взаимодействие с воспитанниками. Педагоги с высоким уровнем психологического здоровья показывают большую готовность к принятию рисков, что способствует внедрению инновационных методов обучения и более гибкому подходу к решению возникающих проблем.

Список литературы

1. Куприянова И.Е. Качество жизни и психическое здоровье педагогов, работающих в различных системах образования (общее, коррекционное, инклюзивное) / И.Е. Куприянова, Б.А. Дашиева, И.С. Карауш // Вестник ТГПУ. – 2013. – №11 (139). – С. 87–93. EDN RSXOYX

2. Ларионова М.А. Психологическое здоровье педагога российской образовательной системы / М.А. Ларионова // Наука о человеке: гуманитарные исследования. – 2017. – С. 99–103 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskoe-zdorovie-pedagoga-rossiyskoj-obrazovatelnoy-sistemy?ysclid=m371q515ef935768043> (дата обращения: 06.11.2024).

3. Мокаева, М.А. Психологическое здоровье педагога как условие его эффективной деятельности / М.А. Мокаева // Педагогическое образование в России. 2011. – №3. – С. 37–41. EDN OFTQTB

4. Перышкова С.А. Проблема сохранения психологического здоровья педагога в современном обществе / С.А. Перышкова // Экологическая педагогика: проблемы и перспективы в свете развития технологий индустрии. – 2017. – №4. – С. 290–295. – EDN UPRKFI

5. Сорокина Л.В. Психологическое здоровье педагогов, факторы, его определяющие / Л.В. Сорокина, О.А. Попова // Вестник ТГУ. – 2012. – Т. 17. №2. – С. 797–801.

6. Ларионова М.А. Психологическое здоровье педагога российской образовательной системы / М.А. Ларионова // Наука о человеке: гуманитарные исследования. 2017. – №4 (30). – С. 99–103. DOI 10.17238/issn1998-5320.2017.30.99. EDN YROISV

7. Писаревская М.А. Эмоциональное выгорание педагога и его психологическое благополучие / М.А. Писаревская // Мир науки. Педагогика и психология. – 2019. – №4 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://mir-nauki.com/PDF/35PDMN419.pdf> (дата обращения: 07.11.2024). EDN EWNFMP

8. Сафронова А.Д. Условия психологического благополучия на ранних этапах профессиональной деятельности педагога-психолога / А.Д. Сафронова, Л.А. Киреева // Сборник научных трудов международной научно-практической конференции / под ред. Е.А. Шумиловой, Г.Н. Соломатиной, А.С. Яровой. – Краснодар, 2021. – С. 210–215. EDN TECIJP

Печерский Юрий Иванович

адъюнкт

ФГКОУ ВО «Воронежский институт Министерства
внутренних дел Российской Федерации»
г. Воронеж, Воронежская область

РОЛЬ ЛИЧНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МИРОВОЗЗРЕНИЯ КУРСАНТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ МВД РОССИИ

Аннотация: в статье рассматривается важность личности преподавателя в процессе формирования профессионального мировоззрения курсантов образовательных организаций МВД России. Автор анализирует влияние преподавателя на формирование ценностей, убеждений и навыков будущих сотрудников органов внутренних дел. Методы исследования включают в себя анализ научной литературы по теме, проведение опросов и интервью с преподавателями и курсантами, а также наблюдение за учебным процессом. В результате исследования автор приходит к выводу о важности роли личности преподавателя в формировании профессионального мировоззрения курсантов и предлагает рекомендации по совершенствованию этого процесса в образовательных организациях МВД России.

Ключевые слова: образовательная организация, МВД России, профессиональное мировоззрение, преподаватель, курсанты, образовательный процесс.

Р.Р. Ахтямов в своей статье указывает, что «квалифицированный юрист должен обладать такими необходимыми качествами, которые позволяют ему оценивать правовые нормы не только по их юридической значимости, но и по социальным, политическим, экономическим и иным критериям. Видеть норму права в ее взаимосвязи с интересами общества и государства. Для этого юрист, несомненно, должен обладать соответствующим профессиональным мировоззрением» [1, с. 27].

В современном обществе профессиональное образование играет ключевую роль в формировании качественного кадрового потенциала. Оно определяет наше отношение к труду, карьере, образованию, социальным отношениям и многим другим аспектам жизни. Особое значение имеет профессиональное образование в сфере правоохранительной деятельности, в том числе в образовательных организациях Министерства внутренних дел Российской Федерации (далее – МВД России). Важным фактором в процессе формирования профессионального мировоззрения курсантов является личность преподавателя.

Профессиональное мировоззрение курсантов образовательных организаций МВД России формируется под воздействием различных факторов, включая обучающую программу, практические занятия, социальное окружение и, конечно же, личность преподавателя. Преподаватель, выступая в качестве авторитета и образца для обучающихся, влияет на их восприятие профессии, отношение к обязанностям и ответственности, моральные принципы и нравственные ценности. Личность преподавателя имеет большое значение не только в процессе обучения, но и в процессе воспитания курсантов [6, с. 75]. «Фундаментальной основой профессионального мировоззрения сотрудника полиции выступают ценностные ориентации, отражающие нравственно-этическую основу профессии», – отмечают Д.Е. Гайнуллин и др. [2, с. 123].

Преподаватель не только передает знания и навыки, но и оказывает влияние на мировоззрение курсантов, формируя их отношение к профессии и обязанностям, которые им предстоит выполнять. Профессиональное мировоззрение курсантов вузов МВД России во многом определяется тем, каким образом преподаватель относится к своей профессии, какими ценностями руководствуется, какими принципами руководствуется в своей деятельности. Профессиональное мировоззрение – это система ценностей, убеждений, знаний и навыков, которая определяет отношение человека к своей профессии, его мотивацию и способность принимать решения в сложных ситуациях. Личность преподавателя оказывает влияние на формирование этих компонентов профессионального мировоззрения.

Одним из ключевых элементов формирования профессионального мировоззрения курсантов является воспитание ценностного отношения к профессии сотрудника органов внутренних дел. Преподаватель должен помочь курсантам понять важность и ответственность своей профессии, показать, какие ценности лежат в основе работы правоохранительных органов, какие принципы и нормы должны быть соблюдены в процессе службы. Гайнуллин Д.Е. и др. считают, что «особенности формирования профессионального мировоззрения сотрудников полиции в вузах МВД России важно предусматривать при планировании и проведении учебно-воспитательной работы» [2, с. 123].

Личность преподавателя является образцом для курсантов. Его профессионализм, этические принципы, моральные убеждения и отношение к своей работе формируют образ идеального специалиста в глазах студентов. Преподаватель, который сам стремится к профессиональному совершенству, ценит свою профессию и относится к ней с уважением, становится авторитетом для курсантов и вдохновляет их на достижение профессиональных высот, на подвиги, на поиск новых путей решения сложных задач, на саморазвитие и профессиональный рост. Он должен быть примером для курсантов, их гидом в мире профессионализма, служения Родине и Отечеству. Преподаватель, своим примером, помогает формировать у будущих специалистов органов внутренних дел жизненные принципы, основанные на законности, справедливости и гражданской ответственности. Он способствует развитию профессиональной этики, уважения к закону и правопорядку, а также способствует формированию готовности к службе на благо общества.

Методы, приемы обучения и воспитания, выбранные преподавателем, также влияют на формирование профессионального мировоззрения курсантов. Использование интерактивных методов обучения, практических занятий, деловых игр и кейс-методов, встречи с опытными специалистами и личностями из мира правоохранительных органов позволит курсантам лучше понять и усвоить материал, а также развить навыки принятия решений и работы в коллективе. Преподаватель должен помочь курсантам увидеть связь между теорией и практикой, показать, как применять полученные знания на практике, как решать сложные задачи и проблемы.

С.А. Филин и др. пишут: «Усиливается потребность общества в специалисте как человеке не только интеллектуально, но и нравственно развитом, духовно богатом, который может самостоятельно принимать управленческие инновационные решения в ситуации выбора в условиях риска и неопределенности, прогнозировать их возможные последствия, способен к сотрудничеству, обладает развитым чувством ответственности за судьбу России» [5, с. 75].

Преподаватель, который умеет заинтересовать курсантов, подать учебный материал доступным и интересным образом, создать атмосферу доверия и взаимопонимания в аудитории, способствует успешному усвоению знаний и формированию профессионального мировоззрения у обучающихся.

Также актуальным аспектом роли личности преподавателя является его способность быть наставником и психологом для курсантов. Преподаватель, который обладает эмпатией, понимает потребности и особенности каждого курсанта, помогает им развивать профессиональные навыки, принимать решения и преодолевать трудности, формировать у них понимание важности служения обществу и

защиты законов. Взаимодействие с таким преподавателем способствует формированию у курсантов уверенности в себе, ответственности за свои действия и готовности к профессиональным вызовам.

Важно, чтобы преподаватель не только передавал теоретические знания, но и делился своим опытом и практическими навыками, помогал курсантам развивать критическое мышление, аналитические способности, умение принимать самостоятельные решения и оценке информации, а также творческого подхода к решению профессиональных задач. Преподаватель должен быть примером для курсантов во всех аспектах своей деятельности: отношении к службе, профессиональной деятельности, выполнению должностных обязанностей, культуры общения, этических принципов и саморазвития. А.Ю. Гречишкин в своей статье приводит слова немецкого педагога Адольфа Дистервега, которому принадлежит следующее высказывание: «Плохой учитель преподносит истину, хороший учит ее находить» [3, с. 86]. То есть преподаватель способен расширить кругозор курсантов, представив им различные точки зрения, методики и подходы к решению профессиональных задач.

Значимым аспектом формирования профессионального мировоззрения курсантов является развитие личностных качеств, таких как ответственность, целеустремленность, самодисциплина, уважение к окружающим, способность к сотрудничеству и командной работе. Преподаватель должен помочь курсантам развить эти качества, показать, как они помогут им стать успешными специалистами, как они будут влиять на их профессиональное развитие.

Преподаватель, будучи компетентным и опытным специалистом, может вдохновить курсантов на стремление к самосовершенствованию, профессиональному росту и достижению высоких результатов в своей деятельности, а также «донести до обучающихся точку зрения о том, что сегодня патриотизм является национальной духовной идеей нашей страны» [4, с. 124].

Таким образом, личность преподавателя играет значимую роль в формировании профессионального мировоззрения курсантов образовательных организаций МВД России. Его профессионализм, этические принципы, педагогические методы и личностные качества оказывают существенное влияние на формирование ценностей, убеждений, знаний и навыков у будущих специалистов в сфере правоохранительной деятельности. Качественное профессиональное образование, основанное на взаимодействии с компетентными и вдохновляющими преподавателями, способствует развитию кадрового потенциала и повышению эффективности деятельности правоохранительных органов. Преподаватель не только является источником знаний и навыков, но и вдохновляет курсантов на саморазвитие, профессиональный и личностный рост, формирует у них отношение к профессии и обществу; оказывает влияние на развитие ценностей, навыков и качеств, необходимых для успешной профессиональной деятельности. Преподаватель мотивирует и развивает у курсантов любовь к своей профессии, ответственность за свою деятельность, профессионализм и стремление к постоянному совершенствованию. Важно, чтобы преподаватель был не только компетентным специалистом, но и образцом морали, профессионализма, патриотизма и этичности, чтобы его влияние на курсантов было позитивным и вдохновляющим.

Список литературы

1. Ахтямов Р.Р. Некоторые подходы к формированию профессионального мировоззрения будущих юристов / Р.Р. Ахтямов // Мир науки, культуры, образования. – 2024. – №3 (106). – С. 26–29. – DOI 10.24412/1991–5497–2024–3106–26–29. – EDN HFUIYN.
2. Гайнуллин Д.Е. Педагогические технологии и методы формирования профессионального мировоззрения сотрудника полиции в образовательных организациях МВД России / Д.Е. Гайнуллин, О.Ю. Барина, А.Ф. Шавалеев // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – №83–3. – С. 120–123. – EDN FRYLWQ.
3. Гречишкин А.Ю. Роль педагога в формировании гражданского мировоззрения обучающегося / А.Ю. Гречишкин // Вестник ГОУ ДПО ТО «ИПК и ППРО ТО». Тульское образовательное пространство. – 2019. – №3. – С. 84–86. – EDN KATDWZ.
4. Кипреев С.Н. Воспитание патриотизма у курсантов образовательных организаций МВД России как средство противодействия деструктивному мировоззрению / С.Н. Кипреев, В.П. Лещенко // Вестник Калининградского филиала Санкт-Петербургского университета МВД России. – 2023. – №2 (72). – С. 120–124. – EDN BXSIXQ.
5. Роль педагога в формировании инновационного мировоззрения кадров для инновационной экономики / С.А. Филин, А.Ж. Якушев, А.Д. Николаева, И.С. Алексеева // Экономика и управление: проблемы, решения. – 2017. – Т. 6. №10. – С. 73–86. – EDN ZTIMEV.
6. Фетисов А.С. Содержательные характеристики личностно-профессиональных качеств педагога как компонента здоровьесберегающей образовательной среды школы / А.С. Фетисов // Вестник Воронежского государственного технического университета. – 2014. – Т. 10. №3–2. – С. 73–76. – EDN SGITCV.

Тереценко Олеся Валерьевна
канд. филос. наук, доцент
Гавриленко Вероника Максимовна
студентка
Гайтян Арина Артуровна
студентка

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный
аграрный университет им. И.Т. Трубилина»
г. Краснодар, Краснодарский край

К ВОПРОСУ О МЕТОДОЛОГИИ ИСТОРИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

***Аннотация:** в статье рассматривается методология исторического исследования как комплексный подход к изучению прошлого, который включает в себя разнообразные методы и техники. Основное внимание уделяется теоретическим основам методологии, а также классификации методов, применяемых в исторической науке, таких как архивные исследования, анализ первичных и вторичных источников, компаративный анализ и использование статистических данных. Обсуждаются проблемы и вызовы, с которыми сталкиваются историки, включая сложности интерпретации источников, влияние субъективности исследователя и этические аспекты. В статье также приведены примеры успешного применения различных методологических подходов в конкретных исторических исследованиях. В заключение подчеркивается важность методологии для формирования объективного и научного исторического знания, а также обозначаются перспективы дальнейших исследований в этой области.*

***Ключевые слова:** методология, историческое исследование, источниковедение, контекстуальный анализ, междисциплинарный подход.*

Методология исторического исследования представляет собой набор принципов, методов и подходов, используемых историками для анализа, изучения и интерпретации событий и процессов в прошлом. Она объединяет теоретические знания и практические инструменты, необходимые для исследования исторических аспектов [1; 2]. Ключевые элементы методологии включают в себя:

Формулирование исследовательской проблемы (определение четких вопросов и гипотез для анализа. Это может охватывать изучение причин и последствий событий или анализ определенных исторических явлений);

Сбор источников (выбор и сбор как первичных, так и вторичных источников информации. К первичным относятся документы, письма, артефакты и устные воспоминания, тогда как вторичные – работы других историков);

Критика источников (оценка достоверности и важности собранных материалов. Включает анализ авторства, контекста, цели и аудитории, а также возможных предвзятостей);

Контекстуализация (учет социального, культурного, экономического и политического фона событий для понимания влияния различных факторов);

Анализ и интерпретация данных (использование различных методов анализа для выявления закономерностей, причин и последствий, включая статистические и качественные подходы);

Историографический подход (изучение существующих интерпретаций и подходов, что позволяет понять эволюцию восприятия событий);

Этические аспекты (соблюдение этических норм, уважение к объектам исследования и честность в представлении результатов);

Формулировка выводов (на основе анализа историк делает выводы, которые может представить в виде статей, книг или докладов).

Методологическое исследование обладает своими историческими истоками, которые можно выделить через несколько ключевых этапов и философских направлений. Например, в античности философы Геродот и Фукидид заложили основы исторического анализа, изучая причины и следствия событий. Геродот, которому часто приписывают титул «отца истории», применял нарративный подход, тогда как Фукидид стремился к более критическому и аналитическому исследованию источников. В Средние века христианская историография трактовала историю с точки зрения религиозных учений. Историки, среди которых был Августин Блаженный, воспринимали события как проявления божественного замысла, основывая свои методы на теологических принципах. Эпоха Возрождения ознаменовалась возобновлением интереса к античным текстам и гуманистическим идеям. Историки, как Леопольд фон Ранке, начали акцентировать внимание на первоисточниках и фактическом исследовании, что стало основой современного подхода к исторической науке. В XIX в. методология исторического анализа приобрела системный характер, появились направления, такие как позитивизм, подчеркивающие значимость эмпирических данных. Современные исследователи также используют

цифровые технологии для анализа и визуализации исторической информации. Методология исторического исследования охватывает широкий спектр целей и задач, которые направлены на систематизацию и упорядочение процесса изучения истории [3]. Ниже представлены основные цели и задачи, которые могут быть выделены в рамках данной области.

Цели методологии исторического исследования:

- 1) создание системы знаний: разработка и структурирование теоретических основ, которые помогут историкам организовать свои исследования и обобщить результаты;
- 2) обеспечение объективности: стремление к объективной интерпретации исторических событий, минимизация влияния субъективных факторов на анализ;
- 3) разработка методов исследования: определение и обоснование методов, которые будут использоваться для анализа исторических источников и данных;
- 4) углубление понимания исторических процессов: помощь в осмыслении сложных исторических явлений и процессов, их причин и последствий;
- 5) сохранение культурного наследия: обеспечение сохранности и правильного понимания исторических источников как части культурного наследия.

Задачи методологии исторического исследования:

- классификация источников: определение типов исторических источников (первичные, вторичные, устные и т. д.) и их особенностей;
- разработка методов анализа: установление методов анализа данных, таких как количественный и качественный анализ, сравнительный метод, контекстуальный анализ и другие;
- критическая оценка источников: обучение навыкам критической оценки достоверности и надежности источников, выявление их контекста и предвзятости;
- формулирование гипотез: разработка гипотез на основе собранных данных и источников, что поможет в дальнейшем исследовании;
- интерпретация данных: обеспечение правильной интерпретации результатов исследования с учетом контекста времени и места;
- документация и публикация результатов: подготовка отчетов, статей и других публикаций для распространения полученных знаний в научном сообществе и обществе в целом;
- обучение и подготовка кадров: подготовка новых специалистов в области истории с акцентом на методологические основы их работы;
- анализ влияния истории на современность: изучение того, как исторические события влияют на современное общество, политику и культуру.

Использование методологии в актуальных научных изысканиях охватывает разнообразные области и методы. Методология задает рамки для того, каким образом исследователи осуществляют сбор, анализ и интерпретацию данных, играя при этом важнейшую роль в гарантии надежности и достоверности полученных результатов [4]. Рассмотрим несколько аспектов применения методологии в современных научных работах.

1. Качественные методы:

- интервью и фокус-группы используются для глубокого понимания мнений, чувств и опыта участников. Качественные исследования позволяют выявить контекстуальные и культурные аспекты, которые могут быть упущены в количественных исследованиях;
- контент-анализ применяется для анализа текстов, изображений и других медиа. Исследователи могут выявлять темы, паттерны и тенденции в контенте.

2. Количественные методы:

- опросы и анкеты широко используются для сбора данных от больших групп людей. Статистический анализ позволяет делать обобщения и находить корреляции между переменными;
- экспериментальные исследования позволяют исследовать причинно-следственные связи путем манипуляции одной или несколькими переменными и наблюдения за изменениями в других.

3. Микс-методы:

- комбинирование качественных и количественных подходов позволяет получить более полное представление о исследуемом явлении, сочетая количественные данные с глубоким качественным анализом.

4. Эмпирические исследования:

- полевые исследования: Исследователи собирают данные непосредственно в естественной среде, что позволяет учитывать контекст и динамику событий;
- лабораторные эксперименты используются для контроля условий и получения точных измерений.

5. Цифровая гуманитаристика [5]:

- анализ больших данных: Современные технологии позволяют обрабатывать огромные объемы данных, что открывает новые возможности для анализа исторических, социальных и культурных процессов;

– визуализация данных используется для представления сложной информации в наглядной форме, что помогает лучше понять результаты исследования.

6. **Интердисциплинарные подходы:**

– синергия с другими дисциплинами: Современные исследования часто требуют интеграции методов из различных областей, таких как психология, социология, экономика и экология. Это позволяет более полно охватывать исследуемые вопросы.

7. **Этические аспекты:**

этика исследований: Важным аспектом методологии является соблюдение этических норм при проведении исследований, особенно когда речь идет о работе с людьми. Это включает получение информированного согласия, защиту конфиденциальности и минимизацию вреда.

Применение в различных областях:

– социальные науки: методология играет ключевую роль в социологии, антропологии, политологии и психологии, где исследуются человеческие взаимодействия и поведение;

– естественные науки: в биологии, химии и физике используются строгие экспериментальные методы для проверки гипотез;

– гуманитарные науки: в истории, литературоведении и философии методология помогает анализировать тексты и культурные артефакты.

Методология исторического исследования представляет собой сложный и изменчивый процесс, требующий интеграции различных подходов и методик. Она нацелена на глубокое осмысление прошлого через критический анализ источников и их контекста. Необходимо понимать, что история – это не просто совокупность фактов, а активная область знаний, которая продолжает эволюционировать в ответ на новые вызовы и открытия. Историкам должны быть открыты для новых идей и методов, чтобы их работа оставалась актуальной и значимой для современного общества [6; 7].

Сотрудничество А.П. Пронштейна и А.В. Лубского [8] стало значительным вкладом в развитие методологии исторического анализа, предлагая новые инструменты для исследования и интерпретации исторических фактов.

Список литературы

1. Теория и методология истории: учебник и практикум для академического бакалавриата / А.И. Филошкин [и др.]; под ред. А.И. Филошкина. – М.: Юрайт, 2016. – 323 с. EDN VTWPPH

2. Методология и методы исторического исследования / А.М. Бирюков, С.Г. Калашникова, И.Н. Звонов, Е.В. Звонова. – Коломна, 2002. – 166 с. – EDN SEUXHH

3. Конфессиональная политика Османской империи в отношении религиозных меньшинств в источниках и научных исследованиях / И.Н. Колесников, К.В. Каспарян, Е.С. Шавлохова, Э.Н. Нежгай // Вопросы истории. – 2022. – №2–1. – С. 234–242. – DOI 10.31166/VoprosyIstorii202202Statyi18. – EDN SZYTRN.

4. Educational inequality in Russian society: threats to cultural life and moral security / K.S. Chikaveva, N.Yu. Belikova, A.V. Ratchipa [et al.] // Política e Gestão Educacional. 2021. Vol. 25. No. S6. P. 16180. EDN VDQJCB

5. Кошокова С.Я. Сквозные цифровые технологии в исторических исследованиях / С.Я. Кошокова // Итоги научной-исследовательской работы за 2021 год: материалы Юбилейной научно-практической конференции, посв. 100-летию Кубанского ГАУ (Краснодар, 6 апреля 2022 года) / отв. за вып. А.Г. Коцаев. – Краснодар: Кубанский государственный аграрный университет имени И.Т. Трубилина, 2022. – С. 609–610. – EDN VFUHVV.

6. Терещенко О.В. Историческая память как основа Российской государственности / О.В. Терещенко // Социально-гуманитарный вестник: Всероссийский сборник научных трудов. – Барнаул: ИП Колмогоров И.А., 2024. – С. 10–12. – EDN ZJNCPI.

7. Гринь М.В. Способствует ли толерантность укреплению социального порядка в современном российском обществе? / М.В. Гринь, О.В. Терещенко // Национальное здоровье. – 2019. – №4. – С. 169–173. – EDN LUABAU.

8. Научное наследие профессора А.П. Пронштейна и актуальные проблемы развития исторической науки (к 95-летию со дня рождения выдающегося российского ученого): материалы Всероссийской (с международным участием) научно-практической конференции (г. Ростов-на-Дону, 4–5 апреля 2014 г.) / отв. ред. М.Д. Розин, Д.В. Сень, Н.А. Трапш. – Ростов н/Д.: Фонд науки и образования, 2014. – 624 с. ISBN 978-5-9906245-0-4.

ОСОБЕННОСТИ СТРУКТУРНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СУБЪЕКТНОСТИ ТРЕНЕРОВ- ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ПО ШАХМАТАМ

Аннотация: статья посвящена проблеме формирования у тренеров по шахматам профессиональной субъектности, которая рассматривается в качестве одного из профессионально важных качеств их личности. Автором представлены результаты анализа эмпирических данных, полученных с помощью опросника «Структура субъектности» Е.А. Волковой и И.А. Серegiной на выборке, состоящей из 118 тренеров-преподавателей по шахматам разного возраста и с разным стажем профессиональной деятельности.

Ключевые слова: субъектность, профессиональная субъектность, структура субъектности, тренеры-преподаватели по шахматам.

В настоящее время интерес к шахматам продолжает возрастать. Шахматное образование сегодня признано эффективным средством психического развития школьников, в связи с чем шахматное обучение рассматривается многими исследователями в качестве действенного способа формирования у обучающихся познавательной активности и метакогнитивных компетенций, умений логически мыслить, самостоятельно рассуждать и принимать ответственные решения в нестандартных как учебных, так и жизненных ситуациях [7]. Вследствие этого, актуализируются исследования, направленные на выявление закономерностей и психологических особенностей профессионально-личностного развития педагогов по шахматам. В современной психологии труда и спортивной психологии таких работ явно недостаточно.

Одним из профессионально важных качеств личности тренера-преподавателя по шахматам является профессиональная субъектность, которая рассматривается как характеристика субъекта труда, обеспечивающая его профессионально-карьерное развитие [4].

Субъектность, в самом обобщенном смысле слова, – это такое свойство личности, ее качество, которое позволяет ей преобразовывать окружающий мир и саму себя, быть субъектом собственной жизни и своего профессионально-личностного развития [1].

В отношении субъекта труда и профессиональной деятельности используется понятие профессиональной субъектности.

Субъектность, как системное личностное качество, имеет сложную структуру, включающую в себя:

- 1) способность к творчеству, созданию нового продукта деятельности, изменению ее в связи с необходимостью адаптации к новым условиям, готовность к поиску инновационных способов решения поставленных профессиональных задач и достижения цели профессиональной деятельности;
- 2) рефлексивные способности, позволяющие субъекту труда адекватно оценивать свою деятельность и ее результаты, свое поведение и его последствия, контролировать и корректировать свои действия и выполнение своих трудовых функций;
- 3) способность осознавать и принимать свою уникальность, прислушиваться к себе, к своим потребностям и ценностям, испытывать уважение к своей личности, что предполагает ответственное отношение к своим мыслям, поступкам и действиям;
- 4) способность выстраивать субъект-субъектные отношения с другими людьми, уважать личность другого человека, понимать ее уникальность и понимать ее право на свою социальную ситуацию развития [3].

Следует отметить, что, по мнению ряда исследователей, становление субъектности может иметь как конструктивную, или созидательную, так и деструктивную направленности [5], что структура профессиональной субъектности включает в себя, прежде всего, способность к саморазвитию, самосовершенствованию в профессиональной деятельности, наличие у субъекта труда самостоятельности, активности, рефлексии и продуктивной инициативности [6].

В связи с важностью формирования у тренеров-преподавателей по шахматам профессиональной субъектности, было проведено исследование, направленное на выявление особенностей ее структурной организации.

В исследовании приняли участие 118 тренеров, работающих в детско-юношеских спортивных клубах и школах по шахматам. Для исследования была отобрана методика Е.А. Волковой и И.А. Серegiной, предназначенная для педагогов и в связи с этим модифицированная нами в отношении респондентов – тренеров.

Были получены следующие результаты.

По показателю активности в основном были зафиксированы средние значения: 50,85% респондентов характеризуются умеренной активностью и проявлением инициативы; 32,20% – высокой и 16,94% – низкой (рис. 1).

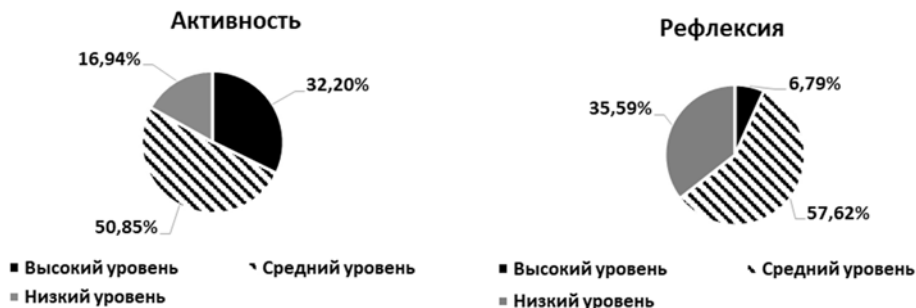


Рис. 1. Процентное распределение тренеров-преподавателей по шахматам по уровню активности и рефлексивности как показателей профессиональной субъектности

В меньшей степени у работающих тренеров развиты способности к рефлексии своего поведения и деятельности (рис. 1).

Всего менее 10% респондентов обладают высоко развитыми способностями адекватно оценивать свою профессиональную деятельность и ее результаты, видеть в ней сильные и слабые стороны. Низкий уровень рефлексии выявлен у более чем трети опрошенных респондентов.

Достаточно низкие значения были зафиксированы и по показателю способности тренеров делать свободный и самостоятельный выбор и брать на себя ответственность. Такой способностью обладают только 21,19% от общего числа обследованных тренеров (рис. 2).

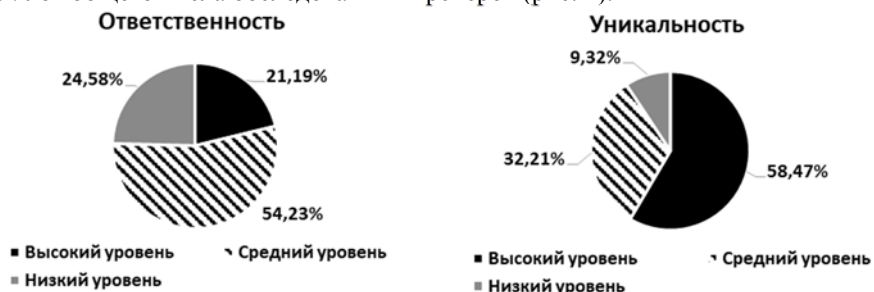


Рис. 2. Процентное распределение тренеров-преподавателей по шахматам по уровню развития свободы выбора и осознания своей уникальности

Вместе с тем высокие показатели в общей исследовательской группе зафиксированы по шкале «Осознание своей уникальности» (рис. 2): 58,47% тренеров по шахматам характеризуются высокой самооценкой и высоким уровнем притязаний, принятием себя и позитивным к себе отношением.

На достаточно низком (среднем) уровне развиты и способности большинства тренеров-преподавателей устанавливать субъект-субъектные отношения с другими людьми, и особенно, с воспитанниками (рис. 3).



Рис. 3. Процентное распределение тренеров-преподавателей по шахматам по уровню развития способности к субъект-субъектному взаимодействию и потребности в саморазвитии

Высокая потребность в саморазвитии, в самообразовании и самосовершенствовании также была зафиксирована только у менее, чем 20% тренеров (рис. 3).

Таким образом, структурная организация субъектности тренеров-преподавателей по шахматам отражает их высокую самооценку и способность к восприятию и принятию своей уникальности в сочетании с достаточно низкими показателями рефлексивных способностей, умений самостоятельно принимать решения и брать на себя ответственность за такие решения, умеренной готовностью к выстраиванию субъект-субъектного взаимодействия и отсутствием потребности в саморазвитии и непрерывном самообразовании (рис. 4).

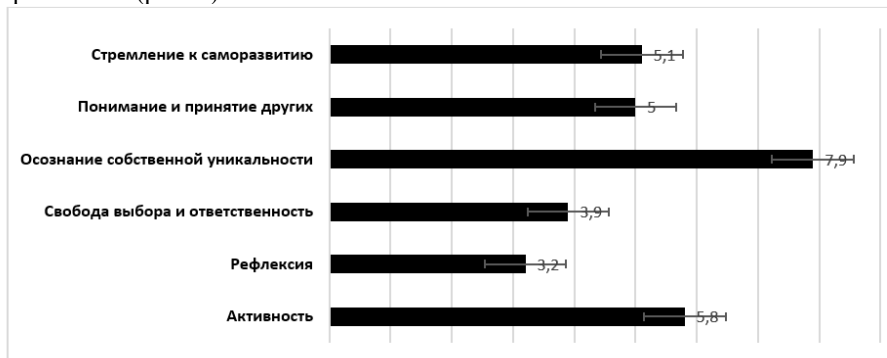


Рис. 4. Усредненный профиль субъектности тренеров-преподавателей по шахматам (средний балл)

Исходя из результатов проведенного исследования, следует говорить о необходимости организации помощи тренерам-преподавателям по шахматам в формировании у них профессиональной субъектности как профессионально важного качества их личности.

Список литературы

1. Белых Т.В. Психологические закономерности динамики субъектных свойств в структуре индивидуальности: автореф. дис. ... д-ра психол. наук / Т.В. Белых. – Ставрополь: СГУ, 2004. EDN NHRHBJ
2. Волкова Е.Н. Субъектность как деятельностное отношение к себе, к другим людям и миру / Е.Н. Волкова // Мир психологии. – 2005. – №3. – С. 33–39. EDN MJUGPR
3. Капцов А.В. Профиль субъектности педагогов учреждений дошкольного и школьного образования / А.В. Капцов, Г.А. Мишакова // Вестник практической психологии образования. – 2024. – Т. 21. №2. – С. 54–60. DOI: 10.17759/bppre.2024210207. EDN GEDNHI
4. Митина Л.М. Психология профессионально-карьерного развития личности / Л.М. Митина. – М.: Психологический институт РАО; СПб.: Нестор-История, 2019. – 400 с. EDN DUUPOB
5. Серегина И.А. Психологическая структура субъективности как личностного свойства: автореф. дис. ... канд. психол. наук / И.А. Серегина. – М., 1999. EDN NLLYUP
6. Становление субъектности: от экпсихологической модели к психодидактическим технологиям: коллективная монография / под ред. В.И. Панова. – М.: Психологический институт РАО; СПб.: Нестор-История, 2022. – 399 с.
7. Уманская Э.Э. Настольная книга учителя шахмат / Э.Э. Уманская. – М., 2022. – 280 с.

Фетисов Александр Сергеевич

д-р пед. наук, доцент, заведующий кафедрой

Шевцова Мария Александровна

канд. пед. наук, заведующий кафедрой
ФГБОУ ВО «Воронежский государственный педагогический университет»
г. Воронеж, Воронежская область

ПРЕОДОЛЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ДЕФИЦИТОВ УЧИТЕЛЕЙ В ОБЛАСТИ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ

Аннотация: в статье представлены результаты исследования профессиональных дефицитов современных педагогов в области коммуникативной компетентности. Целью научной работы является выявление профессиональных дефицитов на основе теоретического анализа психолого-педагогической литературы и эмпирических методов исследования. Актуальность работы обозначена

потребностями государства и общества в учителях, готовых осуществлять свою профессиональную деятельность в соответствии с новой социальной ситуацией, обусловленной появлением современных очных и сетевых коммуникаций. Рассмотрены понятия «педагогические затруднения» и «профессиональные дефициты», «коммуникативная компетенция» и «коммуникативная компетентность» через обобщение научных исследований. Опрос учителей позволил определить дефициты в области различных компетентностей. Анкетирование преподавателей на предмет профессиональных дефицитов указало на коммуникативные затруднения, помогло определить способы преодоления трудностей через методическое сопровождение и адресную помощь.

Ключевые слова: педагогические затруднения, профессиональные дефициты, коммуникативная компетенция, коммуникативная компетентность, поликультурная медиация.

Возрастающая роль метазнаний, внушительные преобразования в информационных и коммуникационных технологиях меняют запросы к педагогам, определяя кадровую политику с новой системой требований к владению учителями профессиональными инструментами, современными образовательными технологиями и методиками. Высокий уровень требований к современному учителю приводит к тому, что педагоги накапливают значительные профессиональные дефициты, которые проявляются как отсутствие или недостаточное развитие профессиональных компетенций, вызывающее типичные затруднения по пути достижения поставленных целей и задач профессиональной деятельности.

В психолого-педагогических исследованиях в разные годы такие авторы, как Ю.К. Бабанский, И.Ю. Вороткова И.Ю., А.П. Гуреев, И.А. Зимняя, Н.В. Кузьмина, Е. Н. Лазарева О.Е. Лебедев, Н.Ф. Радионова, А.А. Реан, А.В. Усачева, А.В. Хуторской уделяют внимание проблемам профессиональных затруднений и дефицитов учителя. Под понятием «профессиональные дефициты педагогов» понимаются «осознанные или неосознанные недостатки (ограничения) в профессиональной компетентности, которые создают препятствия к осуществлению профессиональных действий», также «разница между компетенциями, требуемыми для выполнения трудовых функций и имеющимися у педагога в реальной ситуации» [2]. В семантическое поле данного понятия попадают такие определения, как «профессиональная осознанная и неосознанная некомпетентность», которые связаны со «способами оценки профессиональной несостоятельности». Термин «педагогические затруднения» определяется как «субъективное состояние напряженности, тяжести, неудовлетворенности, которое вызывается внешними факторами деятельности и зависит от характера самих факторов, образовательной, нравственной и физической подготовленности человека к деятельности и отношения к ней» [5]. Важно отметить, что профессиональный дефицит, что педагогическое затруднение начинают устраняться, как только осознается факт их наличия.

Методами исследования при написании данной статьи стали: анализ, синтез, сравнение, обобщение, конкретизация для определения терминов «профессиональные дефициты» и «педагогические затруднения», «коммуникативная компетенция» и «коммуникативная компетентность» с целью эффективной подготовки будущего учителя и продуктивного сопровождения работающего педагога; опрос и анкетирование выявили сильные и слабые стороны коммуникативной компетентности учителей, определили формы методической поддержки педагогов.

Среди профессиональных дефицитов респонденты в ходе устного опроса выделили дефициты в области: 1) общепедагогической профессиональной компетентности: составление рабочих программ; организация самостоятельной работы обучающихся; профилактика и ликвидация пробелов в знаниях обучающихся; применение в образовательной деятельности разнообразных методов обучения; оценка результатов обучения; организация работы со слабо мотивированными обучающимися; организация профориентационной работы; развитие познавательных интересов обучающихся и др.; 2) оценочно-рефлексивной компетентности: оценка результатов своей профессиональной деятельности; коррекция профессиональной деятельности; прогнозирование результатов профессиональной деятельности; 3) педагогической деятельности при подготовке и проведении занятий: постановка целей и задач занятия по ФГОС; подготовка комфортных санитарно-гигиенических условий; создание условий для актуализации опыта обучающихся; проблемное изложение материала занятия; проверки знаний учащихся; подведение итогов занятия; создание благоприятного психологического климата для обучающихся; самоанализ занятия и др.; 4) психолого-педагогической компетентности: учет психологических особенностей возраста в процессе обучения обучающихся; владение приемами планирования и организации как деятельности обучающихся, так и собственного личного труда и др.; 5) коммуникативной компетентности: социальное взаимодействие; разрешение конфликтных ситуаций на основе знаний о поликультурной медиации как средстве предотвращения конфликтов и недопонимания между участниками сетевой среды; взаимодействие с родителями обучающихся; организация совместной деятельности родителей и обучающихся; взаимодействие с коллегами по вопросам обучения, воспитания и развития обучающихся; взаимодействие с администрацией образовательного учреждения.

«Учитель, осуществляющий свою деятельность в условиях разнообразия коммуникативных контактов должен обладать высокой степенью коммуникативной компетентности. Значимая в профессиональной и общественной жизни, коммуникативная компетентность, с одной стороны, обеспечивает

механизмы социализации личности, с другой – удовлетворяет потребность общества в профессиональных кадрах» [10].

Ведущим компонентом успешного речевого общения и взаимодействия является сформированная коммуникативной компетенции, что «позволяет взаимодействовать с другими людьми в бытовой, учебной, производственной, культурной и других сферах жизнедеятельности, используя различные знаковые системы» [7, с. 6]. Термин «коммуникативная компетенция» как «способность человека реализовывать весь набор коммуникативных средств языка, которые имеются в его памяти, для восприятия и построения различных программ речевого поведения в устной и письменной форме» впервые появился в теории американского лингвиста Д. Хаймса [10]. Термин «коммуникативная компетенция» в отечественной науке был введен М.Н. Вятюнцевым [3, с. 80] как «способность человека общаться в трудовой или учебной деятельности, удовлетворяя свои интеллектуальные запросы». Первоначально данный термин использовался в методике обучения иностранным языкам, затем был заимствован в другие научные области. Вместе с словом «компетенция» появилась «компетентность» как синонимы, хотя большинство ученых разводят эти понятия. Мы, вслед за А.В. Хуторским, будем понимать под «компетенцией» – «совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов, и необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним», а под «компетентностью» – «владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности» [9]. Из этого следует, что коммуникативная компетенция – это способность к общению и взаимодействию в разных видах речевой деятельности, а компетентность – уровень владения данной способностью.

«Острый дефицит коммуникативно-диалоговой культуры определяется по отношению ко всем сферам жизни нашего общества: «народ и власть, старшее и младшее поколения, выпускники вузов и работодатели, различные социальные слои, этнические группы. То же касается и социальных институтов – семьи и школы, систем среднего и высшего образования, института профессионального образования и рынка труда и т. д.» [6, с.108]. Выявляя современные дефициты в области школьной коммуникации, следует остановиться, прежде всего, на недостаточном знании бесконфликтного взаимодействия и общения с учениками, являющимися представителями разных социальных страт, законными представителями обучающихся, с коллегами. Так, «умение воспринимать, осознавать, интерпретировать, учитывать в коммуникации особенности иных культур, использовать правильно выбранные фразы и клише для общения необходимо всем членам общества и является предпосылкой его закономерного развития» [1].

Государственно-общественный контекст определяет поликультурную функцию педагога как значимую и существенную. С одной стороны, это социальное качество, так как учитель – участник поликультурного общества, с другой стороны, это профессиональное качество, благодаря которому он готов к поликультурному взаимодействию с подрастающим поколением. Новые образовательные вызовы требуют от учителя решения иного круга задач на основе поликультурности, которая рассматривается как «интегративное личностно – профессиональное качество, обуславливающее способность эффективно участвовать в социальных процессах поликультурного общества, осуществлять межкультурное взаимодействие, учитывать поликультурный состав субъектов профессиональной деятельности и использовать его характеристики и особенности для решения педагогических задач, а также осуществлять поликультурное воспитание учащихся» [8].

Важным содержательным наполнением поликультурности становится способность управлять кросс-культурным конфликтом, предвидеть моменты его возникновения, предотвращать и нивелировать последствия уже возникшей ситуации разногласий на основе использования знаний о медиации как средства предотвращения конфликтов и недопонимания между участниками. Поликультурность значительно расширяется за счет медиативной компоненты, «как способность личности выстраивать продуктивное взаимодействие и организовывать коммуникацию в условиях столкновения интересов сторон для обеспечения мирного разрешения конфликта» [4]. Так, мы имеем дело с поликультурно-медиативной функцией, как профессионально важным качеством педагога.

Анкетирование по выявлению профессиональных дефицитов в области коммуникативной компетентности ста пятидесяти учителей г. Воронежа и Воронежской области показало, что эффективное взаимодействие с администрацией образовательной организации осуществляют практически 100% педагогов, эффективное взаимодействие с родителями уже меньше – 88%; взаимодействие со смежными специалистами по вопросам обучения, воспитания и развития обучающихся получается лишь у 14% опрошенных; качественная организация совместной деятельности родителей и обучающихся удается 11% учителей, особенно трудно дается общение с многонациональным и религиозным составом группы, с возрастным и гендерным поликультурным у тинэйджеров, с разной социальной принадлежностью и различным материальным достатком семей обучающихся в одном и том же классе.

Результаты исследования показали, что для эффективного преодоления педагогических дефицитов необходим выбор специальных методик педагогической диагностики в условиях трансформации

образования, которые позволяют педагогу самому осмыслить свои дефициты; наставникам, методистам, администрации определить направления помощи педагогу; педагогическим вузам ориентировать новый взгляд на систему повышения квалификации и переподготовки преподавателей через:

– актуальные курсы повышения квалификации и переподготовки по запросу слушателей, как для групп, так и как индивидуально;

– использование контекстно-сетевых технологий, что обеспечивает доступность и открытость достижений учителей, стимулирует активность в получении и освоении нового педагогического опыта, создает благоприятные условия для непрерывного образования педагогических работников и роста их профессиональной компетентности;

– организацию семинаров для педагогов «Методическое сопровождение учителей в системе школа – вуз» с актуальными проблемами для обсуждения: коммуникативная грамотность, коммуникативная культура, формирование поликультурно-медиативной компетентности учителя, организация процесса обучения на основе диалогичности и др.

Полученные результаты педагогического исследования по вопросам выявления профессиональных дефицитов современных педагогов помогут грамотно выстроить методическое сопровождение учителей, обозначить индивидуальные маршруты и траектории профессионального роста, оказать адресную помощь каждому учителю через комплекс специально созданных мероприятий.

Список литературы

1. Башмакова Н.И. Медиация как феномен и актуальная составляющая профессиональной деятельности современного специалиста в условиях глобализации социума / Н.И. Башмакова // Мир науки, культуры, образования. – 2015. – №1 (50). – С. 76–79. EDN TMHNT

2. Вороткова И.Ю. Диагностика профессиональных дефицитов современных педагогов на основании результатов профессиональной деятельности / И.Ю. Вороткова, А.В. Усачева. // Педагогическое образование в России. – 2022. – №2. – С. 105–112. EDN ELXFWK

3. Вятютнев М.Н. Традиции и новации в современной методике преподавания русского языка и литературы: доклады советской делегации на конгрессе МАПРЯЛ / М.Н. Вятютнев. – М., 1986. – С. 79–84. EDN KFFTGS

4. Качалова А.Б. Медиативная компетентность как эффективное условие развития психологической культуры педагога / А.Б. Качалова // Гуманитарные, социально-экономические и социальные науки. – 2014. – №51 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://online-science.ru/userfiles/file/h9zuoeu5aby6p5q2exhwjaq89yn8dnas.pdf> (дата обращения: 11.11.2024).

5. Кузьмина Н.В. Профессионализм педагогической деятельности / Н.В. Кузьмина, А.М. Реан. – СПб., 1993. – 334 с. EDN QZBVQV

6. Радовель М.Р. Коммуникативно-диалоговое пространство как инструмент анализа диалоговых отношений / М.Р. Радовель // Экономические и гуманитарные исследования регионов. – 2010. – №2. – 148 с. EDN NBNAPR

7. Сафонова В.В. Коммуникативная компетенция: современные подходы к многоуровневому описанию в методических целях / В.В. Сафонова // О чем спорят в языковой педагогике. – М.: Еврошкола, 2004. – 236 с. EDN QWLVCB

8. Хазова С.А. Поликультурная компетентность педагога: монография / С.А. Хазова, Ф.Р. Хатит. – Майкоп: ЭЛИТ, 2015 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.dx.doi.org/10.18411/2015-11-014> (дата обращения: 11.11.2024). EDN UKMFTT

9. Хуторской А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты / А.В. Хуторской // Эйдос. – 2002. – 23 апреля [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm> (дата обращения: 11.11.2024).

10. Шумилова Е.А. Организационно-педагогические условия формирования социально-коммуникативной компетентности будущих педагогов / Е.А. Шумилова // Современ. высш. шк.: инновац. аспект. – 2014. – №1. – С. 21–27.

DOI 10.31483/r-114313

ЭЛЕКТРОННО-УПРАВЛЯЕМЫЙ КУРС (ЭУК) «ВЕДЕНИЕ ПЕРЕГОВОРОВ» В СИСТЕМЕ E-LEARNING.RU: МЕТОДИКА РЕАЛИЗАЦИИ

Аннотация: в статье на примере создания электронно-управляемого курса (ЭУК) обобщается опыт применения электронных технологий в образовательном процессе. Курс «Ведение переговоров» создан в системе электронного обучения (e-learning.unn.ru) Национального исследовательского Нижегородского государственного университета им. Н.И. Лобачевского и активно используется в качестве вспомогательного средства наряду с традиционными методами обучения для подготовки студентов, обучающихся по специальностям «Политология» и «Международные отношения» института международных отношений и мировой истории. ЭУК имеет модульную структуру и состоит из 7 тем (модулей). Каждый модуль включает в себя лекционный блок, глоссарий, вопросы и список литературы для подготовки к семинару, промежуточный тест. Создание ЭУК «Ведение переговоров» сделало возможным организовать и обеспечить непрерывный учебный процесс в период пандемии COVID-19. ЭУК хорошо зарекомендовал себя не только как вспомогательное средство обучения, но и как основное для студентов, обучающихся в дистанционном формате, удалённо или заочно. Практика выявила некоторые недочёты ЭУК и необходимость его совершенствования, но в целом как преподаватели, так и студенты оценили преимущества использования ЭУК в процессе обучения.

Ключевые слова: цифровизация образования, дистанционные технологии обучения, электронно-управляемые курсы.

Система образования сегодня переживает сложные времена. Являясь неотъемлемой частью общества, его духовной жизни, система образования испытывает на себе влияние всех тех процессов, которые происходят в обществе. Глобализация, цифровизация стали частью нашей жизни, бросив серьёзный вызов системе образования. Достаточно вспомнить пандемию COVID-19, которая стала испытанием на прочность и потребовала в короткие сроки перестроить систему образования, организовать учебный процесс в дистанционном формате.

В последнее время идёт активный поиск способов, методов и приёмов применения электронных технологий в образовании. Среди статей, посвящённых этой теме, можно выделить работы Усольцевой В.В. [Усольцева, 2024], Ивановского Б.Г. [Ивановский, 2021], Бермус А.Г. [Бермус, 2022] и др.

В данной статье обобщён опыт создания и применения электронных технологий для создания электронно-управляемого курса (ЭУК) «Ведение переговоров» в системе электронного обучения (e-learning.unn.ru) Национального исследовательского Нижегородского государственного университета им. Н.И. Лобачевского.

Курс ориентирован на студентов, обучающихся по специальностям «Политология» и «Международные отношения». Дисциплина «Ведение переговоров» относится к части, формируемой участниками образовательных отношений образовательной программы. Содержание дисциплины направлено на ознакомление студентов с теоретическими аспектами ведения переговоров, их проблематикой как процесса решения проблемы и универсального императива современной коммуникации; отработку основных навыков по ведению переговорного процесса [ФГОС ВО, 2017].

В образовательной системе эта идея развилась в разработку механизмов, обеспечивающих возможность реализации права взрослого населения Российской Федерации на возможность получения образования в течение всей жизни. Нормативно-правовая база данной концепции заложена Федеральным законом от 29 декабря 2012 г. №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», в котором образование подразделяется на общее образование, профессиональное образование, дополнительное образование и профессиональное обучение [Гаврилова, 2023, с. 29]

Курс «Ведение переговоров» направлен на формирование следующих компетенций: УК-4: способность осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах на государственном языке Российской Федерации и иностранном(ых) языке(ах), ПК-3: способность к ведению деловой переписки.

Трудоёмкость дисциплины составляет 2 зачётные единицы, 72 часа, из которых 10 отводится занятиям лекционного типа, 10 – занятиям семинарского типа, 1 час – мероприятиям текущего контроля и 51 час – на самостоятельную работу студентов.

Материалы исследования составляют обзоры научной, исследовательской и методической литературы, посвящённой анализу современных подходов к дистанционному образованию, созданию и реализации онлайн-курсов. В процессе подготовки и создания курса были проведены опросы преподавателей ННГУ им. Н.И. Лобачевского на предмет готовности и возможности использования онлайн-технологий в повседневной работе. В процессе реализации и применения онлайн курса проводились систематические анкетирования студентов с целью определить, насколько удобен ЭУК, в каких доработках он нуждается.

Подготовка к созданию и реализации ЭУК включала в себя прохождение курсов повышения квалификации по программам: «Электронная информационно-образовательная среда вуза», «Дистанционные технологии в образовании», «Демонстрация возможностей Moodle». В процессе подготовки и создания курса использовалась программа XSplit Broadcaster (программа для потокового вещания видеоконтента), PowerPoint для создания презентаций и Adobe Acrobat Reader.

ЭУК «Ведение переговоров» включает в себя следующие элементы: «Аннотацию курса», «Регламентирующие документы», «Инструкцию по изучению курса», «Новостной форум», 7 тематических модулей.

«Аннотация курса» определяет цель и задачи прохождения курса, его актуальность, формируемые компетенции.

Блок «Регламентирующие документы» содержит рабочую программу дисциплины «Ведение переговоров» (РПД) и фонд оценочных средств (ФОС).

«Инструкция по изучению курса» представляет собой описание ЭУК и порядок (алгоритм) работы с ним.

«Новостной форум» предназначен для размещения новостей, объявлений и общения со студентами, получения обратной связи. В связи с этим возник вопрос цифрового этикета – «нетикета», о важности которого пишет в своей статье Кочкарёва И.В [Кочкарёва, 2021, с.48]

Каждый тематический модуль включает в себя лекцию в текстовом или видео-формате, глоссарий терминов, вопросы и литературу для подготовки к семинару, тест по теме лекции.

Тема 1. Понятие переговоров. Данный раздел носит вводный характер и включает в себя следующие вопросы: введение в теорию переговорного процесса, основные характеристики переговорного процесса, понятие переговоров. В рамках темы переговоры рассматриваются как наука и искусство. Особое внимание уделяется подготовке к переговорам и этапам переговорного процесса.

Тема 2. Достижение договорённостей. Вопрос о том, как достигаются договоренности, – важнейший для переговоров. Для его рассмотрения уточняются такие понятия, как интересы сторон в переговорах и позиции, которые они занимают в их ходе. В рамках темы исследуются виды переговоров, способы достижения договорённостей: баланс интересов, компромисс, неожиданные решения.

Тема 3. Стратегия и тактика переговоров. Раздел посвящён изучению понятий стратегии и тактики переговоров. рассмотрению факторов, влияющих на исход переговоров и достижение договорённостей. Выделяют факторы воздействия позитивного характера, побуждающие стороны к достижению соглашения тем выигрышем, который они получают в случае успеха переговоров и факторы воздействия негативного характера, которые стимулируют стороны к соглашению в связи с ущербом, который принесёт им провал переговоров [Соломин, 2023, с. 42].

Тема 4. Коммуникативная компетентность. Вербальные и невербальные средства коммуникации. В данном модуле вводится понятие «коммуникативная компетентность» [Сидоренко, 2008], подробно анализируются вербальные, невербальные и паралингвистические средства коммуникации, выявляются «драмы» общения, исследуются способы их преодоления. Драма – это трудная задача, это «вызов», с которым нужно справиться, но справиться не всегда легко.

Тема 5. Активное и пассивное слушание. Техники вербализации. В данном разделе рассматриваются приёмы, способствующие пониманию партнёра по общению, анализируются преимущества открытых вопросов, отрабатываются техники их постановки. Особое внимание уделяется «малому разговору», задачей которого является расположить партнёров по общению друг к другу, создать благоприятную атмосферу, способствующую эффективной коммуникации.

Тема 6. Управление стрессом. Актуальность данной темы обусловлена высоким уровнем стресса, который связан с неопределённостью, высокой скоростью изменений, происходящих в обществе. Стресс часто сопровождает сложные переговоры. Знание его механизмов позволяет управлять стрессом, направляя его энергию на решение поставленных задач.

Тема 7. Работа с возражениями. В данном разделе рассматриваются основные правила и алгоритмы работы с возражениями, сомнениями оппонента, подробно анализируется техника вежливого отказа.

После ознакомления с лекцией, студенты могут ознакомиться с терминами глоссария, выбрать тему сообщения для подготовки к семинару и необходимую литературу из предложенного списка. Для завершения работы с темой (модулем) необходимо пройти проверочный тест, который включает в себя 5 вопросов разного типа: «множественный выбор», «верно/неверно», «короткий ответ», «числовой ответ», «на соответствие», «выбор пропущенных слов», «вложенные ответы». Тест считается

пройденным, если студент набрал 3 балла из 5 возможных. По мере прохождения всех тестов системой выставляется общая итоговая оценка.

В процессе создания и реализации ЭУК [Щавелева] и по итогам «обратной связи» были выявлены определённые проблемы объективного (особенности системы e-learning.ru) и субъективного характера (недостаточность необходимых навыков работы с электронным курсом). Так, например, вопросы с коротким ответом, которые позволяют вводить в качестве ответа одно или несколько слов, а ответы оцениваются путем сравнения с разными образцами ответов, зарекомендовали себя как ненадёжные, так как прописать все возможные варианты ответов оказалось сложно. Отсюда возникла проблема – студент ответил правильно, а система не «считала» ответ как верный. Практика. опыт использования и «обратная связь» от студентов показали, что ЭУК «Ведение переговоров» нуждается в корректировке.

Курс «Ведение переговоров», являющийся частью программы подготовки бакалавров по специальностям «Политология» и «Международные отношения» направлен на формирование коммуникативных компетенций и навыков. Пандемия COVID-19 вызвала необходимость перехода к дистанционному формату обучения. Создание ЭУК «Ведение переговоров» сделало возможным организовать и обеспечить непрерывный учебный процесс. ЭУК хорошо зарекомендовал себя не только как вспомогательное средство обучения, но и как основное для студентов, обучающихся в дистанционном формате, удалённо или заочно. За 4 года существования ЭУК на нём обучилось около 150 студентов. Модульная структура курса позволяет гибко адаптировать его для разных групп студентов путём добавления необходимых модулей или отключения тех, что не предназначены к изучению в той или иной группе. В процессе реализации ЭУК выявились изъяны как объективного, так и субъективного характера, которые потребовали его корректировки и доработки.

В ЭУК «Ведение переговоров» входят «Новостной форум», позволяющий осуществлять коммуникацию преподавателя и студентов, «Открытый чат» для обмена мнениями и обсуждения организационных вопросов и «Опрос с анонимными результатами» для получения обратной связи.

ЭУК даёт возможность передавать обучающимся информацию различными способами: видеофайлами, аудиозаписями. Электронный образовательный курс можно подстраивать под уровень знаний обучающегося, что способствует интенсификации самостоятельной работы студентов, усиливает самоконтроль, повышает самооценку. В большинстве случаев у студентов наблюдается повышение мотивации, интереса к обучению за счет разнообразия форм работы. Для оценки знаний используются игровые элементы ЭУК: кроссворды, sudoku, игры-виселицы, игры-криптекс, что делает процесс оценки знаний лёгким, интересным, позволяет избежать напряжения и стресса. Различные формы предоставления информации; наличие «прозрачных» критериев, быстрая «обратная связь» способствуют своевременной оценке знаний и её объективности.

На основании 60 отзывов студентов в целом электронный курс можно считать удобной формой обучения, которая не может полностью заменить традиционные формы (лекции, семинары), может быть использована не только для дистанционного формата, но и как эффективное вспомогательное средство для проведения промежуточной и итоговой аттестации студентов.

Список литературы

1. Бермус А.Г. Цифровая трансформация высшего образования с позиций междисциплинарного подхода: обзор гуманитарных исследований / А.Г. Бермус // Kant. – 2022. – №1 (42). – С. 6–16. – DOI 10.24923/2222-243X.2022-42.1. – EDN PJVRTU
2. Гаврилова Н.Г. Формирование общепрофессиональных компетенций у бакалавров педагогического образования в процессе освоения дополнительных образовательных программ / Н.Г. Гаврилова // Развитие образования. 2023. – Т. 6. №4. – С. 28–36. DOI 10.31483/r-108343. EDN GJCQSK
3. Ивановский Б.Г. Цифровизация высшего образования в Европе и России: преимущества и риски // Социальные новации и социальные науки. – 2021. – №1 (3). – С. 80–95. – DOI 10.31249/snsn/2021.01.07. – EDN WDKGWX
4. Кочкарева И.В. Знакомство с цифровым этикетом: электронная переписка при дистанционном обучении / И.В. Кочкарева // Развитие образования. – 2021. – Т. 4. №1. – С. 47–50. DOI 10.31483/r-97473. EDN WOFKZ.
5. Рязанова Г.Н. Использование цифровых технологий в образовательном процессе высшей школы / Г.Н. Рязанова // E-Management. – 2020. – Т. 3. №2. – С. 40–54. – DOI 10.26425/2658-3445-2020-2-40-54. – EDN BLHYBQ
6. Сидоренко Е.В. Тренинг коммуникативной компетентности в деловом взаимодействии / Е.В. Сидоренко. – СПб.: Речь, 2008. – 208 с.
7. Соломин С.К. Переговоры о заключении договора / С.К. Соломин, Н.Г. Соломина // Вестник Омского университета. Серия: Право. – 2023. – Т. 20. №3. – С. 41–50. DOI 10.24147/1990-5173.2023.20(3).41-50. EDN UDFJMA
8. Усольцева В.В. Показатели адаптации студентов-психологов к цифровой трансформации образования в процессе обучения в вузе / В.В. Усольцева, П.С. Шитова // Развитие образования. – 2024. – Т. 7. №2. – С. 92–98. – DOI 10.31483/r-111330. – EDN TOGKBQ
9. ФГОС ВО направления подготовки 41.03.04 «Политология» [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/410304_V_18092017.pdf (дата обращения: 07.11.2024).
10. Щавелева М.Б. Электронно-управляемый курс «Ведение переговоров» в системе электронного обучения / М.Б. Щавелева [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://e-learning.unn.ru/course/view.php?id=495> (дата обращения: 07.11.2024).

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРАКТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Благих Наталья Евгеньевна

студентка

Научный руководитель

Коваленко Оксана Михайловна

канд. пед. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Московский государственный

психолого-педагогический университет»

г. Москва

DOI 10.31483/r-114936

ПОНИМАНИЕ ЗАГАДОК ПО ВИДУ «ОПИСАНИЕ ПРИЗНАКОВ» УЧАЩИМИСЯ ВТОРЫХ КЛАССОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ (III УРОВЕНЬ)

Аннотация: в статье описываются трудности отгадывания загадок по виду «Описание признаков» у учащихся вторых классов с ОНР (III уровень речевого развития). Приводятся варианты ответов и вызывающие их причины. Представленные варианты ответов дети дают после целостного прослушивания загадки, без дополнительных видов помощи. Причины, вызывающие такие ответы, могут служить основой для определения направлений работы и видов помощи с целью расширения знаний и представлений об окружающей действительности у учащихся вторых классов с ОНР (III уровень речевого развития).

Ключевые слова: общее недоразвитие речи (III уровень), учащиеся 2 классов, загадки.

Как известно, при общем недоразвитии речи (ОНР) отмечается нарушение словесно-логического мышления, являющееся проявлением вторичной задержки психического развития. Вследствие этого дети с ОНР (III уровень речевого развития) испытывают определённые трудности при отгадывании загадок [1–5].

Ранее [1] мы описывали причины таких трудностей у учащихся 2 классов с ОНР (III уровень речевого развития) при отгадывании загадок по виду «Описание ситуаций».

В настоящей работе мы постарались выявить некоторые причины этих трудностей у детей данной категории при отгадывании загадок по виду «Описание признаков».

Стимульный материал: загадки. Отгадываемые понятия: «Винни-Пух», «Вокзал», «Воробей», «Галка», «Жираф», «Комар», «Конь», «Мороз», «Ромашка», «Синичка», «Снегири». Данный материал был взят из пособия «1000 загадок». Популярное пособие для родителей и педагогов / сост. Н.Е. Елкина, Т.И. Тарабарина. – Ярославль: Академия развития, Академия К⁰, 1999. – 224 с., ил. – (Серия: «Игра, обучение, развитие, развлечения») [6].

Задание: прослушать загадку и отгадать её. Помощь не предлагалась.

Для анализа причин ответов использовалась типология ответов при отгадывании загадок, разработанная О.М. Коваленко [5]. Также нами были обозначены некоторые новые варианты ответов, основывающиеся на типологии ответов, представленной О.М. Коваленко [5].

Полученные результаты

*Загадки, понимание которых не затрудняло
нормально развивающихся детей
и детей с ОНР (III уровень речевого развития)*

Винни-Пух

Он в мультфильмах песенки поёт,
Пчёл не любит,
Очень любит мёд.
Он ребятам самый лучший друг.
Догадались? Это

Ромашка

Цветок полевой
С жёлтой головой.
Белая рубашка.

Комар

Не зверь, не птица,
А нос, как спица.

*Загадка, понимание которой затрудняло
только детей с ОНР (III уровень речевого развития)*

Конь

Говорят, что он строптивый,
Все зовут его «Огонь!»,
Но с детьми он терпеливый.

Дети с ОНР (III уровень), испытывающие трудности при отгадывании этой загадки, не давали никаких других вариантов ответов.

Вокзал

Здесь и встречи на перронах,
И прощания в вагонах.

Варианты ответов

Норма: –.

ОНР (III уровень):

– ответ: «встреча», причина: полное отсутствие понимания содержания загадки в виде эхололичного повторения отдельных слов;

– ответ: «поезд», причина: возникновение ассоциаций по смежности и координации к понятию «вагон».

Норма, ОНР (III уровень): –.

Воробей

На соловья малец похож,
Но только голос погрубей.

Варианты ответов

Норма: –.

ОНР (III уровень):

– ответ: «скворецник», причина: возникновение ассоциаций по смежности и координации к описываемой ситуации;

– ответы: «скворец», «голубь», причина: недостаточность представлений об искомом объекте в виде отсутствия дифференциации признаков заменяемого и замещающего объектов;

– ответы: «сорока», «ворона», причина: недостаточность представлений об искомом объекте в виде отсутствия дифференциации признаков заменяемого и замещающего объектов в сочетании с неверным определением рода искомого объекта;

– ответ: «соловей», причина: полное отсутствие понимания содержания загадки в виде эхололичного повторения отдельных слов.

Норма, ОНР (III уровень): –.

Галка

Черна, ну как обугленная палка!
Но белый клюв.

Варианты ответов

Норма: –.

ОНР (III уровень):

– ответы: «сова», «синичка», «ласточка», причина: недостаточность представлений об искомом объекте в виде отсутствия дифференциации признаков заменяемого и замещаемого объектов;

– ответы: «пингвин», «орёл», «ворон», причина: недостаточность представлений об искомом объекте в виде отсутствия дифференциации признаков заменяемого и замещаемого объектов в сочетании с неверным определением рода искомого объекта.

Норма, ОНР (III уровень): –.

Жираф

У мамы и у ребяток
Вся одежда из заплаток,
Ну а шея – подъёмного крана длиннее!

Варианты ответов

Норма: –.

ОНР (III уровень):

– ответ: «шкаф», причина: возникновение ассоциаций по смежности и координации к понятию «одежда»;

– ответы: «шарф», «воротник», причина: возникновение ассоциаций по смежности и координации к понятию «шея».

Норма, ОНР (III уровень): –.

Мороз

Хватает он зимой за нос,
Порой доводит и до слёз.
Да это русский наш ...

Варианты ответов

Норма: –.

ОНР (III уровень):

– ответ: «зима», причина: полное отсутствие понимания содержания загадки в виде эхолалического повторения отдельных слов.

Норма, ОНР (III уровень): –.

Синичка

Вы постарайтесь угадать,
Название желтогрудой дать.
Она весёленькая птичка.

Варианты ответов

Норма: –.

ОНР (III уровень):

– ответ: «воробей», причина: недостаточность представлений об искомом объекте в виде отсутствия дифференциации признаков заменяемого и замещающего объектов.

Норма, ОНР (III уровень): –.

*Загадка, понимание которой затрудняло
небольшое количество нормально развивающихся детей
и большое количество детей с ОНР (III уровень речевого развития)*

Снегири

Питаются рябиной горькой,
Но все красивы, – посмотри!
А грудочки, ну словно зорьки!

Варианты ответов

Норма:

– ответ: «медведь», причина: фрагментарный анализ отдельных слов загадки.

ОНР (III уровень):

– ответ: «зяблик», причина: недостаточность представлений об искомом объекте в виде отсутствия дифференциации признаков заменяемого и замещающего объектов;

– ответ: «берёза», причина: возникновение ассоциаций по смежности и координации к понятию «рябина»;

– ответ: «птица», причина: недостаточность представлений об искомом объекте в виде обобщённого обозначения включающей его родственной группы;

– ответ: «птица с красной грудкой», причина: недостаточность представлений об искомом объекте в виде обобщённого обозначения включающей его родственной группы в сочетании с уточнением отдельного признака.

Норма, ОНР (III уровень): –.

Таким образом, при отгадывании загадок по виду «Описание признаков» нормально развивающимися учащимися 2 классов и учащимися с ОНР (III уровень речевого развития) были выделены три группы загадок:

– 1 группа: загадки, понимание которых не затрудняло нормально развивающихся детей и детей с ОНР (III уровень), отгадываемые понятия: «Винни-Пух», «Ромашка», «Комар»;

– 2 группа: загадки, понимание которых затрудняло только детей с ОНР (III уровень), отгадываемые понятия: «Конь», «Вокзал», «Воробей», «Галка», «Жираф», «Мороз», «Синичка»;

– 3 группа: загадка, понимание которой затрудняло небольшое количество нормально развивающихся детей и большое количество детей с ОНР (III уровень), отгадываемое понятие: «Снегири».

При этом отмечаются следующие варианты ответов:

– недостаточность представлений об искомом объекте в виде отсутствия дифференциации признаков заменяемого и замещающего объектов типа: отгадка – «галка», ответы – «сова», «синичка», «ласточка», категория детей – ОНР (III уровень);

– недостаточность представлений об искомом объекте в виде отсутствия дифференциации признаков заменяемого и замещающего объектов в сочетании с неверным определением рода искомого объекта типа: отгадка – «воробей», ответы – «сорока», «ворона», категория детей – ОНР (III уровень);

– недостаточность представлений об искомом объекте в виде обобщённого обозначения включающей его родственной группы типа: отгадка – «снегири», ответ – «птица», категория детей – ОНР (III уровень);

- недостаточность представлений об искомом объекте в виде обобщённого обозначения включающей его родственной группы в сочетании с уточнением отдельного признака типа: отгадка – «снегири», ответ – «птица с красной грудкой», категория детей – ОНР (III уровень);
 - фрагментарный анализ отдельных слов загадки типа: отгадка – «снегири», ответ – «медведь», категория детей – норма;
 - возникновение ассоциаций по смежности и координации к описываемой ситуации типа: отгадка – «воробей», ответ – «скворечник», категория детей – ОНР (III уровень);
 - возникновение ассоциаций по смежности и координации к понятию «...» («шея») типа: отгадка – «жираф», ответы – «шарф», «воротник», категория детей – ОНР (III уровень);
 - полное отсутствие понимания содержания загадки в виде эхологичного повторения отдельных слов типа: отгадка – «вокзал», ответ – «встреча», категория детей – ОНР (III уровень).
- Причины, вызывающие такие ответы, могут служить основой для определения направлений работы и видов помощи с целью расширения знаний и представлений об окружающей действительности у учащихся 2 классов с ОНР (III уровень речевого развития).

Список литературы

1. Благих Н.Е. Понимание загадок по виду «Описание ситуаций» учащимися вторых классов с общим недоразвитием речи (III уровень) / Н.Е. Благих // Актуальные вопросы гуманитарных и социальных наук: от теории к практике. Материалы II Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. – Чебоксары, 2024. – С. 274–276. – DOI 10.31483/г-113293. – EDN BDWCVU
2. Коваленко О.М. Использование загадок для выявления знаний и представлений об окружающей действительности у учащихся третьих классов с тяжёлыми нарушениями речи / О.М. Коваленко // Современные коррекционно-развивающие технологии в системе начального общего образования обучающихся с особыми образовательными потребностями: монография. – М., 2024. – С. 36–74. – EDN JWCJSC
3. Коваленко О.М. Понимание загадок по видам «Описание ситуаций», «Описание признаков», «Описание функциональных признаков» учащимися третьих классов с тяжёлыми нарушениями речи / О.М. Коваленко // Психолого-педагогическое сопровождение общего, специального и инклюзивного образования детей и взрослых: сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. – Чебоксары, 2021. – С. 365–377. – EDN FYPXAY
4. Коваленко О.М. Понимание загадок учащимися третьих классов с общим недоразвитием речи (III уровень речевого развития) / О.М. Коваленко // Взгляд молодых исследователей на актуальные проблемы современности: сборник тезисов XV научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых ученых. – М., 2017. – С. 97–105. – EDN RVXFUX
5. Коваленко О.М. Понимание загадок учащимися третьих классов с тяжёлыми нарушениями речи / О.М. Коваленко // Социально-педагогические вопросы образования и воспитания: материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. – Чебоксары, 2024. – С. 232–242. – DOI 10.31483/г-110036. – EDN SLPCPG
6. 1000 загадок. Популярное пособие для родителей и педагогов / сост. Н.Е. Елкина, Т.И. Тарабарина. – Ярославль: Академия развития, Академия К0, 1999. – 224 с.

Бобрышева Виктория Викторовна

учитель
МБОУ «Гимназия №25»
г. Курск, Курская область

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА

Аннотация: психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса направлено на создание благоприятных условий для обучения и социализации, индивидуальный подход к каждому ученику и поддержку его адаптации в обществе. Основные принципы сопровождения основаны на методологии Монтеessori, личностно-ориентированном подходе и антропологической парадигме в психологии и педагогике. Важные аспекты включают создание благоприятного микроклимата в группе, изучение индивидуальных особенностей воспитанников, помощь детям с особыми потребностями, своевременную диагностику и коррекцию нарушений развития. Теоретическая база сопровождения базируется на принципах гуманизма, индивидуализации и создания оптимальных условий для развития личности учащегося.

Ключевые слова: психолого-педагогическое сопровождение, образовательный процесс, личностно-ориентированный процесс, гуманизм, самоопределение, образовательная система, самореализация.

Существует необходимость в психолого-педагогическом сопровождении образовательного процесса, так как это является одним из наиболее важных аспектов современного образования. Направлено оно на то, чтобы обеспечить гармоничное развитие личности каждого учащегося, внедрения благоприятных условий для его обучения и социализации.

Учебный процесс в современном обществе проходит через ряд этапов, которые направлены на развитие и обучение детей. Психолого-педагогическое сопровождение учебного процесса является неотъемлемой частью системы образования, которая способствует созданию благоприятных условий для развития и обучения детей. На базе данного сопровождения можно выделить следующие направления: теоретические и практические подходы, которые способствуют индивидуальному подходу к каждому ученику и помогают ему успешно адаптироваться в современном обществе.

В основе психолого-педагогического сопровождения лежит создание условий для развития личности, а также для ее самоопределения. В данном контексте учитель выступает скорее как наставник, который поддерживает и направляет ученика на пути его становления.

В основе психолого-педагогического сопровождения лежит создание условий для развития личности, а также для ее самоопределения. Методологический анализ определений термина «сопровождение» показывает, что это особая форма помощи, которая может быть медицинской, социальной, психологической или педагогической. Результатом такого сопровождения является развитие адаптивных возможностей личности, то есть способности самостоятельно достигать баланса между собой и окружающим миром.

Задачами психолого-педагогического сопровождения являются создание благоприятного микроклимата в классе, изучение индивидуальных особенностей развития учащихся, помощь детям, нуждающимся в специальных образовательных программах, своевременная диагностика и коррекция нарушений развития.

Основные принципы психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса основаны на методологии Монте梭ори. Это подразумевает предоставление полной свободы развития ребенка и в тоже время создание необходимых условий для его роста и развития.

В теоретической базе психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса существует несколько важных подходов и концепций. Один из них личностно-ориентированный подход, который подразумевает учет индивидуальных особенностей и потребностей каждого ученика при построении системы сопровождения.

Другой важный аспект-антропологическая парадигма в психологии и педагогике. Эта парадигма рассматривает человека как целостную сущность и делает акцент на связях и отношениях между ребенком и окружающим его миром. Это создает оптимальные условия для развития личности ученика.

Концепция психического и психологического здоровья ребенка также играет важную роль в поддержке образовательного процесса. Она учитывает проблемы развития личности в условиях конкретного образовательного пространства и отдает приоритет психологической профилактике проблем.

Парадигма развивающего образования предполагает создание образовательной системы, гарантирующей развитие базовых человеческих способностей и личностных качеств детей. Это предполагает серьезную «психологизацию» образовательной практики.

Теории педагогического сопровождения ориентированы на процесс индивидуализации личности, необходимость поддержки развития «Я» и создания условий для самоопределения, самореализации и самоосуществления через субъект-субъектные отношения.

Проектный подход в организации психолого-социального сопровождения ориентирован на создание условий для сотрудничества всех субъектов образовательного процесса в проблемных ситуациях.

Таким образом, теоретическая основа психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса базируется на принципах гуманизма, индивидуализации и создания оптимальных условий для развития личности учащегося. Реализация этих принципов происходит через различные формы и методы работы педагогов и психологов, направленные на поддержку и развитие учащихся.

Практические основы психолого-педагогического сопровождения в образовательном процессе включают в себя систематический мониторинг психолого-педагогической ситуации субъекта образовательного процесса, создание социально-психологических условий для развития личности и поддержку учащихся, испытывающих трудности в психологическом развитии.

Систематический мониторинг состояния субъекта образовательного процесса включает в себя сбор и анализ данных о развитии личности ученика, его эмоциональном состоянии, уровне мотивации и познавательных процессов. Это позволяет своевременно выявлять возможные проблемы и разрабатывать индивидуальные программы поддержки.

Создание социально-психологических условий для развития личности предполагает организацию мероприятий, направленных на развитие коммуникативных навыков, формирование адекватной самооценки и укрепление психического здоровья учащихся. Это способствует успешной адаптации и социализации молодых людей.

Поддержка учащихся с трудностями психологического развития включает в себя коррекционные занятия, разработку индивидуальных образовательных маршрутов и поддержку взаимодействия между участниками образовательного процесса. Это позволяет учащимся преодолевать препятствия и успешно справляться с трудностями, связанными с обучением и социализацией.

Важным аспектом практической основы психолого-педагогического сопровождения является также сотрудничество с учителями и родителями. Учителя проходят социально-психологический

тренинг, который помогает им осмыслить собственное поведение, изменить навыки общения и расширить поведенческий репертуар. Сотрудничество с родителями направлено на повышение их психологической компетентности и информирование о проблемах и возможностях воспитания.

Поэтому практическая основа психолого-педагогического сопровождения в образовательном процессе направлена на внедрение оптимальных условий для гармоничного развития личности ученика, его успешной адаптации и социализации в обществе.

Психолого-педагогическое сопровождение в учебном процессе является важным аспектом современной системы образования. Оно направлено на гармоничное развитие личности ученика, создание оптимальных условий для его обучения и социализации. Теоретические и практические основы психолого-педагогического сопровождения базируются на личностно-ориентированном подходе, антропологической парадигме, концепции психического и психологического здоровья детей, парадигме развивающего образования.

Список литературы

1. Байбородова Л.В. Педагогика дополнительного образования. Психолого-педагогическое сопровождение детей: учебник для вузов / Л.В. Байбородова [и др.]; отв. ред. Л.В. Байбородова. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Юрайт, 2024. – 363 с.
2. Годовникова Л.В. Психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с ОВЗ: учебное пособие для вузов / Л.В. Годовникова. – 2-е изд. – М.: Юрайт, 2024. – 218 с.
3. Шульга Т.И. Психолого-педагогическое сопровождение детей группы риска: учебное пособие для вузов / Т.И. Шульга. – 2-е изд. – М.: Юрайт, 2024. – 208 с.

Вековщина Милослава Андреевна

магистрант

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»

г. Краснодар, Краснодарский край

ВОПРОСЫ ОРГАНИЗАЦИИ ДОПОЛНИТЕЛЬНО ХОРЕОГРАФИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация: статья посвящена актуальным вопросам организации дополнительного хореографического образования в современных условиях. Автор анализирует проблемы, с которыми сталкивается эта сфера: снижение интереса к классическим жанрам танца, недостаточная доступность обучения. Освещены пути решения данных проблем, с акцентом на балансе между сохранением традиций классической хореографии и внедрением инноваций.

Ключевые слова: дополнительное хореографическое образование, классический танец, современная хореография, методики обучения, педагогическая подготовка, инновационные технологии.

Хореография – это искусство, которое завораживает своей красотой, грацией и силой выражения. Она позволяет не только двигаться, но и чувствовать, создавать образы, передавать эмоции. В России хореографическое образование имеет богатую историю и традиции, восходящие к временам императорских балетных школ. Однако в условиях стремительно меняющегося мира, новые реалии ставят перед дополнительным хореографическим образованием ряд вызовов.

Актуальность проблемы

Дополнительное хореографическое образование, помимо эстетического воспитания, играет важную роль в развитии творческого потенциала, формировании эстетических вкусов и укреплении физического здоровья детей и подростков. Однако, современное общество сталкивается с рядом проблем, которые препятствуют качественному развитию этого направления.

Снижение интереса к классическим жанрам танца. В эпоху стремительно развивающихся технологий и современных танцевальных направлений, таких как хип-хоп, современный танец, street dance, молодежь все чаще увлекается этими стилями, игнорируя балет, народный танец и классическую хореографию.

Недостаточная доступность. Отсутствие специализированных хореографических школ и студий в регионах, особенно в сельской местности, высокая стоимость обучения, трудности с поиском квалифицированных педагогов, которые готовы работать за скромную зарплату, – все это делает хореографию недоступной для широкого круга детей.

Нехватка финансирования. Государственные субсидии, направленные на поддержку хореографических школ и студий, не всегда достаточны для полноценного функционирования, закупки необходимого оборудования, оплаты труда педагогов, организации творческих постановок.

Традиции и инновации в хореографическом образовании

Хореографическое образование – это уникальный синтез традиций и инноваций.

Сохранение традиций.

Классическое хореографическое образование: необходимо сохранить фундамент классического хореографического образования, включающий балетную технику, основы народного танца, историю танца. Классика – это основа, база, на которой можно строить дальнейшее развитие. Важно передавать опыт и знания от поколения к поколению, сохраняя связь с традициями, учителями-наставниками. Это позволяет уберечь хореографию от потери ценности и духовного богатства.

Внедрение инноваций.

Разработка новых комплексных программ, сочетающих занятия классическими видами танцев и современными направлениями (современный танец, хип-хоп, джаз, контемпорари). Такая интеграция делает хореографию более интересной и доступной для современной молодежи.

Применение современных технологий. Использование видеозаписи, онлайн-платформ, интерактивных приложений для повышения эффективности обучения, создания виртуальных учебных материалов, возможности обучения на расстоянии.

Разработка гибких систем обучения, учитывающих индивидуальные особенности и потребности каждого ученика. Важно не только давать основы танца, но и помогать ученикам раскрыть свой творческий потенциал, развивать талант.

Основные вопросы организации

1. Развитие кадрового потенциала. Повышение квалификации педагогов, создание системы профессиональной подготовки с учетом современных требований, привлечение талантливых молодых специалистов, работающих в разных стилях танца, и заинтересованных в развитии хореографии.

2. Разработка доступной инфраструктуры. Создание сети специализированных школ и студий в регионах, обеспечение доступности обучения для детей из малообеспеченных семей, развитие онлайн-платформ для дистанционного обучения.

3. Развитие материально-технической базы. Обеспечение необходимым оборудованием, костюмами, сценическими площадками для организации качественного обучения. Важно, чтобы ученики имели возможность не только заниматься, но и демонстрировать свои достижения на сцене.

4. Создание условий для творческой самореализации. Организация конкурсов, фестивалей, гастролей, предоставление возможности участия в профессиональных постановках. Важно дать ученикам возможность не только обучаться, но и показывать свой талант, получать опыт выступлений.

Перспективы развития

Расширение доступности. Создание доступных для всех школ и студий, развитие онлайн-платформ для дистанционного обучения. Это позволит увеличить количество детей, занимающихся хореографией, сделать ее доступной для всех желающих.

Интеграция с другими видами искусства. Разработка программ, сочетающих танец с музыкой, театром, изобразительным искусством. Такой междисциплинарный подход делает хореографию более интересной и глубокой.

Развитие инновационных методик: Внедрение современных технологий, для создания интерактивных учебных материалов, виртуальных классов, повышения эффективности обучения.

Фокус на индивидуальный подход. Создание индивидуальных программ, учитывающих способности и интересы каждого ученика. Важно не только давать основы танца, но и помогать ученикам раскрыть свой творческий потенциал, развивать талант, находить свое место в мире хореографии.

Дополнительное хореографическое образование – это не просто занятия танцами. Это путь к самовыражению, творчеству, гармоничному развитию личности. Сохраняя традиции и внедряя инновации, мы сможем создать современную систему хореографического образования, которая будет доступна для всех, развивать таланты и вдохновлять будущие поколения.

Список литературы

1. Баишева А.Х. Физическое воспитание детей младшего школьного возраста на занятиях хореографии: учебно-методическое пособие / А.Х. Баишева, И.А. Карпунина, Т.И. Политаева; Министерство просвещения Российской Федерации, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы». – Уфа: Аэтерна, 2024. – 66 с. EDN GHZPRM

2. Богданов Г.Ф. Методика педагогического руководства хореографическим любительским коллективом: учебное пособие для вузов / Г.Ф. Богданов. – М.: Юрайт, 2024.

3. Гусев Г.П. Народный танец: методика преподавания: учебное пособие для студентов вузов культуры и искусств / Г.П. Гусев. – М.: ВЛАДОС, 2018. – 608 с.

4. Заббарова М.М. Развитие пластичности у детей в неоклассической хореографии при школе театра оперы и балета: учебно-методическое пособие / М.М. Заббарова, Д.Р. Халитов. – Уфа : Аэтерна, 2024. – 47 с.

5. Инновационный подход к обучению и воспитанию детей дошкольного возраста в области хореографии: учебно-методическое пособие / С.В. Шанкина, Ю.В. Шанкин, Е.Ю. Шушпанова, А.А. Шушпанов; Министерство науки и высшего образования Российской Федерации, ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина». – Тамбов: Державинский, 2021. – 70 с.

6. Никитин В.Ю. Джазовый танец. История. Методика. Практика: учебно-методическое пособие: по направлению подготовки 071200 «Хореографическое искусство», квалификация (степень) бакалавр, магистр в качестве учебного пособия по дисциплинам «Джазовый танец», «Методика преподавания джазового танца», «Современные направления хореографии» / В.Ю. Никитин; Московский гос. ун-т культуры и искусств. – М.: МГУКИ, 2014. – 311 с.

7. Перлина Е.В. Классический танец в вузах культуры и искусств: теория и методика преподавания: учебно-методическое пособие / Е.В. Перлина, Е.П. Мельникова. – М.: Студия онлайн, 2023. – 140 с.

8. Полякова Т.Н. Театр с детьми и для детей: учебно-методическое пособие по организации театрально-игровой деятельности с детьми / Т.Н. Полякова. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2022. – 130 с.

9. Усачёв Ю.Ю. Танец модерн: основы обучения: учебно-методическое пособие / Ю.Ю. Усачёв, Е.С. Тарабукина; Управление культуры и архивного дела Тамбовской области, ТОГБОУ ВО «Тамбовский государственный музыкально-педагогический институт имени С.В. Рахманинова». – Тамбов: Принт-Сервис, 2018. – 61 с.

Голодняк Анастасия Сергеевна

магистрант

Научный руководитель

Шер Марина Леонидовна

канд. экон. наук, доцент, доцент

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»

г. Краснодар, Краснодарский край

DOI 10.31483/r-114041

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ И ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ. ДИФФЕРЕНЦИАЦИЯ КОГНИТИВНЫХ НАРУШЕНИЙ РАЗВИТИЯ

Аннотация: согласно требованиям Федерального государственного образовательного стандарта каждый ребенок с ограниченными возможностями здоровья в Российской Федерации имеет право на образование независимо от нозологической группы и тяжести нарушенного развития. В предстоящих младшему школьному возрасту периодах детства, т. е. младенческом, раннем и дошкольном возрасте, проявления когнитивных нарушений могут быть интерпретированы не в полном объеме, так как оба состояния имеют похожие проявления искаженного развития, и лишь в младшем школьном возрасте проявляется очевидное несоответствие актуального уровня, в том числе когнитивных навыков и социально-эмоционального развития, ребенка его возрасту. В статье проведен анализ характеристик особых образовательных потребностей детей с ограниченными возможностями здоровья и представлено сравнение интеллектуальных нарушений и задержки психического развития с целью более точной дифференциации обозначенных нозологических групп.

Ключевые слова: ребенок с ограниченными возможностями здоровья, ребенок с особыми образовательными потребностями, когнитивные нарушения, задержка психического развития, дифференциация нарушений, процесс обучения, образовательные потребности, познавательная деятельность.

*Когда думаешь о детском мозге,
представляешь нежный цветок розы,
на котором дрожит капелька росы.*

*Какая осторожность и нежность нужны,
чтобы, сорвав цветок, не уронить каплю.*

В.А. Сухомлинский

Численность детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) с физическими, интеллектуальными, психическими и сенсорными отклонениями среди населения страны неуклонно возрастает вопреки предпринимаемым усилиям государства и развития медицинских технологий.

«В соответствии с данными на 2023 год, число таких детей в России составляет около 1,5 миллиона... Это означает, что примерно каждый 10-й ребенок имеет некоторые ограничения в физическом, когнитивном развитии или социальные проблемы и нуждается в особых услугах со стороны здравоохранения, социальной поддержки и сферы образования.

Статистические данные, представленные в таблице 1, показывают увеличение количества детей с ОВЗ в России в течение последних лет. Однако, процентное соотношение от общего числа детей остается сравнительно стабильным и незначительно возрастает» [1].

Статистика увеличения количества детей с ОВЗ в России

Год	Количество детей с ОВЗ	Процентное соотношение от общего числа детей в России
2010	1 200 000	7.5%
2015	1 300 000	8.1%
2020	1 400 000	8.7%
2023	1 500 000	9.3%

Удовлетворение особых образовательных потребностей детей с ОВЗ с учетом их психолого-педагогических особенностей является приоритетным направлением в коррекционно-педагогической работе, направленной на коррекцию и компенсацию нарушенного развития. Основной целью обучения учащихся младших классов с ОВЗ является формирование прочных базовых знаний, умений и навыков, позволяющих в дальнейшем интегрироваться в обществе. «Получение образования детьми с ограниченными возможностями здоровья и детьми-инвалидами является одним из основных и неотъемлемых условий их успешной социализации, обеспечения их полноценного участия в жизни общества, эффективной самореализации в различных видах профессиональной и социальной деятельности» [3, с. 56].

Рассмотрим некоторые психологические характеристики развития детей с интеллектуальными нарушениями.

«Термином «умственная отсталость» в отечественной коррекционной педагогике обозначается стойко выраженное снижение познавательной деятельности ребенка, возникшее на основе органического поражения центральной нервной системы (ЦНС). Степень поражения ЦНС может быть различной по тяжести, локализации и по времени наступления. Другими словами, этиология патологического развития может быть самой разнообразной, а это, в свою очередь, вызывает индивидуальные особенности физиологического, эмоционально-волевого и интеллектуального развития умственно отсталого ребенка» [7, с. 136].

В Международной классификации болезней 10-го пересмотра (МКБ-10) выделяется 4 степени тяжести умственной отсталости, указанные в таблице 2, степень выраженности которой определяется уровнем IQ ребенка [5].

Таблица 2

Классификация интеллектуальных нарушений

Группы	Вторичные нарушения
Лёгкая – IQ 50–69 и умственный возраст 9–12 лет	Отмечаются задержки в физическом развитии, общая психологическая инертность, снижен интерес к окружающему миру, заметно недоразвитие артикуляционного аппарата и фонематического слуха
Умеренная – IQ 35–49 и умственный возраст 6–9 лет	
Тяжёлая – IQ 20–34 и умственный возраст 3–6 лет	
Глубокая – IQ менее 20 и умственный возраст до 3 лет	

У младших школьников с нарушением интеллекта обнаруживается недостаточность всех уровней мыслительной деятельности, мыслительные процессы своеобразны. Анализ зрительно воспринимаемого реального предмета или его изображения отличается бедностью и фрагментарностью.

Характерным для учеников является неумение пользоваться хорошо усвоенным материалом, воспроизводить те знания, которые необходимы для решения поставленной конкретной задачи. Отставание отмечается уже на уровне наглядных форм мышления, возникают трудности в формировании сферы образов-представлений.

Классификация К. С. Лебединской отражает четыре варианта задержки психического развития, представленных в таблице 3, в клинико-психологической структуре каждого из которых имеется специфическое сочетание незрелости эмоционально-волевой и интеллектуальной сфер [4].

Таблица 3

Классификация задержки психического развития	
Группы	Вторичные нарушения
ЗПР конституционального происхождения. Для этого варианта характерны проявления гармонического психического инфантилизма и нарушения познавательной деятельности, обусловленные прежде всего незрелостью мотивационной сферы, преобладанием игровых интересов, несформированностью познавательных интересов	Установлено, что многие из детей испытывают трудности в процессе зрительного, слухового, тактильного восприятия. Дети склонны преимущественно к конфликтному или избегающему способу взаимодействия. Предпочитают контактировать с детьми более младшего возраста в силу того, что коллектив сверстников, с которыми они могут контактировать, устанавливать взаимоотношения, вызывает у них тревогу. Преобладают ситуативно-деловые формы общения, основывающиеся на предметно-практических операциях. Выявлена сниженная потребность в общении
ЗПР соматогенного происхождения. К этой группе относятся задержки развития, возникающие в результате истощающего действия соматических заболеваний на организм, нарушения питания головного мозга и, как следствие, замедления темпа созревания и развития функциональных мозговых систем	
ЗПР психогенного происхождения. К этой группе относят нарушения развития, вызванные неблагоприятным влиянием социальной среды, условий воспитания ребёнка	
ЗПР церебрально-органического происхождения. Причиной нарушения темпа развития интеллекта и личности становятся грубые и стойкие локальные разрушения созревания мозговых структур (созревание коры головного мозга)	

Внимание характеризуется неустойчивостью, отмечаются периодические его колебания, неравномерная работоспособность. Память также отличается качественным своеобразием. Характерны неточность воспроизведения и быстрая потеря информации. В наибольшей степени страдает вербальная память.

В связи с тем, что при когнитивных нарушениях и задержке психического развития недоразвитие высших психических функций (ВПФ), таких как память, внимание, мышление, речь, проявляется похожими маркерами, возникает сложность в их дифференциации. Проанализировав психолого-педагогическую и медицинскую литературу, можно выделить основные отличительные признаки каждой нозологической группы, представленной в таблице 4.

Таблица 4

Дифференциация ЗПР и когнитивных нарушений		
	Задержка психического развития	Когнитивные (интеллектуальные) нарушения
Механизм патологии	Развивается под влиянием биологических или социальных факторов	Органическое поражение или недоразвитие головного мозга
Первичный дефект	Частичное повреждение базальных структур	Недоразвитие лобно-теменного отдела ГМ
Потенциал развития ВПФ	Компенсируется при своевременной и соответствующей коррекции	Низкий потенциал при соответствующей коррекции
Познавательная деятельность	Могут быть снижены одни функции мозга, но при этом полностью сохранены другие	Характерно тотальное недоразвитие всех нервно-психических функций
Особенности нарушения интеллекта	Страдают внимание, эмоционально-образное мышление, восприятие, способность правильно слышать и узнавать слова	Сложности в сравнении, обобщении, анализе информации. Недоступно абстрактное мышление
Игровая деятельность	В игре активны, инициативны, самостоятельны, продуктивны	Игры носят элементарный, подражательный характер, изобилуют стереотипными действиями, нет сюжета
Особенности изобразительной деятельности	В различной степени владеют изобразительной деятельностью	Без специального обучения изобразительная деятельность не возникает

Говоря о психолого-педагогических проблемах младших школьников с ограниченными возможностями здоровья с когнитивными и психическими нарушениями, следует отметить необходимость создания психолого-педагогических условий, согласно специфике развития процессов высших психических функций и учетом психофизических возможностей обучающихся, где основой таких условий должен быть комплексный подход к формированию тех или иных навыков, который предполагает

диагностическое изучение, постоянное взаимодействие с семьей и врачами-специалистами, использование игровой мотивации и т. д.

Список литературы

1. Статистика о детях с ОВЗ в России в 2023 году: данные и тренды [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://investim.guru/obzory/statistika-o-detyah-s-ovz-v-rossii-v-2023-godu-dannye-i-trendy> (дата обращения: 27.10.2024).
2. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л.И. Божович. – М.: Педагогика, 2009. – 464 с.
3. Дунина Р.А. Информационно-коммуникационные технологии в обучении детей с ограниченными возможностями здоровья / Р.А. Дунина, С.А. Шихова // Молодой ученый. – 2021. – №11.1 (353.1). – С. 55–58 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://moluch.ru/archive/353/77546/> (дата обращения: 27.10.2024). EDN CPAKST
4. Лебединская К.С. Клиническая систематика ЗПР / К.С. Лебединская // Журнал невропатологии и психиатрии им. С.С. Корсакова. – 1980. – №3. – С. 407 – 412. EDN XLUPYE
5. Международная классификация болезней 10-го пересмотра МКБ-10 / F00-F99 / F70-F79.
6. Мулатова Н.А. Инклюзивное образование детей с нарушениями интеллекта / Н.А. Мулатова, Н.Н. Рябенко // Международный журнал экспериментального образования. – 2016. – №4–2. – С. 259–261. EDN VSPRLR
7. Никуленко Т.Г. Коррекционная педагогика: учеб. пособие для вузов / Т.Г. Никуленко. – М.: Феникс, 2006. – 382 с.
8. Олешкевич В.И. Сопровождение и социализация школьников с особенностями психофизического развития в условиях интегрированного обучения / В.И. Олешкевич // Дефектология. – 2005. – №5. – С. 16–25.
9. Ушинский К.Д. Избранные педагогические сочинения / К.Д. Ушинский. – В 2 т. – М.: Педагогика, 2009. – 584 с.
10. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья от 19 декабря 2014 года №1598, ред. от 17 февраля 2023 г.
11. Харламова В.Г. Развитие и коррекция познавательной активности младших школьников с ОВЗ / В.Г. Харламова // Молодой ученый. – 2020. – №7 (297). – С. 256–257. EDN IYLCQT

Исламов Артем Эдикович

канд. пед. наук, доцент

Казанцева Ангелина Руслановна

студентка

Елабужский институт (филиал) ФГАОУ ВО «Казанский

(Приволжский) федеральный университет»

г. Елабуга, Республика Татарстан

МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ПЕРСОНАЛИЗАЦИИ РАЗВИТИЯ В ТЕХНОЛОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ

Аннотация: в статье рассматриваются вопросы разработки методики персонализации технологического образования школьников, основанной на реализации межпредметных связей.

Ключевые слова: межпредметные связи, технологическое образование, персонализация развития, персонализация технологического образования, комплекс дидактического материала.

Согласно статистическому сборнику «Индикаторы образования, 2024», среди выпускников программ среднего профессионального образования (СПО) и высшего образования (ВО) количество обучающихся инженерному делу, технологиям и техническим наукам составило 37% от общего количества выпускников. Данные Росстата свидетельствуют о положительной динамике численности студентов, осваивающих программы по области образования «Инженерное дело, технологии и технические науки».

Технологическое образование в общеобразовательной организации является важным звеном в подготовке школьников к выбору своего профессионального будущего. Предметная область «Технология», являясь интегративной по своей сути, содержит знания по физике, химии, биологии, математике, информатике. Важно на занятиях по технологии показать обучающимся как знания, например, физики могут использоваться для решения практической (прикладной) задачи. Не менее важно научить школьников для решения одной задачи использовать знания сразу из нескольких предметных областей – по аналогии с тем, как это делается на производстве, когда для работы используются самые разные сведения (источники информации) и методы их обработки.

Технология изначально (еще с 1993 года – год введения образовательной области «Технология» в базисный учебный план / на замену трудовому обучению) предполагала необходимость использования межпредметных связей. Социальный заказ современному технологическому образованию заключается в том, что знакомство школьников с миром профессий (в т.ч. способами решения прикладных задач) должна осуществляться персонифицированно. Задача учителя – показать не только их разнообразие, но и взаимосвязь. Интересы обучающихся различны, т.е. следует персонализировать образовательный процесс.

В теории и практике накоплен значительный опыт по реализации межпредметных связей в образовании, в т.ч. технологическом. Отметить следует труды таких ученых, как И.А. Тагунова, О.И. Долгая, Р. Burnard, L. Colucci-Gray, P. Sinha и др.

Есть исследования по индивидуальным образовательным траекториям, персонализации и кастомизации обучения (Н.В. Любомирская, Н.В. Савина, М.А. Сафонова, А.А. Сафонов, А.В. Стехов, Е. Аeiad, F. Meziane и др.). Однако вопрос персонализации развития в межпредметных связях недостаточно раскрыт в исследованиях отечественных и зарубежных авторов.

Инструменты индивидуализации образовательного трека – это сложная структура из множества элементов.

Учителю достаточно сложно выстроить индивидуальный образовательный маршрут для каждого обучающегося по многим объективным причинам: нехватка времени, высокая наполняемость классов, недостаточная осведомленность об индивидуальных особенностях учащегося и т. д.

В помощь учителю можно предложить несколько успешных кейсов по персонализации образовательного маршрута обучения в части технологического образования – факторы персонализации:

- 1) проектная деятельность (практикоориентированный подход);
- 2) взаимодействие в малых группах;
- 3) смешанное обучение;
- 4) индивидуальные образовательные траектории/треки (индивидуальные учебные планы, индивидуальное расписание) [2; 3].

Что касается первых трех форм организации персонализации, то учителя используют их достаточно часто в образовательном процессе.

Опыт создания индивидуальных образовательных треков менее значительный. Однако, трудно не согласиться с обилием в открытом доступе образовательных ресурсов, которые предлагаются детям как в собственных школах (в виде кружков), а также центрах дополнительного образования детей (ДНК, Кванториум, ИТ-куб и др.), так и в сети Интернет (на различных цифровых платформах со свободным доступом к материалам). Учитель, заинтересованный в персонализации образования, может принять участие, выполняя в данном случае, по сути, тьюторскую функцию, роль навигатора в ресурсах, предложения по которым прирастают ежедневно. Успех в реализации подобного рода организации обучения зависит от настойчивости учителя, который должен мониторить динамику каждого обучающегося в реальном времени, предлагая ему следующий материал (более или менее глубокого уровня изучения, а в некоторых случаях ориентированного на что-то совершенно субъективно для ученика новое).

В образовательной области «Технология», кроме вышеперечисленных подходов, имеется возможность выстроить персонализированную траектория развития за счет использования межпредметных связей.

Предметная область «Технология», являясь интегративной по своей сути, содержит знания по физике, химии, биологии, математике, информатике. Важно на занятиях по технологии показать обучающимся как знания, например, физики могут использоваться для решения практической (прикладной) задачи. Не менее важно научить школьников для решения одной задачи использовать знания сразу из нескольких предметных областей – по аналогии с тем, как это делается на производстве, когда для работы используются самые разные сведения (источники информации) и методы их обработки.

Задача учителя – показать не только разнообразие межпредметных связей, но и взаимосвязь. Интересы обучающихся различны, т.е. следует не только персонализировать образовательный процесс, но и реализовать межпредметный характер содержания предметной области «Технология». Об этом позволяет говорить и ФРП ООО «Технология» и Концепция преподавания предметной области «Технология» [1, 4].

Кроме перечисленных в ФРП ООО межпредметных связей можно выделить связь с литературой, иностранными языками и другими, которые используются, например, при работе над проектом по технологии. В контексте проектной деятельности отдельно следует отметить, конечно, связь с дисциплинами профессиональной школы по инженерному делу и техническим наукам.

Для выявления и установления межпредметных связей учитель должен сделать сравнительный анализ содержания по тем предметам, которые будут рассматриваться как взаимосвязанные. Если знания по одному предмету опираются на знания по другому предмету, то между этими предметами имеется связь. Однако, значение имеет и сходство дидактики (педагогических технологий, методик обучения). В противном случае у учащихся могут начать формироваться противоречивые знания по одному и тем же вопросам, нарушится профессиональная направленность межпредметных связей. Проблема реализации межпредметных связей не может быть решена на каком-то одном этапе обучения (например, четверти), поэтому эта работа должна проводиться на регулярной основе.

Предполагается, что междисциплинарное образование, по сравнению с традиционным форматом изучения отдельных предметов, лучше помогает школьникам понять некоторые темы, а также почувствовать взаимосвязь изучаемого материала и повседневной жизни. Главное здесь – чтобы науки изучались на основе реальных кейсов и проблем.

Междисциплинарное содержание общего образования – это интегрированный из разных предметов учебный материал. Он позволяет более глубоко объяснить проблему, общую для всех этих предметов. Такой подход готовит обучающихся к реальной жизни, где они сталкиваются с проблемами, решение которых требует применения знаний из разных дисциплин.

Учитель может использовать разные модели для формирования междисциплинарного содержания технологического образования.

1. Связанная модель фокусируется на интеграции понятий в рамках предметов. Например, учитель технологии может связать единицу измерения физических (или химических) свойств материалов с единицей измерения механических свойств, подчеркнув, что каждая из них имеет общее.

2. Веб-модель использует тему для соединения всех предметных областей. Например, если тема 3D-модель, то на уроках математики (геометрии) можно рассмотреть отличия плоских и объемных геометрических фигур, а также разнообразие последних, а на уроке технологии выполнить практическую работу по объемному макетированию или созданию 3D-моделей в Компасе путем соединения примитивов (объемных геометрических фигур).

3. Модель погружения предполагает интеграцию знаний ученика практически без посторонней помощи. Например, обучающийся, который занимается проектом, предполагающим разработку коллекции одежды, читает об истории костюма, проводит анализ прототипов и аналогов, изучает свойства материалов, которые могут быть использованы в проекте, рисует эскизы, создают презентацию, готовят выступление к защите и т. д.

Персонализация технологического образования школьников – проблема актуальная и нерешенная. С одной стороны, опыт частных школ показывает, что работа по персонализации должна строиться более системно, охватывая всю общеобразовательную организацию. С другой стороны, редкие примеры персонализации отдельных дисциплин демонстрируют возможность и такого варианта образования.

Межпредметные связи в последнем случае выступают важным дидактическим условием, которое обеспечивает персонализацию обучения по дисциплине, безотносительно к тому, реализуется она системно (т.е. во всей общеобразовательной школе, применительно к разным предметным областям) или нет). Выделены предшествующие, сопутствующие и перспективные межпредметные связи, которые в учебном процессе используются как связанная модель, веб-модель или модель погружения. Все выделенное приемлемо и для персонализации.

Список литературы

1. Концепция преподавания предметной области «Технология» в образовательных организациях Российской Федерации, реализующих основные общеобразовательные программы [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://docs.edu.gov.ru/document/c4d7feb359d9563f114aea8106e9a2aa?ysclid=lv8nwt9cw528782660> (дата обращения: 24.10.2024).

2. Любомирская Н.В. Внедрение ФГОС в образование старшей ступени: кого и как учим? / Н.В. Любомирская. – М.: НИУ ВШЭ, 2018 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.hse.ru/data/2018/10/31/1142941071/vnedrenie-fgos.pdf?ysclid=lv3ue3v1w806018731> (дата обращения: 14.10.2024).

3. Персонализированное обучение: будущее или реальность? – СПб.: НИУ ВШЭ, 2019 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://spb.hse.ru/news/272493429.html?ysclid=lv7j3bawad460323542> (дата обращения: 28.09.2024).

4. Федеральная рабочая программа основного общего образования «Технология» (для 5–9 классов образовательных организаций). – М., 2023 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2023/08/29_ФРП_Технология_5–9-классы.pdf (дата обращения: 24.10.2024).

Казанцева Виктория Алексеевна
канд. пед. наук, доцент
Алексанова Елизавета Александровна
студентка

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»
г. Краснодар, Краснодарский край

ВЛИЯНИЕ УРОВНЯ РАЗВИТИЯ ЭМПАТИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА РЕШЕНИЕ КОНФЛИКТОВ В УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Аннотация: в статье представлено влияние развития уровня эмпатии на решение конфликтов в учебно-воспитательном процессе начальной школы. Рассмотрено понятие эмпатии с точки зрения различных авторов и подходов психологической науки. Определено понятие эмпатийности. Представлена возрастная периодизация развития эмпатийности у детей. Обусловлена необходимость уделения предельного внимания к развитию эмпатийности именно в младшем школьном возрасте. Определены уровни развития эмпатии. Рассмотрены причины конфликтов у младших школьников.

Представлена закономерность между уровнем развития эмпатии у ребёнка и стилем поведения, принятым им при решении конфликтной ситуации.

Ключевые слова: эмпатия, эмпатийность, младшие школьники, ребёнок, конфликт, гетерогенная образовательная среда, уровни развития эмпатии.

Традиционно во всех сферах общественной жизни гуманизация отношений между людьми связывается с сочувствием, состраданием, умением понять другого человека, проникнуться его горестями и радостями. Вышеприведенные способности объединены понятием «эмпатия» [3]. Проблема развития эмпатии у младших школьников в современном мире является актуальной, поскольку данный феномен занимает ключевое место в социализации детей. Данное понятие формирует ядро становления личности ребёнка.

Термин «эмпатия» был введён Эдвардом Титченером в начале XX в. для обозначения особой внутренней активности человека, результатом которой становится интуитивное понимание ситуации другого [2; 3].

Данное понятие рассматривалось в контексте как зарубежной, так и отечественной психологии. Рассмотрим его трактовку в таблице 1 [2].

Таблица 1

Понятие эмпатии с точки зрения зарубежной и отечественной психологии

Направление психологии	Автор	Определения понятия эмпатия
Зарубежная психология	К. Роджерс	Эмпатия – это временная жизнь другой жизнью, деликатное в ней пребывание без осуждения и оценивания
	М.В. Стовер	Эмпатия – это способность проникать в психику другого, понимать аффективные ориентации других;
	С. Бергер, Е. Стоглэнд	Эмпатия – это аффективная связь, разделение состояния другого человека
Отечественная психология	М.А. Пономарева	Эмпатия – это механизм межличностного познания, который реализуется через заражение, идентификацию, моторное подражание, проекцию [5]
	С.Л. Рубинштейн	Эмпатия-это один из компонентов любви человека к человеку, эмоционально опосредованное отношение к окружающим [6]
	А.Г. Басова	Эмпатия – это перцептивное действие, которое неразрывно связано с пониманием неповторимости и уникальности другого человека, это эмоциональный отклик на состояние другого человека [8]
	А.А. Бодалев	Эмпатия – это способность понимать переживания другой личности и сопереживать ей в процессе межличностных отношений [8]
	А.С. Раздяконова, В.А. Тургель	Эмпатия-это способность индивида к адекватной интерпретации выразительного поведения другого человека
	Н.Н. Обозов	Эмпатия-качество, благодаря которому формируется система ценностей человека, которая в будущем определяет поведение человека по отношению к другим людям [7]

Таким образом, обобщив вышеприведенные подходы к понятию эмпатия, можно сформулировать наиболее общее определение. Итак, эмпатия – это способность человека понимать эмоции и чувства другого и давать эмоциональный отклик на его переживания [9]. Эмпатийность же характеризуется как личностное свойство, устойчиво проявляющееся в способности к пониманию эмоционального состояния другого человека, сопереживанию и сочувствию, а также как доминирующая потребность личности в активном содействии благополучию других людей [1; 6]. В современных психолого-педагогических исследованиях данного феномена, эмпатия изучается в контексте социально-нравственного развития детей, и принимает формы взаимопомощи, сотрудничества, доброжелательности, дружбы, отзывчивости, положительных взаимоотношений.

Эмпатия развивается с самого детства человека. В целях структуризации исследований развития эмпатии в каждом возрастном периоде и характеристики свойственных им новообразований, вся информация представлена в таблице 2.

Развитие эмпатии в разных возрастных периодах

Возрастной период	Характеристика	Важные новообразования
Дошкольный возраст	<ol style="list-style-type: none"> 1. Эмпатийность формируется на основе взаимоотношений в семье. 2. Способность ребенка к сопереживанию возникает за счет развития следующих факторов: 3. Получение собственного положительного опыта; 4. Понимание и осознание собственных эмоций и чувств. 5. Предположительное понимание чувств и эмоций другого человека 	<p>0–1 год: Эмпатийные реакции проявляются в форме эмоциональной идентификации и осуществляются через заражение и подражание.</p> <p>1–3 года: «Ситуация симпатии»: идентификация себя с конкретной ситуацией и партнером, чьи чувства разделяет, обычно этот партнер – родитель или близкий родственник.</p> <p>4–5 года: «Ситуация альтруизма»: сопоставление своего состояния с состоянием другого человека, понимание чувств др. людей, а также появление способности предвидеть результаты собственного поведения; сочувствие окружающим, проявление чуткости и гуманности поведения.</p> <p>6–7 лет: завершение формирования трёх форм проявления эмпатийности:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Сопереживание. 2. Сочувствие. 3. Содействие
Младший школьный возраст	<p>Наибольшее влияние на изменение уровня эмпатии оказывает учитель и одноклассники.</p> <p>Появляется больше контактов и ситуаций выбора, в которых можно проявить эмпатийность.</p> <p>Имеющиеся у ребенка способности к эмпатии постепенно перерастают в свойства личности.</p>	<p>Способность к личностной и индивидуальной рефлексии.</p> <p>Присутствуют два вида эмпатии: гуманистическая (предполагает отклик на <i>чужие</i> чувства: сопереживание, понимание, сочувствие другому человеку) и эгоцентрическая (рассматривает <i>собственные</i> переживания).</p> <p>7–9 лет: преобладание эгоцентрической эмпатии.</p> <p>9–10 лет: чужие состояния уже способны влиять и изменять собственные ощущения ребенка несмотря на то, что в основном он еще ориентируется на внутренние переживания.</p>

Младший школьный возраст – сензитивный период для развития эмпатийности, во время которого важно уделить должное внимание развитию данного свойства. Обоснование выдвинутого положения представлено на рисунке 1 [1].



Рис. 1. Причины необходимости предельного внимания к развитию эмпатии в младшем школьном возрасте

Остановимся на отдельных положениях приведённого рисунка. Психолого-педагогическими исследованиями установлено, что младший школьник характеризуется повышенной восприимчивостью к внешним влияниям и особым уровнем развития интуитивной чувствительности к улавливанию эмоциональных состояний окружающих людей, что создает благоприятные условия для развития эмпатийности ребёнка именно в этом возрасте. Кроме того, завершение периода интенсивного формирования чувства эмпатии приходится именно на конец периода получения школьником начального общего образования. У детей более старшего возраста возможна только коррективка эмпатийности. Уделение особого внимания становлению данной способности у ребенка в младшем школьном возрасте обуславливает облегчение социализации и адаптации школьника, а также способствует формированию его положительных контактов со сверстниками. И согласно таблице 2, особую роль в этом процессе играет учитель.

Однако степень развития эмпатии у младшего школьника определяется ее уровнем. Выделяют три уровня эмпатии:

1. Низкий: *ребёнок с низким уровнем эмпатии характеризуется безразличием к переживаниям других людей и отсутствием внимания к чужим чувствам.*

2. Средний: *ребёнок может определить чувства другого человека, разделить их и при необходимости помочь.*

3. Высокий: *ребёнок умеет ставить себя на место других, способен проживать чужие эмоции как свои собственные, принимая их близко к сердцу.*

Замечено, что чем выше у ребёнка уровень развития эмпатии, тем легче ему контактировать со сверстниками, и, как следствие, проще адаптироваться в социуме. Но, помимо влияния на коммуникативную компетенцию, уровень развития эмпатии младшего школьника находит свое отражение в поведении ребёнка во время конфликтной ситуации. Конфликт – широко распространённое явление в гетерогенной школьной среде, поскольку существует много благоприятных для его развития факторов, а именно:

- сама гетерогенность;
- переход ребёнка в новый коллектив и адаптация к нему;
- как следствие, кризис социализации младшего школьного возраста.

Младшие школьники часто оказываются вовлеченными в конфликт в качестве агрессора, жертвы или наблюдателя. Однако в работах исследователей данного феномена прослеживается определённая закономерность: чем выше уровень эмпатии у ребёнка, и ниже уровень конфликтности, тем благополучнее чувствует себя ребёнок в коллективе. При этом замечено, что уровень развития эмпатии связан не просто с возникновением и протеканием конфликта, но и со стилем конфликтного поведения. А именно, чем ниже уровень эмпатии, тем чаще при разрешении конфликта школьники используют такие стили, как соперничество и избегание. И наоборот, чем выше уровень эмпатии, тем чаще дети выбирают приспособление и компромисс [4]. Следовательно, школьники с более высоким уровнем развития эмпатии склонны к более гуманным формам разрешения конфликта, чем ученики с уровнем ниже. Это способствует наиболее хорошему закреплению таких учеников во внутриколлективных отношениях и благоприятно сказывается на его образовательных результатах.

Таким образом, на основе вышеизложенной информации видно, как уровень развития эмпатии у младшего школьника влияет на его поведение в конфликте, а также подчеркнута необходимость развития эмпатийного поведения именно в младшем школьном возрасте, так как выбор данного периода характеризуется особой чувствительностью к становлению эмпатийности.

Список литературы

1. Волчегорская Е.Ю. Эмпатические способности младших школьников как фактор позитивного взаимодействия в классном коллективе / Е.Ю. Волчегорская, Ю.В. Гольцева // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. – 2021. – №2 (162). – С. 263–275. – DOI 10.25588/CSPU.2021.162.2.014. EDN ORONOO
2. Гиппенрейтер Ю.Б. Феномен конгруэнтной эмпатии / Ю.Б. Гиппенрейтер, Т.Д. Карягина, Е.Н. Козлова // Вопросы психологии. – 1993. – №4. – С. 61–68.
3. Грошев И.В. Культурное пространство организации: эмоциональная среда / И.В. Грошев, А.А. Мищенко // Проблемы теории и практики управления. – 2012. – №9–10. – С. 100–107. EDN PDJKFR
4. Казанцева В.А. Формирование у будущих педагогов начального образования опыта нравственного воспитания обучающихся в гетерогенных учебных группах: специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования»: дис. ... канд. пед. наук / Виктория Алексеевна Казанцева. – 2020. – 258 с. EDN DBKIVU
5. Михальченко Г.Ф. Развитие эмпатии в процессе профессиональной подготовки социального педагога // Вестник Гродненского ун-та. Серия 1. История и археология. Философия. – 2001. – №1. – С. 140–146.
6. Никольская О.Л. Эффективные формы и методы развития эмпатии обучающихся начальных классов на основе гендерного подхода / О.Л. Никольская, У.А. Форш // Преемственность дошкольного и начального образования: художественно-эстетическое и эмоциональное развитие ребенка: материалы IV всероссийской научно-практической конференции с международным участием (Томск, 11 декабря 2020 года). – Томск: Томский государственный педагогический университет, 2021. – С. 72–77. EDN DFEENQ
7. Пономарева А.И. Комплексный подход к формированию эмпатии у младших школьников в образовательном процессе начальной школы / А.И. Пономарева, Е.В. Слизкова // Новое слово в науке: перспективы развития. – 2015. – №1 (3). – С. 75–77. EDN UZHWP
8. Пономарева М.А. Эмпатия: теория, диагностика, развитие: монография / М.А. Пономарева – Минск: Бестпринт, 2014. – 76 с.
9. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2017. – 720 с.
10. Рыбакова Н.А. Развитие эмоционального интеллекта средствами музыки / Н.А. Рыбакова // Психология и психотехника. – 2015. – №2. – С. 150–158. DOI 10.7256/2070-8955.2015.2.14080. EDN TMONPV
11. Соколова А.А. Развитие эмпатии у детей младшего школьного возраста / А.А. Соколова // Научные исследования: проблемы и перспективы в контексте глобальных вызовов: сборник научных трудов по материалам XXI Международной научно-практической конференции (Анапа, 23 января 2024 года). – Анапа: Научно-исследовательский центр экономических и социальных процессов в Южном Федеральном округе, 2024. – С. 60–64. EDN TBHJWT
12. Царенкова Е.А. Исследование проблемы эмпатии / Е.А. Царенкова // Категория «социального» в современной педагогике и психологии: материалы 3-й научно-практической конференции (заочной) с международным участием / отв. ред. А.Ю. Нагорнова. – В 2 ч. Ч. 2. – Ульяновск, 2015. – С. 307–312. EDN TQXRQX

Клевэжиц Алла Алексеевна
старший преподаватель
Панейко Варвара Анатольевна
студентка

УО «Мозырский государственный
педагогический университет им. И.П. Шамякина»
г. Мозырь, Республика Беларусь

ОСНОВНЫЕ ПРИНЦИПЫ ОБУЧЕНИЯ КОМПОЗИЦИИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ОБСЛУЖИВАЮЩЕГО ТРУДА И ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА

***Аннотация:** в работе показана важная роль композиции, как составной части методики преподавания изобразительного искусства в педагогическом вузе, указываются ряд проблем в преподавании композиции и пути их решения. Обосновываются дидактические принципы, которые выступают в качестве основополагающих требований к практической организации учебного процесса преподавания композиции.*

***Ключевые слова:** технологическое образование, композиция, изобразительное искусство, методика преподавания, дидактические принципы.*

В настоящее время понятие «композиция» все чаще рассматривается как явление диалектическое, так как оно впитало в себя и структурную организацию художественного образа, и систему идейно-тематических и формально-пластических связей и зависимостей, и важнейшие закономерности принципа построения художественного произведения, а также процесс его создания и восприятия.

Наряду с графикой, рисунком и живописью, композиция является одной из самых сложных и важных составляющих в системе подготовки будущих учителей обслуживающего труда и изобразительного искусства. Дисциплина «Композиция» требуют от студентов умений решать композиционные задачи разной степени сложности по компоновке предметов на картинной плоскости.

Рисунок призван определить конструкцию предмета, пропорции, характеристику отдельных форм, предмета в целом. Живопись создает ощущение восприятия предмета, его цвет, материальность, тональные различия, воздушную среду. Живопись способна вызвать определенные чувства у зрителя: успокоенность или тревогу, радость или угнетенность. Композиция же – не только мысль, идея произведения, ради выражения которой художник берется за кисть или карандаш, это и определенно созвучная душе художника и требованиям времени пластическая форма выражения. Поэтому, работая в цвете и тоне над композицией, развивая ее разными способами, автор стремится сделать так, чтобы зритель как можно полнее воспринял содержательную идею картины. Тут для художника поле деятельности безгранично. Чем образнее и глубже он мыслит, чем богаче и убедительнее его художественное мастерство, тем сложнее и значимее произведение.

В то же время, особое значение придается научности обучения теории и практике учебной композиции, что объясняется спецификой педагогического вуза, заключающейся в необходимости обучения методическим приемам объяснения теоретического материала, формировании умения оперировать системой композиционных закономерностей, правил, приемов и их творческого использования, так как педагог должен быть не только художником, но и методистом, теоретиком и историком искусства, уметь словесно объяснять многие сложные вопросы творчества и квалифицированно анализировать произведение искусства и работу обучающегося. Кроме того, осознанное усвоение основных закономерностей композиции дает ключ к развитию творческих способностей студента, формирует художественный вкус, воображение и фантазию, образное мышление, чувство визуального равновесия и динамики, а также композиционной целостности в картинной плоскости.

Однако, к сожалению, все чаще в результате обучения композиции и композиционно-творческой деятельности студент понимает композицию как формализованный язык или элементарную грамматику, знание которой позволит ему лишь с помощью линий, форм, цвета, плоскостей, объемов, пропорций, пространства, колорита и т. д., создать художественное произведение. Такое увлечение в процессе преподавания композиции, освоением только формальной стороной композиционной грамоты, приводит к принижению содержательно-смысловой сущности композиции.

Ведь известно, что процесс композиционно-творческой деятельности студента существенно отличается от процесса творческой деятельности художника, так как в зависимости от того, какая будет учебная установка педагога, таким и будет характер работы студента. Педагогическая установка в учебном процессе, ее направленность и обуславливает то или иное соотношение учебных и творческих задач в любом упражнении, в целом или части композиционного задания.

В процессе преподавания специальных дисциплин можно выделить ряд проблемных вопросов, связанных с композицией, которые трудно усваиваются обучающимися. Они проявляются в

отсутствии плана действий в период работы над произведением, пассивности по отношению к поиску и сбору подготовительного материала, незавершенности технического исполнения работы.

Очевидно, что для предотвращения этих негативных тенденций необходимо дальнейшее совершенствование системы заданий и упражнений, причем, каждое упражнение, входящее в структуру основного задания, должно быть сориентировано как на уже достигнутый, так и на перспективный, находящийся в «зоне ближайшего развития» [1], уровень знаний, умений и навыков.

Вместе со специфическими закономерностями обучения композиции действенным средством построения и функционирования учебного процесса как целостной системы служат дидактические принципы, которые выступают в качестве основополагающих требований к практической организации учебного процесса, определения целей, задач и содержания обучения [2]. Из ряда основополагающих принципов, способствующих повышению результативности обучения учащихся композиции, можно выделить.

1. Принцип системно-методологической ориентации деятельности: формирование у учащихся представлений о способах, приемах и средствах достижения поставленной цели, которые содействуют созданию системы методов практической деятельности, способной перестраиваться с учетом возникающих проблем, а не переноситься в новое содержание в виде шаблонов и выработанных приемов построения композиций.

2. Принцип единства духовно-эстетического, интеллектуально-нравственного и практического обучения: по этому принципу композиционный процесс ориентируется на единство практической и мыслительной деятельности, что позволяет глубоко вовлекать учащихся в учебно-творческий процесс.

3. Принцип вариативности: создание нескольких вариантов решения задачи (три и более), похожих по своему содержанию и различающихся по формальному выражению, что достигается посредством сочетаний различных композиционных средств и приемов. Продуманный выбор оптимального решения из множества вариантов, повышает качество конечного результата творческого процесса, способствует более эффективному формированию у учащихся понятий о критериях оценки работы, при которой отсеивается случайный, незначительный и второстепенного художественно-изобразительный материал, совершенствуется сам замысел, у учащихся появляется возможность вести активный творческий поиск в разных, иногда противоречащих друг другу направлениях.

4. Принцип креативности: предполагает достижение определенного качественного состояния и стиля педагогической деятельности. Эта деятельность охватывает область взаимоотношений между преподавателем, учащимися и композиционной деятельностью. На основании этого могут создаваться принципиально новые, оригинальные творческие работы и художественные произведения.

5. Принцип комфортности: создание благоприятной эмоционально-чувственной и интеллектуальной организации занятий для развития композиционно-творческих способностей, а также повышения эффективности и результативности творческой деятельности учащихся. В учебном процессе работы над заданием по композиции от преподавателя требуется умение достигать единства мотивационно-волевых и операционно-действенных компонентов деятельности, мыслительных и перцептивных операций, направленных на преодоление возникающих у учащихся трудностей, снятие внутренних интеллектуальных зажимов и комплексов, вызванных незнанием, неумением, робостью, боязнью выделиться из общей группы, показаться оригинальным и т. п.

6. Принцип единства художественного и общего развития личности: необходимо формировать мировоззрение, знания, художественный вкус, психические качества учащихся (мышление, воображение, память, речь, внимание и т. п.) таким образом, чтобы используя все свои умственные силы в процессе композиционной деятельности, обучаемые могли распространить эту способность и на любую иную деятельность, а те знания, умения и навыки, которые они приобрели в различных областях умственной, трудовой и физической деятельности, умели активно применять в процессе работы над композицией.

7. Принцип интеграции художественных и научных, мировых и национальных ценностей: все самое лучшее из культурных достижений разных стран и народов на всем протяжении развития искусства должно быть впитано и на основе этого можно было приобщиться к мировым художественным достижениям, обучающиеся расширяют свой кругозор и образно-художественное мышление, развивают способности критической оценки собственных результатов творческой деятельности.

Приведенные выше принципы тесно переплетаются в процессе обучения композиции и реализуются в организации учебно-творческой деятельности и планировании содержания учебных занятий. Их эффективность во многом зависит от грамотности преподавателя, его творческой активности, способности направить энергию обучающихся в нужном направлении.

Таким образом, приведенные выше положения указывают на необходимость рассмотрения композиции как одного из основных компонентов профессиональной подготовки будущих учителей обслуживающего труда и изобразительного искусства. Их практическая реализация в обучении содействует выбору и применению оптимальных методов и средств педагогического воздействия в

процессе формирования профессиональных знаний, умений и навыков обучаемых на всех уровнях системы художественно-педагогического образования.

Список литературы

1. Выготский Л.С. Психология искусства / Л.С. Выготский. – СПб.: Питер; Прогресс книга, 2017. – 320 с. EDN ZSLDNJ
2. Сенько Д.С. Основы композиции и цветоведения / Д.С. Сенько. – Минск: Беларусь, 2010. – 188 с.

Колпакова Ирина Александровна

бакалавр, магистрант

Научный руководитель

Брагина Елена Александровна

канд. психол. наук, доцент, доцент

ФГБОУ ВО «Ульяновский государственный педагогический университет им. И.Н. Ульянова»
г. Ульяновск, Ульяновская область

РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА ОБУЧАЮЩИХСЯ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

***Аннотация:** в статье обосновывается актуальность изучения социального интеллекта обучающихся с задержкой психического развития как самой многочисленной нозологической группы детей с ОВЗ. Приводятся результаты сравнительного анализа развития социального интеллекта младших подростков с задержкой психического развития, полученные в ходе проведенного эмпирического исследования.*

***Ключевые слова:** социальный интеллект, обучающиеся с задержкой психического развития, особенности развития детей с задержкой психического развития.*

Дети с задержкой психического развития являются самой многочисленной нозологической группой среди обучающихся с ОВЗ. Характерной особенностью школьников с ЗПР является относительно низкий уровень развития общего интеллекта, а также разная степень искажения системы поведенческой саморегуляции, несформированность ценностных ориентаций, негибкость систем социальных взаимоотношений [2]. Как отмечает Г.В. Грибанова, этим обучающимся свойственны инфантильные способы решения конфликта: либо импульсивно-аффективные, либо в форме протеста – побеги, уходы. Отмечается склонность к асоциальным контактам, игнорированию общественно значимых норм.

Все это свидетельствует о том, что у детей с ЗПР недостаточно развит социальный интеллект как один из главных факторов, способствующих успешному взаимодействию в социуме и эффективной адаптации к новым условиям жизни.

В связи с этим была поставлена задача нашей коррекционной работы – целенаправленное развитие социального интеллекта обучающихся с ЗПР.

С этой целью на базе ОГКОУ «Центр ППМС «Доверие», находящегося по адресу: Ульяновская область, Майнский район, село Тагай, ул. Интернатская, дом 1, было проведено эмпирическое исследование.

В исследовании приняли участие 18 обучающихся с ЗПР 5–6 классов, получающих психолого-педагогическую помощь в данном ППМС-Центре. Были сформированы две группы испытуемых: экспериментальная (в количестве 10 человек) и контрольная (в количестве 8 человек).

На констатирующем этапе на основе теста «Социальный интеллект» Гилфорда-О’Салливена (в адаптации Е. С. Михайловой) [4] был определен уровень развития социального интеллекта в обеих группах.

Анализ результатов исследования социального интеллекта позволил поделить испытуемых экспериментальной группы на три подгруппы: 1 – с низким социальным интеллектом (20%, 2 чел.); 2 – с уровнем социального интеллекта ниже среднего (60%, 6 чел.); 3 – со средним уровнем социального интеллекта (20%, 2 чел.).

Испытуемых контрольной группы также разделили на три подгруппы: 1 – с низким социальным интеллектом (12,5%, 1 чел.); 2 – с уровнем социального интеллекта ниже среднего (75%, 6 чел.); 3 – со средним уровнем социального интеллекта (12,5%, 1 чел.).

На формирующем этапе исследования с обучающимися экспериментальной группы на протяжении 3 недель с периодичностью 4 раза в неделю проводились групповые коррекционные занятия, направленные на развитие социального интеллекта.

На контрольном этапе проведена контрольная диагностика социального интеллекта в обеих выборках с использованием той же методики.

Ниже представлены сравнительные результаты первичной и итоговой диагностики в обеих выборках (рис. 1, 2).

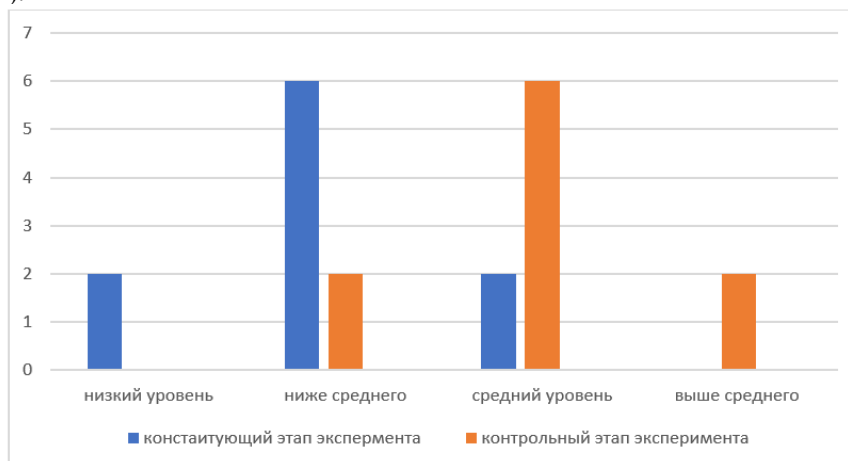


Рис. 1. Распределение испытуемых *экспериментальной* группы в соответствии с уровнями социального интеллекта, выявленными на констатирующем и контрольном этапах эксперимента (по методике «Социальный интеллект»)

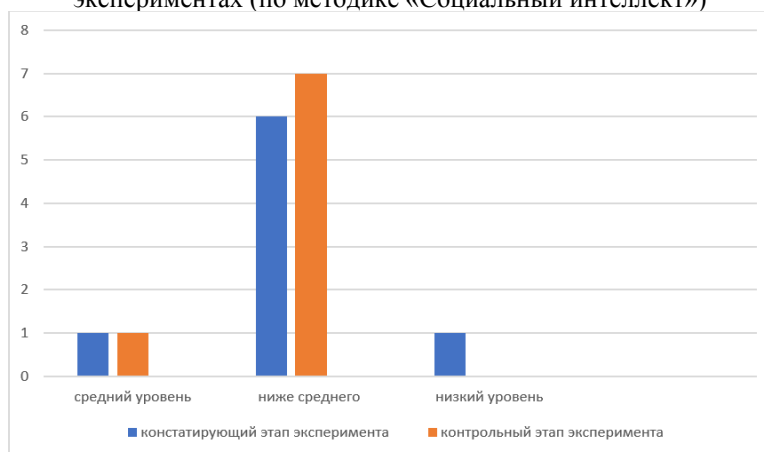


Рис. 2. Распределение испытуемых *контрольной* группы в соответствии с уровнями социального интеллекта, выявленными на констатирующем и контрольном этапах эксперимента (по методике «Социальный интеллект»)

Анализ полученных данных показывает, что на констатирующем этапе эксперимента лишь у 20% испытуемых (2 чел.) экспериментальной группы был отмечен средний уровень развития социального интеллекта. На контрольном этапе у 20% испытуемых (2 чел.) диагностирован уровень социального интеллекта выше среднего и у 60% испытуемых (6 чел.) – средний уровень.

Также отмечается уменьшение числа испытуемых, социальный интеллект которых находится на уровне ниже среднего: на констатирующем этапе эксперимента уровень социального интеллекта ниже среднего был зафиксирован у 60% испытуемых (6 чел.), на контрольном этапе этот показатель составляет 20% (2 чел.).

И наконец, у 20% испытуемых (2 чел.) был выявлен низкий уровень социального интеллекта на констатирующем этапе. На контрольном этапе испытуемых с низким уровнем социального интеллекта выявлено не было.

Анализ социального интеллекта обучающихся контрольной группы показывает, что на констатирующем этапе 12,5% испытуемых (1 чел.) имели низкий уровень социального интеллекта, 75% (6 чел.) – уровень социального интеллекта ниже среднего, 12,5% (1 чел.) имели средний уровень социального интеллекта. На контрольном этапе эксперимента выяснилось, что количество испытуемых с уровнем ниже среднего увеличилось до 87,5% (7 чел.). Количество испытуемых со средним уровнем осталось прежним – 12,5% (1 чел.). Испытуемых с низким уровнем социального интеллекта не

выявлено. Это позволяет утверждать, что социальный интеллект формируется и без целенаправленной коррекционной работы, но в значительно более медленном темпе и не так эффективно.

Полученные в ходе эксперимента данные подтверждают предположение о том, что развитие социального интеллекта обучающихся с задержкой психического развития может быть эффективнее при условии его целенаправленного формирования путем проведения коррекционно-развивающей работы.

Список литературы

1. Абдурахманов С.Р. Диагностика уровня развития социального интеллекта у детей с задержкой психического развития / С.Р. Абдурахманов, А.Р. Ибрагимов // Современные наукоёмкие технологии. – 2020. – №11. – С. 331–336. – DOI 10.17513/snt.38383. – EDN MTUHBZ
2. Грибанова Г.В. Психологическая характеристика личности подростков с задержкой психического развития / Г.В. Грибанова // Психология детей с задержкой психического развития / сост. О.В. Заширинская. – СПб., 2004. – С. 167–178.
3. Михайлова Е.С. Методика исследования социального интеллекта. Руководство по использованию / Е.С. Михайлова. – СПб., 1996. – 56 с.

Кузьмина Ангелина Сергеевна
магистрант

Белозерова Лилия Алмазовна
канд. биол. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Ульяновский государственный
педагогический университет им. И.Н. Ульянова»
г. Ульяновск, Ульяновская область

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ УЧАЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ РАЗНЫХ ПРОФИЛЕЙ ПОДГОТОВКИ

***Аннотация:** одним из важнейших условий успешного выбора профессии старшеклассником и дальнейшего овладения ей является сформированная профессиональная направленность. Результаты исследования показали, что среди учащихся физико-математического и гуманитарного профиля подготовки отсутствуют значимые различия профессиональных типов личности, жизненных ценностей, профессиональных склонностей и мотивов выбора профессии.*

***Ключевые слова:** профессиональная направленность, профессиональные типы личности, мотивы выбора профессии, жизненные ценности, профессиональные склонности.*

В юношеском возрасте начинается активный этап формирования профессиональной идентичности, профессионального становления человека. При этом, когда на подростков влияют социально-культурные и экономико-политические изменения, различные СМИ, общественное мнение, сделать зрелый выбор будущей профессии в силу возраста молодым людям может быть затруднительно [1]. Как правило, школьники ещё не имеют достаточно знаний о мире профессий, а их профессиональный выбор зачастую основан на весьма общих представлениях о профессиях и трудовой деятельности. Собственные установки учащихся ещё довольно поверхностны, кроме того, отсутствует и правильное понимание своих психофизиологических особенностей. Но даже те школьники, которые имеют весьма твёрдые планы на будущее, довольно плохо умеют оценивать самих себя, свои возможности.

Одним из важнейших условий успешного выбора профессии старшеклассником и дальнейшего овладения ей является сформированная профессиональная направленность. Ее рассматривают как систему доминирующих профессиональных потребностей и мотивов, ценностных ориентаций, она воплощается в профессиональных представлениях, намерениях, целях, установках и активной деятельности по их достижению [2]. Профессиональная направленность может рассматриваться как проявление общей направленности личности в труде. При этом очевидно, что она сохраняет базовые черты общей направленности, но приобретает свою специфику.

В целом, под профессиональной направленностью мы можем понимать внутреннюю предрасположенность, мотивацию, способности, склонности и задатки субъекта к конкретной профессиональной деятельности. Это совокупность индивидуальных свойств личности, её черт, качеств, ценностных ориентаций, взглядов, и побуждений, а также совокупность профессиональных притязаний, характерных для соответствующей деятельности и готовность применения указанных компонентов в процессе выполнения должностных обязанностей.

Для изучения проблемы профессионального самоопределения старшеклассников было проведено эмпирическое исследование среди учащихся 10–11 классов разных профилей подготовки. В исследовании участвовали 47 человек, из них 24 учащихся классов физико-математического профиля и 23 – гуманитарного. Для оценки профессиональной направленности применялись «Опросник профессиональных предпочтений» Дж. Голланда, «Иерархия жизненных ценностей» Г.В. Резапкиной,

«Опросник профессиональных склонностей» Л. Йовайши в модификации Г.В. Резапкиной, «Тест мотивации выбора профессий» Л.А. Ясюковой.

Результаты сравнительного анализа средних значений в двух группах по всем выделенным нами составляющим профессиональной направленности представлены ниже.

Таблица 1

Средние значения изучаемых показателей в группах

	Средние значения физико-математического и гуманитарного профиля	U _{Эмп}
<i>Профессиональный тип личности (U_{кр} = 22–31)</i>		
Реалистический тип	6,3/7	50
Исследовательский тип	6,6/6	44,5
Артистичный тип	7,7/7,6	53
Социальный тип	8,9/8,1	44
Предприимчивый тип	7,4/7	50,5
Традиционный тип	5,1/6,3	33,5
<i>Жизненные ценности (U_{кр} = 31–42)</i>		
Здоровье	2,9/3	66
Материальные ценности	3,3/1,8	34
Творчество	1,6/1,8	66,5
Семья	2,3/3,4	42,5
Карьера	2,6/1,4	56,5
Служение	1,4/2,5	51
Слава	2,3/2,3	68
Отдых	2,7/1,5	46
<i>Профессиональные склонности (U_{кр} = 22–31)</i>		
Работа с людьми	6,5/6,3	49
Практическая деятельность	4/4,3	53,5
Интеллектуальная деятельность	4,1/3,3	42
Эстетическая деятельность	4,4/4	52
Планово-экономическая деятельность	1/2,9	34
Экстремальная деятельность	4/3,3	43
<i>Мотивация выбора профессии (U_{кр} = 28–38)</i>		
Профессиональная	7,8/7,5	58,5
Коммуникативная	6,7/6,9	60,5
Прагматичная	6,9/6,6	59,5
Статусная	6,7/6,6	61
Социальная	5,8/6	63
Учебная	7,3/7,5	65
Внешняя	6,3/6,9	52,5

Можно увидеть, что в классе гуманитарной направленности выше средние значения реалистического и традиционного типа, а в классе физико-математического профиля – исследовательского, социального и предприимчивого, а средние значения артистичного типа почти равны в обеих группах. Значимых различий между направленностью учащихся классов физико-математического и гуманитарного профилей не выявлено.

Показатели «здоровье», «семья», «творчество», «служение» как жизненные ценности по выраженности среднего значения в классе гуманитарного профиля выше (хотя в первом случае незначительно). Материальные ценности, карьера и отдых представлены более высоким средним баллом в физико-математическом классе. Среднее значение славы как жизненной ценности равен в обеих группах. Полученное эмпирическое значение находится в зоне незначимости почти для всех жизненных ценностей (материальные ценности входят в зону неопределённости), что свидетельствует об отсутствии существенных различий между учащимися классов разных профилей.

Можно отметить, что в физико-математическом классе выше средние значения склонности к работе с людьми, интеллектуальной деятельности, эстетической и экстремальной видам деятельности. Средний балл склонности к практической и планово-экономической видам деятельности, соответственно, выше в классе гуманитарной направленности. Полученные значения находятся в зоне незначимости для всех видов склонностей.

Исходя из представленной выше таблицы, средний балл профессиональной, прагматичной и статусной мотивации выше в классе физико-математического направления (в последнем случае лишь немногим выше гуманитарного). Средние значения коммуникативной, социальной, учебной и внешней видов мотивации выше в гуманитарном классе. Здесь мы также наблюдаем, что полученные эмпирические значения находятся в зоне незначимости для всех видов мотивации, что свидетельствует об отсутствии значимых различий между ними у учащимися классов физико-математического и гуманитарного профилей.

Таким образом, полученные нами данные свидетельствуют об отсутствии значимых отличий между двумя группами старшеклассников. Это может свидетельствовать о недостаточном понимании старшеклассниками того, какие сферы профессиональной деятельности и, соответственно, какие профили обучения им лучше всего подходят, что, в свою очередь, говорит о необходимости психолого-педагогического сопровождения школьников в части профориентации и формирования профессиональной направленности.

Список литературы

1. Данилова М.В. Профессиональное самоопределение в связи с социальной и семейной ситуациями развития / М.В. Данилова // Вестник Санкт-Петербургского университета. – 2009. – Сер. 12. – Вып. 2. Ч. II. – С. 78–86.
2. Платонов К.К. Структура и развитие личности / К.К. Платонов. – М.: Наука, 1986. – 256 с. – EDN WILCXN
3. Резапкина Г.В. Психология и выбор профессии: программа предпрофильной подготовки: учебно-методическое пособие для психологов и педагогов / Г.В. Резапкина. – М.: Генезис, 2005 – 208 с.
4. Резапкина Г.В. Я и моя профессия: программа профессионального самоопределения для подростков / Г.В. Резапкина. – М.: Генезис, 2000. – 128 с.

Мазурова Елена Викторовна

аспирант
ФГБОУ ВО «Пермский государственный
гуманитарно-педагогический университет»
г. Пермь, Пермский край

ЦЕННОСТНО-МОТИВАЦИОННЫЙ КОМПОНЕНТ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ ОБЩЕНИЮ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ГУМАНИТАРНОГО ПРОФИЛЯ: НАПРАВЛЕННОСТЬ ЛИЧНОСТИ В ОБЩЕНИИ

Аннотация: в статье обсуждаются результаты исследования направленности личности в общении как ценностно-мотивационного компонента психологической готовности к профессиональному общению у студентов педагогического вуза гуманитарного профиля. Методом исследования выступает опрос на основе методики «Направленность личности в общении» (С.Л. Братченко). Проведенный опрос и полученные результаты доказывают дефицитарность позиции диалога, партнерства и сотрудничества и необходимость формирования диалогической направленности личности в общении у будущих учителей гуманитарного профиля в процессе обучения в вузе.

Ключевые слова: психологическая готовность, профессиональное общение, направленность личности в общении, диалогическая позиция, субъект-субъектное взаимодействие.

Аксиология современного этапа развития системы подготовки педагогических кадров обуславливает императив к смещению акцента психолого-педагогического поиска к вопросам диалогичности образовательного процесса, условиям обеспечения субъект-субъектной позиции профессионально-педагогического общения со всеми участниками образовательного процесса [5]. Одной из главных причин коммуникативных проблем в образовательном процессе можно считать недостаточную сформированность диалогической позиции, позиции партнерства и сотрудничества у будущих педагогов как организаторов субъект-субъектного взаимодействия [5].

Целью статьи является обсуждение результатов исследования ценностно-мотивационного компонента психологической готовности к профессиональному общению у студентов педагогического вуза гуманитарного профиля.

Методом исследования являлся опрос. В качестве инструментария использовалась методика «Направленность личности в общении» (С.Л. Братченко). Методика включает 20 вопросов на выявление направленности личности в общении: диалогическая коммуникативная направленность; монологическая коммуникативная направленность: авторитарная (АВ-НЛО), манипулятивная (М-НЛО), альтероцентристская (АЛ-НЛО), конформная (К-НЛО), индифферентная (И-НЛО).

В выборку были включены 488 студентов бакалавриата педагогического вуза: 137 студентов филологического факультета, 175 студентов исторического факультета и 176 студента факультета иностранных языков, из которых 145 студентов 1 курса, 112 – 2 курса, 102 – 3 курса, 63 – 4 курса, 66 – 5 курса, 78% из которых женского пола.

Анализ ответов студентов позволил выявить следующее распределение видов направленности общения:

– 23% респондентов – в большей степени свойственна ориентация на использование собеседника и общения в своих целях, для получения разного рода выгоды, то есть *манипулятивная направленность личности в общении (М-НЛО)*;

– 21% опрошенных студентов чаще проявляют склонность к *индифферентной направленности личности в общении (И-НЛО)*, у них доминирует ориентация на деловые вопросы, общение как таковое игнорируется;

– 20% респондентов в качестве доминирующей демонстрируют *конформную направленность личности в общении (К-НЛО)*, они ориентированы на отказ от равноправия в пользу собеседника, готовность подстроиться под него, подчинение силе авторитета, отсутствие стремления к действительному пониманию и желания быть понятым;

– 19% студентов показали ярко выраженную *альтероцентристскую направленность личности в общении (АЛ-НЛО)*, добровольную «центрацию» на собеседнике, ориентацию на его цели и потребности в ущерб своим, бескорыстное жертвование своими интересами;

– 13% в значительной степени свойственна *авторитарная направленность личности в общении (АВ-НЛО)*: доминирование в общении, склонность к подавлению и подчинению собеседника, когнитивный эгоцентризм и коммуникативная ригидность;

– всего 4% продемонстрировали *диалогическую коммуникативную направленность (Д-НЛО)*, эти студенты ориентированы на равноправное общение, взаимное уважение, доверие, взаимопонимание, коммуникативное сотрудничество.

Если проанализировать ответы на отдельные вопросы, то при ответе на вопрос «Чтобы собеседник правильно понял меня», самым популярным был ответ «Главное, чтобы он хорошо разбирался в обсуждаемом вопросе». Так ответили 232 студента (48%), ярко выражена И-НЛО. Достаточно большое число студентов по сравнению с остальными вопросами – 40 человек – продемонстрировали Д-НЛО и дали свои ответы на данный вопрос: «Важно слушать внимательно друг друга»; «Мне нужно донести свои мысли правильно»; «Я должен всё чётко и доступно объяснить»; «Я должна доступно и грамотно излагать свои мысли»; «Стараюсь объяснить понятным ему языком»; «Мы должны слышать и слушать друг друга»; «Я должна чётко оформлять свою мысль. Если человек не понял, то нужно показать наглядно, или объяснить на близком ему языке»; «Я должна говорить понятно, чётко и также отвечать на его вопрос»; «Я буду тактичным и постараюсь объяснить то, что собеседнику непонятно» и т. п.

На второй вопрос «Я ожидаю от собеседника», большинство студентов, 210 человек (43%) ответили «Открытости, готовности принять мою помощь», что говорит о АЛ-НЛО. Свои ответы на этот вопрос дали всего 16 чел.: «Внимательности и готовности к рассуждениям»; «Открытости к диалогу, вежливости, уважения, эффективности диалога»; «Открытости, честности, готовности слышать и слушать, выражения своей позиции по обсуждаемым вопросам без опоры на мое мнение»; «Внимательности и эмпатии»; «Открытости к обсуждению»; «Адекватных реакций и открытости к разговору»; «Искренности» и т. д.

При ответе на вопрос «То, что чувствует и переживает собеседник» доминирует К-НЛО, т.е. 175 опрошенных студентов (36%) выбрали вариант ответа «Может влиять на мое поведение». Всего 8 человек ответили на этот вопрос самостоятельно: «Я стараюсь понять, чтобы в случае необходимости помочь»; «Я могу помочь разобраться в его переживаниях»; «Зависит от ситуации. Могу поддержать, иногда думаю, что это в данный момент лишнее»; «Я зачастую чувствую и принимаю изначально, если же мне неясны его эмоции/мысли/побуждения, я в любом случае стараюсь понять собеседника и сделать это без критики, ругательств и попыток переубедить»; «По-разному, в зависимости от собеседника»; «Я стараюсь принимать к сведению, принимая решение».

На вопрос «Я хотел бы, чтобы собеседник занимал в общении со мной позицию», 239 человек, почти половина респондентов (49%) ответили «Все равно какую», что говорит о ярко-выраженной И-НЛО. 26 студентов выбрали свой вариант ответа: «Мы должны быть на равных»; «Сотрудническую»; «Равную со мной»; «Комфортную для нас обоих»; «Уважающего меня и себя»; «Человека, способного коммуницировать «на равных»; «Активного слушателя»; «Адекватную» и т. д.

194 опрошенных студента (40%) продемонстрировали М-НЛО, когда выразили свое отношение к утверждению «Доверие собеседника ко мне» как «Нужно, если мне важен этот человек». Всего 4 студента ответили: «Зависит от ситуации»; «Минимальное доверие важно для меня со стороны любого собеседника, но полное доверие, безусловно, не может ожидаться от малознамого человека».

При ответе на вопрос «Если в общении между нами зреет конфликт, собеседник» 257 респондентов (53%) выбрали вариант «Может рассчитывать на мою готовность помочь, уступить», что говорит об АЛ-НЛО. Самое большое количество своих ответов было дано именно на этот вопрос, 48 студентов ответили: «Должен быть готов пойти на компромисс, как и я, быть открытым к обсуждению конфликта и нахождению способа его решения»; «Должен быть готов к конструктивному решению вопроса»; «Желательно должен понимать, что цель общения не заключается в конфликтах, а соответственно должен быть готовым обсуждать вопросы без лишних споров, используя спокойную аргументированную речь»; «Должен высказаться и выслушать меня, чтобы мы пришли к какому-то компромиссу»; «Должен быть готов к поиску компромисса»; «Должен высказать свою позицию, после совместно найти решение»; «Должен пойти на встречу и обсудить альтернативное взаимовыгодное решение»; «Должен быть готов обсудить это»; «Должен выслушать меня и высказать свою позицию»

без криков и оскорблений»; «Должен быть готов совместно его разрешить»; «Должен быть готов к компромиссу» и т. д.

У 46% респондентов (224 ответа) наблюдается К-НЛЮ в выражении позиции по отношению к высказыванию «Когда собеседник меня не понимает, значит», а именно: «Я должен выслушать его точку зрения». 9 человек выбрали свой вариант ответа: «Либо я плохо объясняю, либо его интеллектуальный уровень не даёт понять»; «Постараюсь объяснить, возможно я плохо объясняю, а может проблема не с моей стороны»; «Я использую другую форму, более понятную ему»; «Буду пытаться найти общее решение»; «Мне следует объяснить по-другому и более внимательно прислушаться к его позиции» и т. п.

При выборе варианта ответа на утверждение «Для меня важно, чтобы собеседник в общении со мной исходил из» 292 человека, 60% опрошенных студентов, выбрали «Интересов дела», это соответствует И-НЛЮ. 20 человек ответили по-своему: «Общих интересов»; «Интересы обоих»; «Искренности»; «Наших общих интересов или значимых для каждого из нас тем»; «Уважения и понимания друг к другу»; «Поиска истины»; «Желания общаться со мной» и т. д.

Диалогические субъект-субъектные партнерские отношения лежат в основе эффективности современного образования. Проведенный опрос доказывает дефицитарность и необходимость формирования диалогической направленности личности в общении у будущих учителей гуманитарного профиля в процессе обучения в вузе.

Список литературы

1. Барахович И.И. Готовность будущего педагога к профессиональным коммуникациям / И.И. Барахович, М.И. Шилова // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. – 2014. – №2 (28). – С. 37–40. EDN SEFWPF
2. Бездухов В.П. Гуманистические ценности как системообразующее начало профессиональной деятельности педагога / В.П. Бездухов, О.К. Позднякова // Самарский научный вестник. – 2018. – Т. 7. №3 (24). – С. 302–306. EDN XUXIEN
3. Ксенофонтова А.Н. Основы профессиональной коммуникации педагога / А.Н. Ксенофонтова // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – №69–4. – С. 141–145. EDN DSHQGG
4. Кудинова Г.Ф. Современная профессиональная коммуникация / Г.Ф. Кудинова // Вестник Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы. – 2022. – Т. 3. №1 (62). – С. 253–256. EDN TNUZRB
5. Моисеева Н.Н. Формирование психологической готовности будущего учителя к субъект-субъектному взаимодействию: автореф. дис. ... канд. псих. наук: 19.00.07 / Н.Н. Моисеева. – Самара, 2007. – 25 с. EDN NJLHRH
6. Монжиевская, В.В. О результатах исследований проблемы общения в профессиональной деятельности и подготовки к нему специалистов / В.В. Монжиевская // Crede Experto: транспорт, общество, образование, язык. – 2018. – №3. – С. 166–175. EDN YAWQTZ
7. Суворова О.В. Психологическая готовность к профессиональному общению будущих педагогов: к проблеме онтологического статуса понятия / О.В. Суворова, Н.С. Селукова, Е.В. Мазурова // Вестник Санкт-Петербургского военного института войск национальной гвардии. – 2024. – №1 (26). – С. 137–149. EDN LWQBFI
8. Тихомирова Ю.М. Теоретический анализ структурных компонентов психологической готовности к профессиональной деятельности / Ю.М. Тихомирова // Психологические науки: теория и практика: материалы II Междунар. науч. конф. (г. Москва, март 2014 г.). Т. 0. – М.: Буки-Веди, 2014. – С. 6–9. EDN SWLKUD

ОСОБЕННОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА У ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Аннотация: в статье рассматривается актуальность проблемы обучения детей с задержкой психического развития в начальной школе и направления коррекционно-развивающей работы для преодоления учащимися трудностей в обучении.

Ключевые слова: начальная школа, младшие классы, задержка психического развития, коррекционная работа.

Одна из целей преобразований в нашем обществе – улучшение системы образования и воспитания для формирования активных и всесторонне развитых представителей общества.

Для достижения этой цели важно решить проблему школьной неуспеваемости, оказывая поддержку детям, которым трудно усваивать учебный материал. Примерно половина младших школьников, испытывающих учебные сложности, – это дети с задержкой психического развития.

Термин «задержка психического развития» относится к детям с легкой функциональной недостаточностью центральной нервной системы, которые не попадают в категорию умственно отсталых.

Что же подразумевается под задержкой психического развития? Это ситуация, когда высшие психические функции ребенка развиты недостаточно. Это состояние может быть временным и улучшаться при правильной коррекционной работе в детском или подростковом возрасте. Симптомы включают недостаток знаний, ограниченные знания о мире, незрелость мышления, отсутствие устойчивого интереса к учебе, склонность к игровой деятельности и усталость при умственных нагрузках.

ЗПР считается «пограничным» состоянием в развитии ребенка и характеризуется неоднородностью в развитии различных психических функций. Часто, это сочетание как отставания, так и повреждения различных психических функций.

Существует несколько вариантов классификации задержек психического развития, изложенных в специальной литературе, в которой обычно выделяют четыре главных типа.

1. Задержка психического развития из-за конституциональных особенностей, связанных с наследственностью (психический и психофизический инфантилизм по наследственности).

Этот тип отличается эмоциональной и личностной незрелостью. У детей с такой задержкой часто встречается инфантильность не только психики, но и физического развития, а также и «детская» мимика и моторика. Их поведение склонно к эмоциональным реакциям. Развитие у этих детей идет через игру, которая привлекает их больше, чем учеба. Школьная адаптация и социальное взаимодействие таким детям даются с трудом.

2. Задержка психического развития вследствие соматических проблем (влияние инфекций, соматических болезней ребенка или хронических недугов беременной матери). Этот тип связан с длительными физическими недомоганиями: хроническими инфекциями, аллергиями, врожденными или приобретенными физическими нарушениями, детскими неврозами, состоянием слабости.

Все эти состояния могут вызывать низкий психический тонус и иногда – задержку в эмоциональном развитии (соматогенный инфантилизм) из-за неуверенности и страха, связанных с боязнью своей физической уязвимости и часто усугубленным режимом предписаний и ограничений. Эти дети часто «домоседы», их круг общения крайне узок, возникают проблемы в межличностных отношениях. Родители, как правило, оберегают их от жизненных невзгод, что может вызывать чрезмерную опеку, оказывающую на ребенка большее влияние, чем учеба. Важно не создавать у ребенка чувство его полной безысходности и не помещать его в излишне ограничивающую среду.

3. Задержка психического развития психогенного генеза (влияние негативных воспитательных условий и частых психологических травм). При долговременном и раннем воздействии психологически травмирующих событий у детей образуются устойчивые изменения в психике. Это может привести к невротическим расстройством и неврозоподобным состояниям, неадекватному становлению личностных качеств. В неблагоприятной среде возможно формирование дестабилизированного типа личности с импульсивным поведением и недостаточным контролем над собственными эмоциями. В условиях чрезмерной опеки складываются эгоистичные установки, невозможность самостоятельного преодоления трудностей, отсутствие трудолюбия.

В ситуациях, насыщенных психологическими травмами, личность ребенка развивается в сторону невротизации. У некоторых это проявляется в отрицании авторитетов, агрессивном поведении и истериках, у других – в сдержанности, пугливости, наличии страхов, молчаливости.

Описанный тип задержки психического развития сопровождается эмоционально-волевыми нарушениями, понижением производительности деятельности, слабым формированием контроля поведения. У этих детей наблюдается ограниченный объем знаний, трудности с концентрацией и длительным умственным напряжением.

4. Задержка психического развития, вызванная церебральной органической патологией (сочетание признаков незрелости и частного нарушения некоторых психических функций). У детей с такими отклонениями присутствует органическое поражение головного мозга, однако это поражение имеет локальный характер и не ведет к глубокому снижению когнитивных способностей или умственной отсталости. Этот вид задержки психического развития является довольно распространенным и зачастую обладает серьезной степенью стойкости и выраженностью нарушений, как в эмоционально-волевой, так и в познавательной сфере. Анализ анамнеза таких детей часто показывает наличие неярко выраженной органической недостаточности нервной системы. Во многих случаях причины заключаются в патологиях беременности (тяжелые токсикозы беременных, инфекции, интоксикации, травмы, резус-конфликт), преждевременном рождении, асфиксии или родовых травмах.

Типичные черты, характерные для детей с задержкой психического развития.

1. Ребенок, страдающий задержкой психического развития, часто выделяется в общей школьной среде своей доверчивостью, зависимостью от других, бесхитростностью. Трудности во взаимодействии со сверстниками, неприятие школьных обязанностей и частые конфликты – все это может быть свойственно такому ребенку. В то же время он легко погружается в игру, особенно когда ему сложно приспособиться к требованиям учебного процесса. Сложные игры с определенными ролями и правилами зачастую становятся недостижимы для него и вызывают беспокойство или отказ от игры.

2. Детям с ЗПР тяжело осознавать свою роль ученика, понимать смысл и цели образования, что, в свою очередь, ведет к сложностям в самоорганизации и планировании своих действий. Информацию, предоставляемую учителем, он усваивает и обрабатывает медленнее, и чтобы полноценно все усвоить, ребенок требует наглядности и подробности в объяснениях.

3. Дети с задержкой психического развития характеризуются повышенной утомляемостью и низкой работоспособностью. Их деятельность медленнее и менее объемна по сравнению с их сверстниками, и во время выполнения заданий могут совершаться ошибки. Ответ на критику или замечания может быть разным: от раздражения до полного отказа от выполнения работы, особенно если задача кажется ребенку слишком сложной.

4. Усвоение общеобразовательной программы детьми с ЗПР существенно затруднено, так как она не соответствует их индивидуальному ритму развития. Находясь в обычной школе, такие дети могут остро ощущать свою неспособность соответствовать стандартам, что приводит к неуверенности, страху быть наказанным и уклонению от образовательной деятельности в сторону более легких и доступных занятий.

Для повышения эффективности образовательного и воспитательного процесса ключевым считается активное вовлечение детей в практическую деятельность во время занятий. А также важно использовать игровые техники, наглядные и дидактические средства, различные учебные пособия, которые помогают развивать интерес к учёбе и способствуют активному усвоению новых знаний.

При внедрении дидактического материала в учебный процесс учителя должны следовать определённым требованиям.

1. Содержание и выбор учебных материалов должны согласовываться с учебными целями и учитывать как психофизические особенности детей, так и необходимость индивидуализации задач.

2. Используемые материалы должны быть интегрированы в урок максимально продуктивно.

3. Педагог должен активно направлять учащихся в процессе работы с выбранными материалами.

4. Игровые формы, задачи и упражнения следует использовать для укрепления знаний и решения новых образовательных задач.

5. Педагог должен стремиться вызывать положительные эмоции учащихся, что способствует глубокому пониманию материала.

6. Рекомендуется комбинировать использование наглядного и устного материала для эффективного обучения.

7. Педагог должен обеспечивать разнообразие, как в демонстрационных материалах, так и в практической деятельности учеников.

Обучение детей с задержкой психического развития подразумевает применение специализированных коррекционно-педагогических подходов. Необходимо учитывать уникальные трудности у каждого ребенка и строить индивидуальный план обучения. Материал следует подавать в маленьких порциях, постепенно усложняя задачи. Ребенка нужно обучать использованию заранее усвоенных знаний. Поскольку такие дети утомляются быстрее, целесообразно периодически менять виды деятельности. В дальнейшем следует обогащать программу занятий и создавать обстановку, в которой активность осуществляется с удовольствием и эмоциональным вовлечением. Эффект от таких методов усиливает использование привлекательных дидактических материалов и элементов игры. Важно поддерживать дружелюбный и мягкий тон в общении с детьми и поощрять каждый их успех.

Для успешного обучения учащихся с задержкой психического развития также необходимо заботиться о поддержании их физического и психоневрологического здоровья. Создание условий для предотвращения психофизической перенагрузки и эмоциональных стрессов, профилактика травм через физминутки и активность на свежем воздухе, а также создание комфортной психологической обстановки и применение успешных форм учебной деятельности, как фронтальных, так и индивидуальных, выходят на первый план.

Не менее важную роль в поддержке детей с задержкой психического развития при преодолении трудностей в обучении будет играть совместная работа логопедов и психологов. Вот несколько способов, как они могут помочь логопеды.

1. Коррекция речевых нарушений: работа над развитием речевых навыков, поможет детям лучше выражать свои мысли и понимать речь других, это важно для успешного обучения.

2. Развитие коммуникативных навыков: работа в этом направлении способствует улучшению взаимодействия с одноклассниками и учителями.

3. Работа над фонематическим слухом: занятия направлены на развитие фонематического восприятия, что критично для обучения чтению и письму.

4. Разработка индивидуальных программ занятий: учет особенностей каждого ребенка позволяет более эффективно работать над его проблемами.

В свою очередь психологи могут проводить следующую коррекционную работу.

1. Эмоциональная поддержка: помощь детям в преодолении эмоциональных трудностей, таких как тревожность или низкая самооценка, которые всегда связаны с низкой успешность ребенка.

2. Развитие социальных навыков: организация тренингов по социальным навыкам, что помогает детям лучше взаимодействовать с окружающими и адаптироваться в школьной среде.

3. Психологическая диагностика: выявление конкретных трудностей и потребностей ребенка, что позволяет разрабатывать целенаправленные стратегии поддержки.

4. Работа с родителями: консультирование родителей, обучение их методам поддержки детей в домашних условиях и и помощь в создании благоприятной атмосферы для обучения.

5. Когнитивно-поведенческая терапия: помощь детям в изменении негативной модели мышления и поведения, что способствует улучшению учебной мотивации и успеха.

Логопеды и психологи могут работать в команде, чтобы обеспечить комплексный подход к обучению и развитию детей с ЗПР. Совместные занятия могут включать элементы как логопедии, так и психологии, что позволит охватить все аспекты развития ребенка, значительно повысив шансы детей с задержкой психического развития на успешное обучение и адаптацию в школе.

Коррекция образовательного процесса также должна происходить через специализированные уроки, коррекционные занятия, классные часы, праздники и экскурсии, каждая из которых имеет свою уникальную структуру и методические основы, на которые должен опираться педагог, работающий с классами для детей с ЗПР.

При определении коррекционно-развивающих целей учителю важно размышлять над вопросом: «Какие аспекты коррекционной деятельности будут включены в предстоящий урок в контексте изучаемого материала?». Основные направления коррекционной работы:

- улучшение моторики и сенсорного развития;
- стимуляция мелкой моторики рук и пальцев;
- улучшение навыков красивого письма;
- тренировка артикуляции;
- работа над отдельными аспектами психического процесса;
- повышение уровня зрительного восприятия и узнавания;
- развитие зрительной памяти и концентрации;
- выработка общих представлений о характеристиках объектов (цвет, форма, размер);
- улучшение пространственного восприятия и ориентации;
- формирование представлений о времени;
- разработка слухового внимания и памяти;
- усовершенствование фонетических и фонематических навыков, тренировка звукового анализа;
- развитие ключевых мыслительных процессов:
- практика аналитического сравнения;
- развитие умений классифицировать и группировать (основываясь на знаниях о базовых обобщающих понятиях);
- способность следовать устным и письменным инструкциям, алгоритмам;
- тренировка умения планировать свою деятельность;
- развитие комбинаторных способностей;
- повышение уровня различных видов мышления:
- стимулирование наглядно-образного мышления;
- развитие словесно-логического мышления (умение выявлять логические связи между объектами, событиями, явлениями);

- коррекция трудностей в эмоционально-личностной сфере;
- развитие вербальных навыков и овладение техникой говорения;
- расширение познаний о мире и наращивание словарного запаса;
- устранение индивидуальных знаниевых пробелов.

Необходимо подчеркнуть важность формирования позитивной психологической атмосферы в процессе образования, строительства взаимоотношений, основанных на взаимном доверии и уважении между учителем и учениками, и создания среды, предупреждающей психические травмы в классе. Константин Дмитриевич Ушинский сравнил педагогическую профессию с искусством лечения, подчеркивая, что значимость личности учителя выше организационных аспектов, таких как распорядок дня, чередование уроков, учебная нагрузка и другие гигиенические факторы. Самоощущение ученика, его ожидания и отношение к окружающим формируют его внутреннюю стойкость. Собственно эта внутренняя позиция является условием успешности обучения и воспитания, нормального психологического развития личности. Исследования показывают, что эмоциональная составляющая сообщения влияет на получателя глубже, чем его информационное содержание. Искусство использования улыбки, дружелюбного выражения лица, интонаций голоса, поддерживающих взглядов, избегание негативных команд, сравнений с другими детьми, регулярное использование местоимения «мы», выражение одобрения и любви – все это важные компоненты психогигиенического воздействия на учащегося.

Список литературы

1. Вестник практической психологии и психоанализа. – 2016. – №3. – С. 31–40.
2. Борякова Н.Ю. Практикум по коррекционно-развивающим занятиям / Н.Ю. Борякова, А.В. Соболева, В.В. Ткачева [и др.]. – М., 1994.
3. Забрамная С.Д. Развивающие занятия с детьми / С.Д. Забрамная, Ю.А. Костенкова. – М., 2001. EDN WILDBT
4. Блинова Л.Н. Диагностика и коррекция в образовании детей с задержкой психического развития / Л.Н. Блинова. – М.: НЦ Энас, 2011. – 136 с.
5. Кондратьева С.Ю. Если у ребенка задержка психического развития / С.Ю. Кондратьева. – СПб.: Детство-Пресс, 2011. – 64 с. EDN QUCANJ
6. Селиванова Ю.В. Психолого-педагогические технологии работы с обучающимися, имеющими задержку психического развития / Ю.В. Селиванова, О.В. Соловьева. – 1-е изд. – Саратов: Наука, 2019 – 102 с.

Макарова Ольга Олеговна

учитель
МБОУ «СОШ №6»
г. Новокузнецк, Кемеровская область

ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ У ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Аннотация: в статье рассматриваются особенности преподавания русского языка в начальной школе у детей с задержкой психического развития. По заключению автора, интеграция различных методических подходов и их реализация в рамках преподавания родного языка, в сочетании с общедидактическими принципами, повышает эффективность обучения и способствует достижению коррекционных целей в образовании.

Ключевые слова: начальная школа, младшие классы, задержка психического развития, коррекционное обучение русскому языку.

Методика освоения русского языка в специальных (коррекционных) классах представляет собой одно из направлений педагогической науки. Она изучает цели, содержание, закономерности, основные принципы, а также методы и приемы, применяемые при обучении русскому языку учеников с задержками психического развития (ЗПР).

В рамках данной методики ставятся следующие задачи.

1. Определяется главная цель изучения русского языка.
2. Устанавливается объем и характер учебного материала, который будет усваиваем детьми.
3. Определяются условия для успешной реализации дидактических принципов в процессе обучения русскому языку и формулируются специфические методические подходы к преподаванию данной дисциплины.
4. Разрабатываются наиболее эффективные методы и приемы обучения, включая систему упражнений, способствующих качественному проведению занятий, корректировке выявленных проблем и достижению высокого уровня владения речью у учащихся.
5. Изыскиваются способы наилучшего влияния на детей с помощью языковых средств.

Методика обучения русскому языку, как научная дисциплина, имеет свою структуру и иерархию, которая позволяет четко определить уровни ее разработки и применения в образовательном процессе. Методика делится на три основные ступени:

1. Теоретическая основа методики.

Эта ступень включает в себя систему понятий, которая отражает основные методические концепции. Она создает основу для всех последующих методических решений и включает в себе:

- методические условия, необходимые для реализации дидактических принципов.
- закономерности обучения родному языку.
- научно-теоретические положения в области обучения грамоте, чтению, грамматике, правописанию и др.

2. Практическая реализация методики.

На этом уровне находятся конкретные цели, задачи и содержание учебного процесса, методы и средства обучения, виды упражнений по русскому языку. Эти элементы формируются на базе теоретических концепций и ориентированы на различные аспекты обучения, включая подготовительные этапы работы с текстом, например, добукварный и букварный период для первоклассников.

3. Конкретные методические рекомендации.

На третьем уровне располагаются специфические методические предложения, которые направлены на изучение отдельных языковых тем, таких как систематика изучения имени существительного, прилагательного и других частей речи. Качественно разработанная методика позволяет точно ставить цели, отбирать учебный материал и использовать методы обучения так, чтобы инструкции к программным темам давали максимальный учебный эффект.

В контексте детей с ЗПР, методика обучения должна учитывать специфику их развития и предусматривать коррективую используемых методов и средств для устранения выявленных недостатков. Так, методы, заимствованные для применения в специальных школах, подвергаются тщательной проверке через практику и эксперимент, в результате которого определяется их эффективность и возможность применения. Если методы оказываются приемлемыми, они дополнительно уточняются, и могут быть введены новые этапы и приемы работы. Например, при обучении грамоте с использованием звукового аналитико-синтетического метода, который был адаптирован для детей с ЗПР, потребовалась значительная коррективка, включая изменение порядка изучения звуков, букв, увеличение количества этапов работы и пр.

Коррекционное обучение русскому языку в специальных (коррекционных) классах направлено не только на изучение русского языка как такового, но и на комплексную коррекцию нарушений речи и развитие коммуникативных навыков учеников. Важно подходить к этому вопросу индивидуально, учитывая особенности развития каждого ребенка.

Несколько ключевых аспектов коррекционной направленности.

1. Речевое развитие: программа должна способствовать развитию речи ребенка не просто как средства общения, но и как важного элемента когнитивной деятельности, способствующего его социальной адаптации после окончания школы.

2. Устранение дефектов речи: в работе над речью важно уделять внимание коррекции дефектов произношения и формированию фонетико-фонематических представлений, таких как звукопроизношение, понимание и использование звукового состава слов.

3. Расширение словарного запаса: необходимо предусмотреть систематическое расширение словарного запаса и работу над развитием грамматического строя речи, что является основополагающим для устного и письменного общения.

4. Структура программы: программа составлена таким образом, чтобы на каждом этапе обучения устранять недостатки предыдущего опыта учеников и готовить их к освоению новых разделов. Это достигается через специальные пропедевтические периоды, например, добукварный период для устранения фундаментальных речевых недостатков до обучения грамоте.

В конечном счете, цель коррекционных классов и коррекционного обучения – дать каждому ребенку не только знания по предмету, но и возможность компенсации имеющихся у него нарушений с целью адаптации и успешной социальной интеграции.

Ученики с трудностями в обучении лучше усваивают простые понятия и взаимосвязи, в то время как более сложные концепции усваиваются ими с большими затруднениями. Именно по этой причине образовательная программа с 1-го по 4-й классы составлена на принципах концентричности, когда одна и та же тема повторяется на протяжении нескольких лет с поэтапным углублением и дополнением информации. Такой подход позволяет разделять сложные грамматические концепции на более простые составляющие и по отдельности работать над каждой из них, постепенно наращивая количество соединений и расширяя базу для отработки языковых умений и навыков. Также концентризм программы обеспечивает постоянное повторение уже изученного материала. Например, обсуждение темы «Предложение» ведется во всех классах, начиная с первого, где школьники учатся строить предложения с опережением на собственные действия, картинки, вопросы учителя и таким образом постепенно знакомятся с понятием «предложение» как законченного фрагмента речи.

Из-за замедленного усвоения материала и трудностей в формировании навыков ученикам может потребоваться больше времени на изучение каждой темы, по сравнению со стандартными требованиями, что также учитывается в программе. В качестве примера, обучение грамоте проводится в течение целого учебного года.

Программа ставит перед собой следующие цели в преподавании русского языка.

1. Обучить учеников правильному и понимающему чтению текстов, соответствующих их уровню понимания.
2. Сформировать стойкие навыки грамотного письма, предполагающие знание звукового состава речи, базовых грамматических и орфографических правил.
3. Улучшить общий уровень развития учеников.
4. Научить учеников логичному и последовательному изложению своих мыслей как устно, так и письменно.
5. Содействовать развитию морально-нравственных качеств учеников.

Главные методики проведения занятий складываются из игровых и упражнительных моментов, причём игры часто стоят в центре процесса обучения навыкам. Преподавание русского языка включает в себя методы, стимулирующие мыслительную деятельность учеников и их понимание предмета, например, методы сравнения, сопоставления, объяснения, доказательства, анализа, синтеза, классификации и аналогии. В то же время недостаточный уровень познавательного интереса и мотивации к речи у учащихся с задержкой психического развития требует применения таких подходов и видов занятий, которые постоянно поддерживали бы активность детей. При этом используются наглядные помощники, практические и игровые занятия, а также разнообразные упражнения. Чтобы способствовать переносу знаний в различные среды и развить умение самоконтроля, применяются методы вроде самопроверки и игровые приемы, такие как использование сигналов и роль «мини-учителя».

Осознанное и активное обучение тесно связано с наглядностью, в связи с которой слабо развитый чувственный опыт становится препятствием к освоению и практическому применению новых знаний. Знания, которые не укреплены предыдущим опытом и не проверены практически, часто забываются или превращаются в пустой стереотип, ведущий к ошибкам в их использовании.

Наглядные обучающие материалы должны служить основой для формирования языковых и речевых навыков учеников, отсюда и особое внимание к разнообразию форм наглядности и их комплексному использованию. На занятиях по русскому языку используются стандартные обучающие материалы, такие как реальные предметы, их объёмные и плоскостные модели, графические и технические средства. Кроме того, применяются специфические методы, такие как мимика, жесты, драматизация, дикция и выразительное чтение, а также так называемая языковая наглядность, предполагающая изучение самой природы речи, её образности и компонентов, от звуков до сложных текстов.

Однако, только использование наглядных материалов в коррекционном классе будет недостаточным. Для того чтобы научить детей целенаправленно анализировать, обобщать, и сравнивать предметы и явления, необходимо постоянное сочетание визуального материала со словесными объяснениями.

Языковые инструменты способствуют точному пониманию цели применения наглядных материалов и непрерывно направляют активность учеников. С изменением образовательного уровня учащихся растёт и сложность наглядных пособий, что позволяет детям совершенствовать свои языковые и речевые умения, а также интерпретировать литературные произведения, опираясь на собственный опыт. Закрепление знаний для их эффективного использования в практической деятельности требует, прежде всего, их осознанного усвоения. Особый характер русского орфографического правописания, который постулирует однообразное изображение на письме всех значимых элементов слова независимо от их произношения, подчеркивают важность знания и практического применения орфографических правил.

В процессе обучения русскому языку можно выделить следующие ключевые методические принципы.

1. Преимущество коммуникативной цели обучения.
2. Согласованность в культивировании речи и развитии мыслительных процессов.
3. Вовлечение учащихся в языковую и речевую деятельность должно быть мотивированным.
4. Осознание и развитие чувства языка, которое служит опорой в образовательном процессе.
5. Взаимодействие устного и письменного способов выражения мыслей.

Принцип коммуникативной направленности обучения означает, что основное внимание в образовательном процессе должно быть не на передаче информации о различных языковых особенностях (фонетика, морфология, синтаксис), а на развитии умений использовать эти языковые конструкции в речи. Таким образом, ученики научатся осознавать лингвистические закономерности, усваивать и применять правила орфографии и, что важно, более уверенно использовать речь в общении. Именно по этой причине важно, чтобы на специальных уроках по развитию речи в качестве темы для дискуссий использовались объекты и явления, которые дети либо наблюдают в данный момент, либо уже

рассмотрели. В результате полученная информация становится фундаментом для мыслительной деятельности, который одновременно служит и основой для расширения речевых навыков.

Принцип усиления мотивации в освоении языка и речи также имеет важное значение. Специалисты в области психологии и образования часто отмечают речевую сдержанность у детей и нехватку интереса к речевой активности. Исследования показывают, что введение дополнительных стимулов может повысить заинтересованность учащихся в изучаемом языковом материале и стимулировать их к более содержательному и продуктивному выражению своих мыслей. Без создания стимулирующей системы, способствующей формированию мотивации, невозможно добиться активности в освоении речи и языка. Это основополагающее методическое правило находится в основе принципа усиления речевой мотивации.

Чтобы внедрить этот принцип в образовательный процесс, требуется осмысленный подбор содержания, структуры уроков русского языка, а также выбор обучающих методик, техник и видов заданий, наряду с определённым поведением учителя.

С этими принципами также тесно связана идея развития языкового чутья и опоры на него. В условиях обычного развития ребёнок, общаясь со взрослыми, бессознательно усваивает нормы языка и применяет их при общении. Однако, проблемы в понимании лексического значения слов могут уменьшить у детей интерес к структурной стороне речи, к анализу языковых единиц и их структурированию. Воспитание чувства к языку происходит во время всего периода обучения в начальной школе и начинается с практических грамматических упражнений, которые становятся основой для возникновения интереса к языку и языкового восприятия.

Ещё одним важным методическим принципом является сочетание работы над развитием устной и письменной речи. Обе формы речи выполняют коммуникативную функцию. Устная речь, как правило, развивается раньше письменной и включает в себя общение в реальном времени с помощью интонации, мимики, жестов. Учитывая, что у школьников в разные периоды можно наблюдать более продуктивное развитие одной из форм речи, их взаимодействие становится важным фактором, влияющим на продолжающееся развитие и улучшение обеих форм.

Подготовка учащихся к написанию текстов через устные упражнения является ключевым аспектом эффективного обучения письму. Перед тем, как записать свои мысли на бумагу, школьники обсуждают и изучают слова, фразы и структуру текста, что помогает им проработать материал логически и стилистически. Процесс этот также включает совершенствование умения правильно расставлять интонационные акценты и паузы в предложениях.

Несмотря на разнообразие форм, методов и приёмов, применяемых при обучении русскому языку учеников с задержками психического развития, педагог на уроках может столкнуться с рядом трудностей:

1. Индивидуальные особенности детей:
 - разные уровни развития: у детей могут быть различные уровни подготовки и разные типы нарушений, что затрудняет применение универсальных методик;
 - неоднородность группы: в классе могут быть дети с различными потребностями, что требует адаптации методов для каждого ученика.
2. Недостаток времени:
 - ограниченное время на уроке: адаптированная образовательная программа нередко требует большего количества времени на отработку тех или иных навыков, но учителя часто сталкиваются с нехваткой времени для реализации коррекционных методик;
3. Нагрузка на учителей: часто педагоги должны успевать охватить большой объем материала, что делает сложным внедрение дополнительных коррекционных занятий.
4. Недостаточная подготовка педагогов:
 - отсутствие специального обучения: многие учителя не имеют достаточной подготовки в области коррекционной педагогики, что может ограничивать их способности применять эффективные методики.
5. Сопротивление со стороны детей:
 - негативное отношение к коррекции: дети могут сопротивляться занятиям, которые они воспринимают как «особые» или «дополнительные», что затрудняет процесс обучения;
 - трудности в мотивации: некоторые дети могут не видеть смысла в коррекционных занятиях, что снижает их мотивацию к участию.
6. Коммуникация с родителями:
 - необходимость вовлечения родителей: эффективность коррекционных методик часто зависит от поддержки и понимания со стороны родителей, однако не всегда удается наладить такую коммуникацию;
 - разные ожидания от процесса: родители могут иметь различные представления о том, как должна проходить коррекция, что может вызывать конфликты.
7. Интеграция в общий учебный процесс:
 - сложности в интеграции коррекционных методик в общие уроки: учителям может быть сложно найти баланс между коррекцией и основной учебной программой;

– необходимость взаимодействия с другими специалистами: для эффективной работы требуется взаимодействие с логопедами, психологами и другими специалистами, что может быть затруднено.

Преодоление вышеперечисленных трудностей требует комплексного подхода к организации учебного процесса и взаимодействия всех участников образовательного процесса для создания оптимальных условий для обучения детей с задержкой психического развития.

Таким образом, интеграция различных методических подходов и их реализация в рамках преподавания родного языка, в сочетании с общедидактическими принципами, повышает эффективность обучения и способствует достижению коррекционных целей в образовании.

Список литературы

1. Борякова Н.Ю. Практикум по коррекционно-развивающим занятиям / Н.Ю. Борякова, А.В. Соболева, В.В. Ткачева [и др.]. – М., 1994.
2. Кириленко А.В. Особенности организации обучения детей с особыми образовательными потребностями в общеобразовательных учебных заведениях / А.В. Кириленко // Ученые записки Крымского федерального университета имени В.И. Вернадского. Социология. Педагогика. Психология. – 2020. – №2. EDN MGQFSK
3. Конева И.А. Психолого-педагогическое сопровождение дошкольников с задержкой психического развития / И.А. Конева, Д.С. Бобкова // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – №61–4. – С. 294–297. EDN YUKNVJ
4. Лалаева Р.И. Диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников / Р.И. Лалаева, Л.В. Венедиктова. – СПб.: СОЮЗ, 2001.
5. Морозова И.А. Развитие речевого восприятия. Рабочая тетрадь для детей с ЗПР / И.А. Морозова. – М.: Мозаика-Синтез, 2022.
6. Тригер Р.Д. Я учусь говорить. Тетрадь с печатной основой для занятий по обучению грамоте детей с ЗПР / Р.Д. Тригер, Е.В. Владимирова. – М.: Ассоциация XXI век IT, 1998.

Максименко Екатерина Павловна

магистрант
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»
г. Краснодар, Краснодарский край

СУЩНОСТЬ КРОСС-КУЛЬТУРНОГО ОБУЧЕНИЯ В СИСТЕМЕ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация: в статье рассматривается сущность кросс-культурного обучения как важного компонента современного образовательного процесса. Анализируются основные принципы и методы, способствующие формированию межкультурной компетентности у обучающихся. Обсуждаются преимущества кросс-культурного подхода, включая развитие критического мышления, толерантности и навыков сотрудничества в многонациональных и многокультурных условиях. Статья подчеркивает необходимость интеграции кросс-культурных компонентов в учебные планы для повышения качества образования и подготовки студентов к вызовам современного общества.

Ключевые слова: кросс-культурное обучение, межкультурная компетентность, современное образование, толерантность, глобализация, образовательные программы, многонациональная среда.

Кросс-культурное обучение становится всё более значимым в условиях современной образовательной среды, где образовательные учреждения сталкиваются с многообразием культурных и этнических групп среди своих обучающихся. Эта концепция сосредоточена на формировании понимания и уважения к культурным различиям, а также на развитии навыков эффективного взаимодействия в многонациональных и многокультурных классах и группах.

Задачи кросс-культурного обучения включают не только поддержку культурного разнообразия, но и способствование повышению производительности и эффективности работы в классе или в аудитории. Эта концепция помогает обучающимся лучше осмысливать культурные особенности и предпочтения своих одноклассников или одноклассников, что в свою очередь ведет к успешному взаимодействию, взаимопомощи и взаимопониманию.

Кроме того, кросс-культурное обучение подталкивает образовательные учреждения применять новые приемы, методики и средства обучения. Вот основные аспекты, которые следует учитывать при разработке и реализации кросс-культурного обучения.

1. Культурные различия: программы кросс-культурного обучения должны учитывать основные культурные различия, такие как системы ценностей, обычаи, религиозные убеждения и социальные нормы. Понимание этих различий поможет учащимся школ и студентам избегать конфликтов и недопонимания в процессе обучения.

2. Языковые барьеры: успешное кросс-культурное обучение требует преодоления языковых барьеров. Программы обучения должны предусматривать возможности изучения языка или

использования переводческих сервисов для обеспечения эффективной коммуникации между обучающимися из разных стран.

Например, если речь идет о многоязычной среде, то можно применять CLIL– методику, представленную на рисунке 1, которая основана на 4 С: коммуникация (communication), содержание (content), познание (cognition), а в центре культура (culture). Связь этих 4 элементов – залог успешного взаимодействия представителей разных культур и языков в одном образовательном пространстве [3].

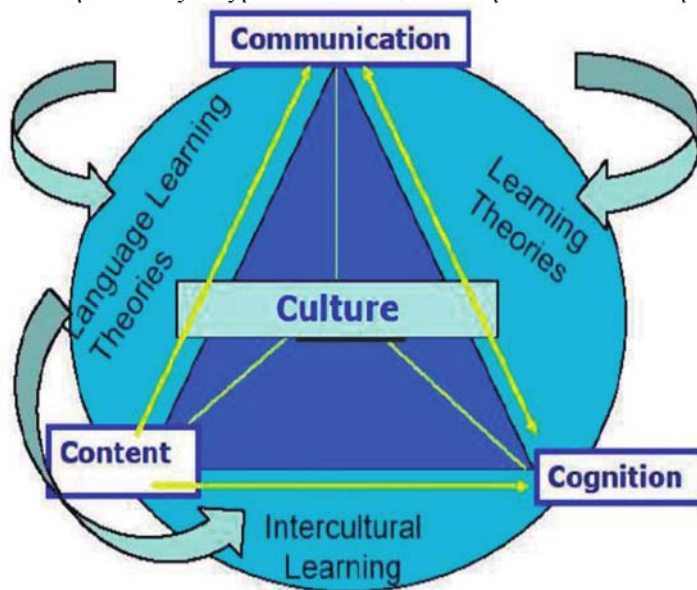


Рис. 1. Принципы методики CLIL

CLIL методика была создана для проведения уроков на английском языке для тех, кто его активно изучает или находится в англоговорящей стране и в окружении другой культуры, но эту методику можно применять и для изучения других языков.

А также в рамках кросс-культурного обучения можно внедрить множество новых подходов и методик, которые могут значительно обогатить образовательный процесс. Вот некоторые из них.

1. Интеграция технологий – использование онлайн-платформ и виртуальной реальности для создания погружающего опыта в разные культуры, позволяя студентам и учащимся школ познавать традиции и культуру других стран.

2. Кросс-культурные группы – формирование учебных групп или команд, где студенты из разных стран работают над проектами вместе. Это помогает развивать командные навыки и улучшает понимание разных культур.

3. Метод проектного обучения – создание проектов, которые требуют от учащихся исследования и анализа культурных аспектов, связанных с предметом обучения.

4. Обучение через искусство и творчество – внедрение искусства, литературы, музыки разных культур в учебный процесс для более глубокого понимания и уважения к культурным различиям.

5. Введение курсов по кросс-культурной коммуникации – обучение учащихся школ и студентов основам эффективной коммуникации между культурами, что особенно важно в глобализованном мире.

6. Разработка адаптивных учебных материалов – создание учебных пособий, которые учитывают культурные различия и потребности студентов из разных регионов.

7. Интердисциплинарный подход – внедрение междисциплинарных курсов, объединяющих различные области знаний, такие как социология, антропология и международные отношения, для углубленного изучения культурных аспектов, или объединение двух, на первый взгляд, разных предметов для изучения их с точки зрения разных культурных особенностей [1].

Эти идеи могут способствовать созданию инклюзивной образовательной среды, способствующей толерантности и пониманию в многонациональном обществе.

Кросс-культурное обучение представляет собой неотъемлемую часть современного образовательного процесса, способствуя развитию критического мышления, эмпатии и социальной ответственности у учащихся. При наличии глобализации и межкультурного взаимодействия, такое обучение становится важным инструментом для подготовки студентов к жизни и работе в многокультурной среде.

Внедрение принципов кросс-культурного обучения в образовательные программы необходимо для улучшения качества образования и подготовки новых поколений к вызовам современного мира.

Список литературы

1. Гусинский Э.Н. Построение теории образования на основе междисциплинарного системного подхода / Э.Н. Гусинский. – М.: Школа, 1994. – 204 с. – ISBN 5-8288-1218-1.
2. Кудряшова А.В. CLIL в российском высшем образовании: копирование зарубежного опыта или его адаптация под российские реалии / А.В. Кудряшова // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. – 2021. – Т. 1. – №44. – С. 39–45.
3. Мелёхина Е.А. Предметно-языковое интегрирование обучения CLIL в вузе: цели, содержание, методология / Е.А. Мелёхина // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. – 2021. – №199. – С. 81–90. DOI 10.33910/1992-6464-2021-199-81-90. EDN KKWHFC
4. Токарева Е. Ю. Предметно-языковое интегрированное обучение как методика активизации процесса / Е.Ю. Токарева // Вопросы методики преподавания в вузе. – 2017. – Т. 6. №22. – С. 81–88. DOI 10.18720/HUM/ISSN2227-8591.22.10. EDN XOXVTN
5. Mehisto P. Uncovering CLIL: Content and Language Integrated Learning in Bilingual and Multilingual Education / P. Mehisto, D. Marsh, M.J. Frigols. – Macmillan Education, 2008 [Electronic resource]. – Access mode: <http://hdl.handle.net/11162/64524> (дата обращения: 12.11.2024).

Скрябина Дарья Юрьевна

канд. пед. наук, доцент, доцент
ФГБОУ ВО «Глазовский государственный
инженерно-педагогический университет»
г. Глазов, Удмуртская Республика

ОСНОВНЫЕ ИНСТРУМЕНТЫ ИЗУЧЕНИЯ СФОРМИРОВАННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ЗНАЧИМЫХ КАЧЕСТВ ЛИЧНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

Аннотация: в статье представлен основной диагностический инструментарий необходимый для осуществления проверки первичных навыков сформированности профессионально значимых качеств личности будущих педагогов. Автором представлено основное наполнение данного термина и его классификация.

Ключевые слова: профессионально значимые качества личности, диагностический инструментарий.

Под профессионально значимыми качествами личности в нашем исследовании мы понимаем: «сложные сочетания психических свойств, развитие которых неотделимо от формируемых интересов личности, трудолюбия, настойчивости, волевых, коммуникативных, познавательных и других качеств. А также трудовых функций, в процессе которых формируются профессиональные качества и происходит самоопределение».

Система профессионально значимых личностных качеств педагога включает в себя совокупность мотивационных, волевых, эмоциональных и когнитивных качеств. К основным профессионально значимым качествам личности мы отнесли: «креативность, восприятие критики, критическое мышление, самоорганизация, саморазвитие, стрессоустойчивость, эмпатия, инициативность, рефлексивный анализ, делегирование, работа в режиме неопределенности, эргономика, переговорные компетенции, постановка задач, коммуникабельность, работа в команде, тайм – менеджмент и умение управлять проектами» [11].

Данные профессионально значимые качества личности можно соотнести с приведёнными выше укрупнёнными группами. Так, к основным волевым качествам относят самоорганизацию, стрессоустойчивость; восприятие критики, переговорные компетенции, коммуникабельность, тайм-менеджмент и умение управлять проектами – составляют основу мотивационных качеств, к наиболее значимым эмоциональным качествам относят эмпатию, рефлексивный анализ; креативность, критическое мышление, постановка задач – таковы основные когнитивные качества личности педагога.

Отбирая диагностические методики, предлагаемые для обследования профессионально значимых качеств личности педагога, мы исходили из понимания специфики профессионального развития. Построение диагностического комплекса должно позволять, не только фиксировать диагностическую информацию на определённом этапе профессионального становления, но и показывать в динамике личностного и профессионального роста будущих педагогов.

В педагогической литературе разработано достаточно много различных методик оценки деятельности педагога: оценка качественных результатов деятельности педагога (Ю.К. Бабанский, П.А. Победоносцев) [1], диагностика уровня развития педагогической деятельности (Е.А. Федорова, Н.В. Кузьмина) [7], определение результативности практической деятельности учителя (В.П. Симонов), самодиагностика (Э.Ф. Зеер, Е.И. Рогов) [3], диагностика профессионально значимых личностных качеств (М.И. Лукьянова, Е.И. Рогов, В.П. Симонов) [9; 10].

Проанализировав имеющийся инструментарий, который используется на данный момент в системе профессионального образования, можно отметить, что в настоящий момент готовых методик диагностики профессионально значимых качеств личности педагога нет. Обобщая имеющиеся методы диагностики, для каждого из диагностируемых показателей можно определить методики определения сформированности профессионально значимых качеств личности педагога.

Представленные в данной работе методики не охватывают весь спектр имеющихся диагностических средств.

Для определения уровня сформированности коммуникативных умений можно использовать «Тест оценки коммуникативных умений», разработанный В.И. Долговой, Е.В. Мельник. Данный тест предполагает определение респондентами ситуаций, которые вызывают у них неудовлетворение, досаду и раздражение при беседе с любым человеком и позволяет выявить умения слушать и понять проблемы собеседника. На основе анализа количества выбранных респондентами ситуаций, выявляется уровень сформированности коммуникативных умений выраженный в процентном отношении: «низкий», «средний», «выше среднего», «высокий» [2].

Методика Е.Ю. Мандриковой «Психодиагностика управления временем», предназначена для диагностики самоорганизации деятельности, сформированности навыков стратегического планирования, структурирования деятельности, самоорганизации. По мнению автора, эффективный тайм-менеджмент складывается из шести основных показателей: планомерность, целеустремлённость, настойчивость, фиксация, самоорганизация, ориентация на настоящее. Респондентам предлагается опросник, состоящий из ряда утверждений и цифровой шкалы, где необходимо отметить уровень согласия с тем или иным утверждением, касающимся способов обращений со временем. Результаты по каждому фактору, каждого пункта суммируются, а результаты по «обратным» пунктам, отмеченным знаком «←→», переводятся в нисходящую шкалу. По общему суммарному балу выставляется уровень сформированности обозначенных выше показателей эффективного тайм – менеджмента: высокий, средний, низкий [5].

Перейдём к подбору методик, определяющих уровень волевых качеств личности будущего педагога. Способность переносить значительные интеллектуальные, эмоциональные нагрузки, без вреда для собственного здоровья и окружающих является стрессоустойчивостью. «Тест на определение стрессоустойчивости личности» составленный Н.В. Киршевой и Н.В.Рябчиковой, представляет собой набор утверждений, к каждому из которых нужно выразить степень своего согласия или несогласия. По итогам прохождения теста подсчитывается общее количество баллов и выставляется уровень стрессоустойчивости: очень низкий, низкий, ниже среднего, чуть ниже среднего, средний, чуть выше среднего, выше среднего, высокий, очень высокий [2].

Тест «Готовность к саморазвитию» В.Л. Павлова направлен на определения компонентов саморазвития личности: самопознания и самосовершенствования. Экспериментальный материал представляет собой опросник, состоящий из четырнадцати утверждений. Интерпретация результатов заключается в составлении графика по двум координатам и определяется одним из четырёх типов готовности: тип «А» – «могу самосовершенствоваться, но не хочу знать себя»; тип «Б» – «хочу знать себя и могу самосовершенствоваться»; тип «В» – «не хочу знать себя и не хочу самосовершенствоваться»; тип «Г» – «хочу знать себя, но не могу себя самосовершенствовать».

Для диагностики наиболее значимых когнитивных качеств педагога, таких как креативность и критическое мышление можно использовать следующие методики. Опросник креативности Джонсона, адаптированный Е.Е. Туник, представляет собой контрольный список, состоящий из восьми пунктов характеристик творческого мышления, которые доступны для внешнего наблюдения. На каждое утверждение опросника респонденту предлагается пять возможных градаций: никогда; редко; иногда; часто; постоянно. Сумма баллов по восьми пунктов является общей оценкой креативности. Определённый уровень креативности соответствует определённой сумме баллов, и может определяться, как очень высокий; высокий; нормальный, средний; низкий; очень низкий [12].

Для оценки вербальной креативности используют тест С. Медника, тест отдалённых ассоциаций, адаптированный А.Н. Ворониным. Автор рассматривает вербальную креативность, как процесс перегруппировки исходных элементов ситуации. Вариант методики адаптированный А.Н. Ворониным направлен на определение скрытого креативного потенциала и исключает разминочный этап диагностики. Респондентам предлагается 20 триад слов, элементы которых принадлежат к взаимно отдалённым ассоциативным областям. Для каждой тройки слов, необходимо подобрать еще одно слово так, чтобы оно сочеталось с каждым из трех предложенных слов. Респондентов нужно попросить дать максимальное количество ответов на каждую тройку слов. Обработка полученных результатов производится из всей совокупности данных по специальной формуле, содержащей три параметра: оригинальность данного типа ответа; количество ответов данного типа; максимальное количество ответов в типе. При этом слова, имеющие похожую смысловую нагрузку, определялись автором одним типом ответа. Так же определяется два индекса креативности: индекс оригинальности – это среднее оригинальности всех ответов; индекс уникальности – это количество уникальных ответов. Интерпретация результатов тестирования зависит от выборки триад слов и рассчитывается посредством процентильной шкалы [6].

Тест критического мышления Старки (Starkey critical thinking test), в адаптации Е.Л. Луценко предназначен для определения приоритетного способа мышления и оценки уровня развития критического мышления. Тест содержит психометрические характеристики и состоит из 27 заданий с четырьмя вариантами выбора ответа, для каждого из которых существует единственно верный ответ. Тест содержит 16 шкал: Сформированность критического мышления; Техники отвлечения внимания с целью вызвать логическую ошибку; Злоупотребление дедуктивным рассуждением, логические ошибки; Понимание текстов, формулирование выводов, анализ информации; Умение фокусировать наблюдение для эффективного решения проблем (быть тщательным, сконцентрированным, учитывать контекст) и т. д. Содержательная интерпретация заключается в определении уровня критического мышления: очень высокие результаты указывают, что у респондента развиты практически все операции критического мышления: логика, индукция, дедукция, рефлексия, анализ информации на достоверность и т. п. Если респондент ответил на 10%-20% заданий и показал очень низкий результат, требуется работа по развитию операций критического мышления [13].

Для диагностирования эмоциональных качеств личности, в частности эмпатии, которая определяется, как эмоциональная отзывчивость на переживания других, может быть применён опросник А. Мехрабиена и Н. Эпштейна. Тест-опросник может быть использован как для индивидуальной, так и для групповой диагностики. Тест для определения эмпатических тенденций состоит из 33 утверждений, описывающих ситуации, которые могут вызвать сопереживание при взаимодействии с людьми, живой и неживой природой, продуктами человеческой деятельности. На каждое утверждение респонденты либо соглашаются, либо выражают несогласие. Индекс эмпатических тенденций определяется суммой совпадений ответов по предложенному в тесте ключу, по всем вопросам-утверждениям. Индекс эмпатичности выставляется так же и с учетом пола респондентов и оценивается как: высокий; средний; низкий.

Среди доступных исследователю методик по определению когнитивной и эффективной эмпатии, можно выделить «Многофакторный опросник эмпатии» М. Дэвиса, в обработке Т.Б. Корягиной, который определяет эмпатию, как реакцию на увиденный опыт другого человека. Многофакторный подход к определению эмпатии находит своё отражение в данном личностном опроснике. Опросник основан на самоотчете и состоит из 28 пунктов, разделённых по 4 шкалам: децентрация; фантазия; эмпатическая забота; эмпатический дистресс. Область содержания каждой шкалы опросника подразделяется на 7 пунктов. Ответ на каждый пункт опросника предполагает ответ по шкале от 1 – «полностью не согласен» до 5 – «полностью согласен». В соответствии с ключом методики, подсчитываются баллы по каждой шкале [4].

Таким образом, в результате анализа имеющегося диагностического инструментария, нами были выбраны методики, которые позволяют определить уровень сформированности, выделенных нами, наиболее значимых качеств личности будущих педагогов.

Исследование выполнено по проекту «Педагогическое сопровождение развития профессионально значимых качеств личности у обучающихся с особыми образовательными потребностями в условиях геймификации (ХУА-2024-0033)», который реализуется при финансовой поддержке Министерства просвещения Российской Федерации в рамках государственного задания (регистрационный № НИ-ОКТР 1023080300002-3-5.3.2).

Список литературы

1. Бабанский Ю.К. Избранные педагогические труды / Ю.К. Бабанский. – М.: Педагогика, 1989.
2. Долгова В.И. Эмпатия и коммуникативная компетентность / В.И. Долгова, Е.В. Мельник. – Челябинск: АТОКСО, 2007. – 253 с. – EDN TQDCNB
3. Зеер Э.Ф. Психолого-педагогические методы исследования инженерно-педагогического образования: учеб. пособие / Э.Ф. Зеер. – Свердловск: Свердл. инж.-пед. ин-т, 1986. – 48 с.
4. Карягина Т.Д. Адаптация многофакторного опросника эмпатии М. Дэвиса / Т.Д. Карягина, Н.А. Будаговская, С.В. Дубровская // Консультативная психология и психотерапия. – 2013. – №21 (1). – С. 202–227.
5. Киршева Н.В. Психология личности: тесты, опросники, методики / Н.В. Киршева, Н.В. Рябчикова. – М.: Геликон, 1995.
6. Кишиков Р.В. Психология массовой коммуникации: учебно-методический комплекс по специальности 030601 «Журналистика» / Р.В. Кишиков; Московская финансово-юридическая акад. – М.: МФЮА, 2008. – 26 с.
7. Кузьмина Н.В. Методы исследования педагогической деятельности / Н.В. Кузьмина. – Л.: ЛГУ, 1970. – EDN QUPKMM
8. Павлов В.Л. Тест «Готовность к саморазвитию» / В.Л. Павлов [Электронный ресурс] Режим доступа: <https://studfile.net/preview/9716928/page:24> (дата обращения: 27.10.2024).
9. Рогов Е.И. Учитель как объект психологического исследования / Е.И. Рогов. – М.: ВЛАДОС, 1998. – 496 с.
10. Симонов В.П. Педагогический менеджмент: 50 НОУ-ХАУ в управлении педагогическими системами: учеб. пособие / В.П. Симонов. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Педагогическое общество России, 1999. – 430 с.
11. Скрябина Д.Ю. Классификация надпрофессиональных навыков: авторский подход / Д.Ю. Скрябина // Актуальные проблемы педагогики и образования: сборник научных статей / науч. ред. и сост. Н.А. Астахова. – Брянск: РИСО БГУ; Аверс, 2024. – 390 с.
12. Туник Е.Е. Опросник креативности Джонсона / Е.Е. Туник. – СПб.: СПбУПМ, 1997.
13. Starkey L. Critical thinking skills success: in 20 minutes a day. – New York: Learning Express, 2004.

Судаков Олег Валериевич
д-р мед. наук, профессор
Судаков Дмитрий Валериевич
канд. мед. наук, доцент
Гордеева Ольга Игоревна
канд. техн. наук, доцент
Сыч Галина Владимировна
канд. мед. наук, доцент
Крестина Людмила Валентиновна
ассистент
Судаков Владислав Олегович
студент

ФГБОУ ВО «Воронежский государственный медицинский университет им. Н.Н. Бурденко» Минздрава России
г. Воронеж, Воронежская область

DOI 10.31483/r-114997

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В МЕДИЦИНСКОМ ВУЗЕ

Аннотация: в статье рассматривается вопрос психолого-педагогического сопровождения студентов медицинского вуза. Данная тематика в настоящее время является весьма актуальной в виду того, что обучению будущих врачей уделяется довольно много внимания, в виду важной социальной значимости профессии. Однако при этом стоит понимать, что будущие врачи подвержены различным негативным психологическим и иным воздействиям, которые, зачастую, невозможно решить без квалифицированной психологической помощи. В основу работы легла специально разработанная авторами анкета, целью которой было подробное изучение некоторых аспектов психолого-педагогического сопровождения студентов в медицинском вузе. Объектами исследования стали 200 студентов ВГМУ им. Н.Н. Бурденко лечебного факультета, разделенные на 2 группы в зависимости от курса обучения: 1 группу составили 100 представителей 1 курса, в то время как во 2 группу вошли студенты 6 курса. С помощью многоцелевого анонимного анкетирования были получены данные, касающиеся различных аспектов психолого-педагогической помощи и сопровождения студентов медицинского вуза. В частности, оценивалась, как общая удовлетворенность учебным процессом в ВГМУ им. Н.Н. Бурденко, так и различными аспектами психолого-педагогической помощи. Полученные данные могут помочь по-новому взглянуть на многие проблемы психолого-педагогического сопровождения студентов медицинских вузов, а также, возможно, оказать корректирующее воздействие на учебный процесс в целом.

Ключевые слова: психолого-педагогическое сопровождение, студент, врач, ВГМУ им. Бурденко.

Процесс обучения в медицинском вузе неспроста считается одним из самых тяжелых и сложных в сравнение с подобными процессами в иных вузах. С этим утверждением сложно не согласиться, ведь за годы обучения в вузе, будущие врачи должны суметь овладеть целым рядом разнообразных дисциплин, обучаясь на самых разных кафедрах, от «теоретических» до «практических». Безусловно, подобное разделение кафедр во многом условно; тем не менее многие относят к «теоретическим» кафедрам такие предметы, как философия, история медицины, химия, биохимия и т. д. В свою очередь «практическими» кафедрами принято считать, как правило, кафедры, на которых обучение проходит на более старших курсах: госпитальная терапия и хирургия, инфекционные болезни, поликлиническая терапия и т. д. Несмотря на представленное выше «подразделение», и не смотря на изучаемые там предметы и дисциплины, даже исходя из названий кафедр становится понятно, что все студенты медицинских вузов должны пройти сложный и тернистый путь, от недавнего выпускника школы, до практикующего специалиста системы здравоохранения – овладеть целым рядом теоретических знаний и практических умений [2, с. 48].

Данный путь не так просто пройти. Что бы в полной мере правильно изучить все то, что заложено в учебной программе, нужно обладать целым рядом особенных свойств и умений, обладать определенной усидчивостью, интеллектом, иметь определенные желания и стремления и т. д. Естественно, что процесс обучения в медицинском вузе требует и огромных затрат энергии: энергии физической и ментальной. В связи с этим, многие ученые -исследователи из среды педагогов высшей школы высказываются о том, что абитуриенты, а затем и студенты медицинского вуза должны обладать в том числе и определенной стрессоустойчивостью, а также определенными возможностями своей психики и нервной системы [4, с. 186].

С учетом того, что психика каждого студента имеет свои особенности, в последние годы все большее значение приобретает психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса в вузах, в том числе и в медицинских. ВГМУ им. Н.Н. Бурденко не стал исключением среди других вузов медицинского и иного профиля, следующих современным тенденциям. В частности, в ВГМУ им. Н.Н. Бурденко действует полноценная психологическая служба, работа которой направлена на определенный перечень работ: диагностическую работу, профилактическую работу (поддержку), психологическую коррекцию, консультирование, организационно-методическую деятельность. При этом указанная выше служба является полноценно действующей службой в вузе и ее наличие и деятельность не пересекается с действием основных структур психологической помощи и поддержки, таких как «горячая линия кризисной психологической помощи», «общероссийская горячая линия детского телефона доверия», «круглосуточная экстренная психологическая помощь МЧС России», «анонимный телефон доверия ФГБУ «НМИЦ ПН им. В.П. Сербского» Минздрава России», «горячая линия по вопросам домашнего насилия», «горячая линия Российского Красного Креста», «Чат-бот по оказанию психологической помощи».

Все вышеперечисленные направления и структуры имеют свой вектор работ и свои особенности. Но все они объединены одной целью – помочь студентам вуза, сотрудникам и всем иным гражданам в тяжелых жизненных ситуациях (в том числе и учебных), а также и в простой психологической и жизненной поддержке представителей всех вышеперечисленных гражданских элементов. Все это позволяет судить о понимании руководства Минздрава и медицинских вузов о важном значении психолого-педагогического сопровождения обучающихся [1, с. 16].

Стоит отметить, что в разные года и эпохи отношение к медицинским работникам претерпевало определенные изменения, хоть в целом и было большей частью положительным. Очередной положительный виток изменения отношения населения страны к представителям медицинской профессии начался еще с 2020 года, когда мир потрясла пандемия новой коронавирусной инфекции. Несмотря на наличие множества «популярных» специальностей, стало понятно, что одну ведущих ролей не только для государства, но и в целом для цивилизации, играет профессия медицинского работника. Героический труд медиков в борьбе с новой коронавирусной инфекцией с одной стороны показал важнейшее значение профессии медика, с другой стороны вызвал новую волну интереса к данной профессии. Однако победа с новой коронавирусной инфекцией не прервала подъема интереса к медицинским профессиям. Интерес продолжил нарастать в связи с началом специальной военной операции (СВО). Профессия врача и медика вновь обрела не только популярность, но и заслуженную любовь и уважение простых граждан и обывателей. Настоящий, 2024 год, обозначил новые границы и новые горизонты для студентов-медиков и всех тех, кто имеет или планирует иметь отношение к врачебной профессии. С одной стороны многие аспекты актуальности данной проблемы обусловлены проходящей в нашей стране СВО, которая обозначила ряд проблем и определила целую линейку векторов направления развития и совершенствования медицинского образования и медицинской помощи; с другой – продолжающаяся, к сожалению, тенденция к росту сердечно-сосудистых и онкологических заболеваний.

С определенным ростом «популярности» профессии медицинского работника, вновь актуальными стали и вопросы, касающиеся медицинского образования, а также психологического сопровождения студентов-медиков и педагогов высшей медицинской школы [3, с. 262].

Целью данного исследования как раз и послужило изучение некоторых аспектов психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса в медицинском вузе.

Объектами исследования послужили 200 человек, мужчин и женщин различного возраста, которые были в дальнейшем разделены на 2 группы в зависимости от курса обучения испытуемых.

В 1 группу вошло 100 студентов 1 курса лечебного факультета, мужчин и женщин, возрастом от 18 лет и старше, средний возраст которых составил $18,78 \pm 0,36$. 18-летний возраст неспроста упоминается в работе, так как именно с возраста совершеннолетия, респонденты могут участвовать в исследовании без разрешения своих родителей (опекунов).

Во 2 группу вошло 100 студентов 6 курса лечебного факультета ВГМУ им. Н.Н. Бурденко, мужчин и женщин, средний возраст которых составил $23,92 \pm 0,77$. В дальнейшем в исследовании не проводилось какой-либо градации от возраста или пола студентов, поэтому дальнейшее изучение в направлении этих признаков не проводилось. Студенты максимально диаметрально разных курсов, были выбраны что бы определить возможную разницу в мышлении анкетированных.

Исследование было исключительно добровольным и анонимным. В основу легла, специально разработанная авторами – анкета-опросник, включающая в себя различного рода вопросы о психолого-педагогическом сопровождении образовательного процесса в медицинском вузе.

Основные результаты исследования представлены в таблице 1.

Таблица 1

О некоторых аспектах психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса в медицинском вузе

1 группа – студенты 1 курса лечебного факультета (n=100)		2 группа – студенты 6 курса лечебного факультета (n=100)	
Вы довольны своей учебой в медицинском вузе (в частности, ВГМУ им. Н. Н. Бурденко)			
Ответ	% Встречаемости	Ответ	% Встречаемости
Да	98%	Да	97%
Нет	1%	Нет	0%
Не могу ответить	1%	Не могу ответить	3%
Укажите свое отношение к психологической службе ВГМУ им. Н.Н. Бурденко			
Положительное	78%	Положительное	72%
Нейтральное	20%	Нейтральное	22%
Отрицательное	2%	Отрицательное	6%
Считаете ли вы действующую в ВГМУ им. Н.Н. Бурденко важной и необходимой?			
Да	70%	Да	74%
Нет	26%	Нет	24%
Не могу ответить	4%	Не могу ответить	2%
Испытывали ли вы необходимость в психологической поддержке и помощи?			
Да	45%	Да	67%
Нет	30%	Нет	17%
Не могу ответить	25%	Не могу ответить	16%
Обращались ли вы за психологической помощью в соответствующую службу ВГМУ им. Н.Н. Бурденко?			
Да	12%	Да	28%
Нет	77%	Нет	60%
Не могу ответить	11%	Не могу ответить	12%
Знакомы ли вы с теми людьми, кому был нужна психолого-педагогическая поддержка или помощь?			
Да	38%	Да	67%
Нет	13%	Нет	12%
Не могу ответить	49%	Не могу ответить	21%
Знакомы ли вы с теми людьми, кто получал психолого-педагогическую поддержку в ВГМУ им. Н.Н. Бурденко?			
Да	16%	Да	33%
Нет	70%	Нет	55%
Не могу ответить	14%	Не могу ответить	12%
Общая удовлетворенность психолого-педагогической помощью среди обращающихся составила:			
Да	31%	Да	83%
Нет	36%	Нет	4%
Не могу ответить	33%	Не могу ответить	13%
Вы бы стали, в случае необходимости, рекомендовать службу психолого-педагогической помощи ВГМУ им. Н.Н. Бурденко?			
Да	65%	Да	84%
Нет	13%	Нет	4%
Не могу ответить	22%	Не могу ответить	12%
Считаете ли вы вышеуказанную службу – приносящей пользу для обучающихся и преподавателей ВГМУ им. Н.Н. Бурденко?			
Да	56%	Да	88%
Нет	14%	Нет	4%
Не могу ответить	30%	Не могу ответить	8%

Проведенный опрос позволил получить интересные данные. Так большинство обучающихся первого и шестого курсов высказались о полной удовлетворенности процессом обучения в ВГМУ им. Н.Н. Бурденко и лишь единичные опрошенные не смогли определиться с ответом или остались неудовлетворенными комплексным процессом обучения в медицинском вузе. При этом подобные ответы действительно носят единичный характер и можно воспринимать их как определенную погрешность. В то же время обращает на себя внимание «здесь и далее» тот аспект, что студенты разных курсов, что первого, что шестого, несмотря на разницу в возрасте, разницу в опыте и разницу в суждениях, реагировали относительно одинаково.

Подавляющее большинство анкетированных – 78% в первой группе и 72% во второй сообщили о своем положительном отношении к психологической службе ВГМУ им. Н.Н. Бурденко; при этом

также посчитав данную службу важной и необходимой (70% и 74% в первой и второй группе соответственно).

45% анкетированных в первой группе и 67% во второй группе признались в том, что им периодически была необходима психологическая помощь и поддержка. С анализом данных значений приходит эмоциональное осмысление того, что довольно большая часть студентов, если не большая из обучающихся нуждается в том или ином купировании эмоциональных состояний или даже нарушений. А ведь всего 12% будущих врачей в первой группе и 28% во второй, обращались за психологической помощью в соответствующую службу ВГМУ им. Н.Н. Бурденко. При этом 11% и 12% анкетированных в первой и второй группе соответственно не смогло определиться с ответом, что можно отчасти также воспринимать и интерпретировать, как нуждаемость в подобной помощи.

В то же время 38% студентов первой группы и 67% второй сообщили о своем знакомстве с теми, кто нуждался в подобной психолого-педагогической поддержке. Однако лишь 16% в первой группе и 33% во второй группе, по словам испытуемых получали психолого-педагогическую помощь. Подобная разница в количестве нуждающихся в помощи и получающих ее позволяет задуматься о многих факторах, в том числе и о доступности данного вида помощи студентам. Авторами планируется проведение углубленного изучения данной проблематики в будущих исследованиях.

В заключительной части исследования изучалась общая удовлетворенность студентов психолого-педагогической помощью, а также вопросами рекомендации этой помощи нуждающимся студентам, а также оценить необходимость данной службы. Было отмечено, что студенты старших курсов более положительно оценивали психолого-педагогическое сопровождение и соответствующую службу и были готовы ее рекомендовать чаще, нежели их младшие коллеги. Подобное вполне объяснимо тем, что студенты, обучающиеся более 5 лет, в противовес своим молодым последователям, уже имели более тесных контакт с данной службой и соответственно имеют большее представление о ней.

В заключение можно сказать, что вопросы психолого-педагогической поддержки гораздо более сложны, чем большинство преподавателей вуза и педагогов высшей школы может предполагать. Данный пункт обязывает всех тех, кто хочет помочь студентам адаптироваться или просто решить различного рода психологические проблемы «не закрывать глаза на данные проблемы», а помогать всячески их решать.

При этом, несмотря на то, что практически все студенты положительно оценивают учебу в вузе и иные аспекты, они же признаются в необходимости их психолого-педагогической поддержки, честно сообщая, что многие из них прибегают за годы своей учебы к помощи специалистов.

Однако некоторые полученные ответы позволяют задуматься. Так многие признались, что знакомы с теми, кому данная помощь и поддержка необходима, но при этом лишь половина из них обратилась за специализированной помощью.

Полученные данные представляют большой интерес для всех тех педагогов высшей школы и психологов, кто работает в вузах и в медицинских вузах, в частности. С учетом важности медицинской профессии, студенты медицинского вуза не должны оставаться без должного психолого-педагогического сопровождения, ведь для вуза и для страны важно не просто выпустить очередного выпускника, а выпустить молодого специалиста-полноценного врача, устойчивого к стрессу и негативным ситуациям.

Полученные данные вызвали определенный интерес и авторами планируется продолжение исследования с большей выборкой и уточнением ряда вопросов, особенно касательно посещения/непосещения психолога и т. д.

Список литературы

1. Особенности образа жизни и здоровья студентов в период дистанционного обучения / В.И. Попов [и др.] // Здоровье населения и среда обитания – ЗНиСО. – 2020. – №11 (332). – С. 14–21. DOI 10.35627/2219-5238/2020-332-11-14-21. EDN YSXVIP
2. Студенческий научный кружок кафедры оперативной хирургии и топографической анатомии / А.В. Черных [и др.] // Журнал анатомии и гистопатологии. – 2017. – № 5. – С. 48–49.
3. Судаков Д.В. О функциях семьи в современном обществе / Д.В. Судаков [и др.] // Психологически безопасная образовательная среда: проблемы проектирования и перспективы развития (к 85-летию ТГПУ им. Л.Н. Толстого): материалы V Междунар. науч.-практ. конф. (Тула, 18 окт. 2023 г.) / редкол.: И.Л. Федотенко [и др.] – Чебоксары: Среда, 2023. – С. 261–264. – ISBN 978-5-907688-76-6. – DOI 10.31483/r-108608. EDN HZXJWP
4. Черных А.В. Личностное развитие студентов начальных, старших курсов и ординаторов второго года обучения на примере ВГМУ им. Н.Н. Бурденко / А.В. Черных [и др.] // Научно-медицинский вестник Центрального Черноземья. – 2017. – №70. – С. 184–190. EDN XGHTJE

ОЩУЩЕНИЕ БЕЗОПАСНОСТИ В КОНТЕКСТЕ ВРЕМЕННОЙ ПЕРСПЕКТИВЫ ЛИЧНОСТИ В СТУДЕНЧЕСТВЕ

Аннотация: в статье рассмотрена проблема ощущения безопасности в юношеском возрасте, включающем в себя период студенчества. Проведена связь между безопасностью и временной перспективой личности, проанализированы факторы психологической безопасности с точки зрения личностных особенностей и восприятия временных пространств. Представлены и проанализированы результаты психологического исследования особенностей временной перспективы у студентов с разным уровнем чувства безопасности с помощью опросников временной перспективы Ф. Зимбардо и чувства безопасности Ч. Конга и Л. Ана.

Ключевые слова: чувство безопасности, безопасность личности, временная перспектива, временная перспектива безопасности, студенчество.

Проблема удовлетворения базовой потребности в безопасности особенно актуальна для периода студенчества, ведь ощущение безопасности к миру позволяет молодому человеку развивать свой потенциал, реализуясь в личностном и профессиональном плане. Временная перспектива в свою очередь охватывает этот процесс, выступая связующим звеном между прошлым и будущим и их субъективным восприятием.

Состояние безопасности имеет онтологическое основание в функциональной динамике нервной системы. Например, тип нервной системы непосредственно влияет на уровень тревожности, степень принятия риска, активацию эмоции страха и т.д. [5].

Психологическая безопасность – состояние общественного сознания, при котором общество в целом и каждая отдельная личность воспринимают существующее качество жизни как адекватное и надежное, поскольку оно создает реальные возможности для удовлетворения естественных и социальных потребностей граждан в настоящем и даёт им основания для уверенности в будущем.

Приоритетным внешним фактором организации процессов самообеспечения психологической безопасности личности выступает фактор времени, специализирующим их содержательно и структурно. При этом само субъектное переживание наличия или отсутствия безопасности существенно изменяет субъективное восприятие времени, вносит изменения во временную перспективу личности.

Наиболее часто нарушение баланса защищенности и открытости, актуализирующее субъектную потребность в безопасности, происходит в экстремальных ситуациях, т.е. ситуациях, субъективно трудных, требующих от субъекта определенных [6].

Личностные особенности человека, его самосознание, направленность личности, специфика отношения к тем или иным фактам, событиям, способность переживать и рефлексировать, воспринимать определенным образом временной ряд событий своей жизни и т. п. гипотетически способны оказать влияние на уровень его безопасности. Они также задают полюс таких его полярных состояний как удовлетворенность – неудовлетворенность прошедшей или текущей жизнью, уверенность – неуверенность в будущем, готовность – не готовность использовать прошлый опыт и т. д., которые связаны с временной перспективой безопасности. Только осознанно выстраивая временную перспективу своей жизни молодой человек чувствует себя более безопасно.

Временная перспектива безопасности – личностный конструкт, содержащий осмысление человеком различных аспектов своей безопасности во временном ракурсе жизненного пути и выступающий основой актуального и стратегического планирования его поведения [8].

Она включает в себя следующие компоненты:

Время безопасности – это период в жизненном пути человека, который он оценивает как тот, в котором отсутствуют существенные угрозы его физическому и психологическому благополучию.

Время опасности – это период временной перспективы, насыщенный угрозами или воспринимаемый через призму негативной доминанты, в рамках которого возникают ситуации риска утраты жизни или других жизненно значимых ценностей [2].

Оценка периодов своей жизни как опасных или безопасных тесно связана с уровнем уверенности субъекта в способности контролировать события, формирующие эти зоны. Поэтому, укрепление уверенности индивида в своей способности управлять своей жизнью является основой для преодоления им ряда психологических проблем.

Т.М. Краснянская, рассматривая зону небезопасности или рисков, выделяет следующие их группы:

1) риски самоутверждения (связаны с развитием самосознания и формированием самоуважения и высокой самооценки, особенно в переходные периоды личностного и возрастного развития);

2) риски, связанные с желанием субъекта быть признанным в группе (нивелирование личности, подавление индивидуальных ценностей, особенно актуально для подростков, которые стремятся войти в референтные группы и могут участвовать в опасных инициативах, таких как употребление наркотиков или участие в преступлениях);

3) риски, совершаемые под влиянием альтруистического порыва (субъективная неспособность индивиду справиться с опасной ситуацией и управлять своими ресурсами, трансформация социальных представлений о безопасности и изменения восприятия реальности).

К уязвимым для риска группам исследователь относит студентов, пенсионеров, мигрантов и тех, кто пережил стресс [4].

Безопасность как состояние личности – полисистемное образование. Её можно рассматривать с перцептивной стороны; на уровне эмоциональных проявлений; с точки зрения инструментально-процессуальной характеристики. Она имеет интерактивную выраженность и социальные компоненты.

Р.В. Агузумцян, Е.Б. Мурадян сгруппировали значимые факторы психологической безопасности личности в три относительно независимых ряда в соответствии со степенью объективности.

1. Факторы объективного порядка, обеспечивающие психологическую безопасность личности на уровне индивидуума. Это универсальные факторы, не зависящие от культурно-исторического развития общества. В определенной степени к ним относятся удовлетворение базовых потребностей человека.

2. Факторы объективно-субъективного порядка, обеспечивающие психологическую безопасность личности как социального типа. К таким факторам можно отнести общепринятые стандартные нормативы, обусловленные культурно-историческими особенностями развития данного общества (личностный потенциал адаптивных возможностей человека в рамках социально приемлемых нравственных норм, умение понимать и принимать других, быть социально значимым среди других, принятым другими).

3. Факторы субъективного порядка, обеспечивающие психологическую безопасность личности как индивидуальности. К ним относятся мотивационно-смысловые отношения личности. Смысл воспринимается как «значение, опосредованное мотивом» (личностный смысл и смысловая установка, обеспечивающие становление индивидуальности и направленность личности) [9].

Индивидуальные особенности, определяющие безопасность каждого конкретного субъекта и являющиеся её психологическими ресурсами выделены Т.М. Краснянской и В.Г. Тылец, к ним относятся:

- субъектная склонность к восприятию окружающего мира;
- доминирующий тип реакции на негативные факторы;
- иерархия выстраиваемой системы объектных и субъектных отношений;
- адекватность стилевой организации поведения;
- параметры сценария жизнедеятельности в целом [1].

Психологический аспект безопасности будет проявляться в особенностях создания перцептивной картины мира («мир» – опасен или безопасен) и себя в этом мире («Я» – опасен или безопасен), сохранения и точности воспроизведения необходимой информации о способах реагирования в различных ситуациях для сохранения безопасности, позитивное мышление, направленное на сохранение человечества как части природы и пр.; развития эмоционально-волевой сферы человека, способности к сохранению психологической устойчивости, регуляции эмоциональных состояний личности.

Определяющее значение в контексте проблемы безопасности личности В.П. Соломин, О.В. Шатровой, Л.А. Михайлов, Т.В. Маликова отдают фактору среды, в особенности социальной, оценке её как стабильной и привычной. При этом выделяют макросоциальную среду (демографический, экономический, социокультурный, религиозный, национальный компоненты) и микросоциальную среду (непосредственное окружение – семья, референтная, профессиональная группы, фоновое окружение) [3].

Восприятие времени оказывает существенное влияние на развитие личности, ее жизненные приоритеты и направленность деятельности. Имея многомерную структуру, временная перспектива человека, как один из ведущих личностных конструктов, устанавливает сложную связь его настоящего с прошлым и будущим. Соответственно, обращение к вопросам безопасности человека представляется весьма актуальным преломлять через временной аспект, вводя понятие «временная перспектива безопасности» [7].

Нами было проведено психологическое исследование связи уровня ощущения безопасности и сохранения временной перспективы личности. С помощью психодиагностических методов «Опросник временной перспективы» Ф. Зимбардо, А. Гонзалеса (адаптация Е.Т. Соколовой, О.В. Митиной), «Опросник чувства безопасности» Ч. Конг и Л. Ан (адаптация П.А. Кислякова, Е.А. Шмелевой) было опрошено 39 студентов Приамурского государственного университета в возрасте от 18 до 22 лет.

Респонденты были разделены по выраженности чувства безопасности на пять уровней: низкий уровень (0 респондентов), пониженный уровень (5 человек), средний уровень (13 человек),

повышенный уровень (16 человек), высокий уровень (5 человек). Было рассчитано среднее арифметическое значение факторов временной перспективы личности по уровням ощущения безопасности, результаты представлены на рисунке 1.

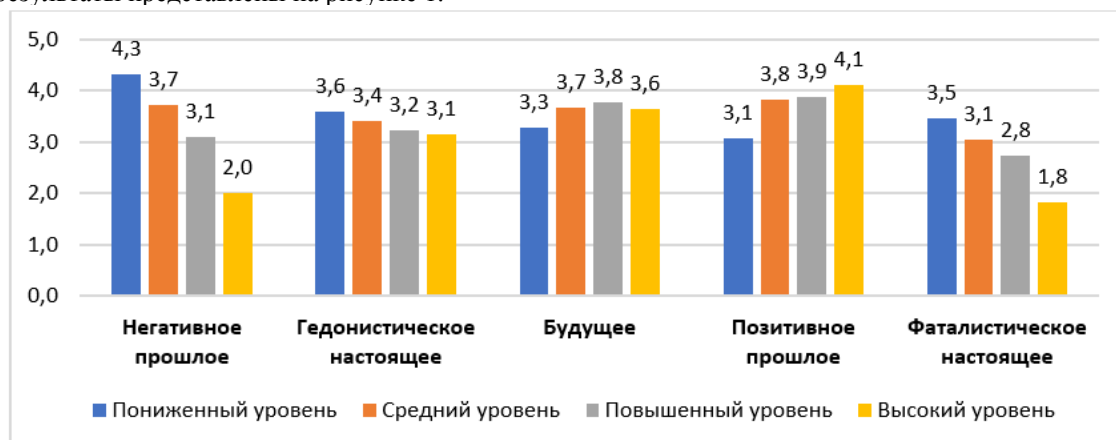


Рис. 1. Факторы временной перспективы у студентов с разным уровнем ощущения безопасности

Мы видим обратно пропорциональную зависимость между негативным прошлым и ощущением безопасности, фаталистическим настоящим и ощущением безопасности. Чем больше личного опыта переживаний негативных событий, травмы, потерь тем ниже субъективное ощущение безопасности. Люди с тяжелым прошлым могут испытывать постоянное беспокойство, страх и недоверие к окружающему миру, так как у них сформированы установки и шаблоны восприятия, которые влияют на чувство безопасности. Это отсутствие уверенности делает их более уязвимыми к новым стрессам и переживаниям.

Студенты, придерживающиеся фаталистического взгляда на жизнь, могут ощущать, что их судьба предопределена и они не могут контролировать происходящее. Это ощущение беспомощности и отсутствие уверенности в будущем также ведет к снижению позитивного восприятия реальности, ощущения безопасности.

С меньшей степенью, но всё же наблюдается подобная тенденция связи с гедонистическим настоящим, при снижении показателей которого возрастают показатели межличностной безопасности и уверенности в контроле, образующие общий показатель чувства безопасности. Гедонистическое настоящее подразумевает акцент на получении немедленного удовольствия и наслаждения текущими моментами. Это может включать в себя поиск краткосрочных удовлетворений, таких как вечеринки, алкоголь, еда и другие стимулы, которые приносят приятные ощущения. В свою очередь краткосрочные удовольствия могут приводить к нестабильности эмоционального состояния, потере устойчивости.

Так постоянное стремление к развлечениям и удовольствиям может мешать формированию длительных и глубоких межличностных связей, что, в свою очередь, подрывает чувство безопасности. Респонденты, которые фокусируются исключительно на гедонистических аспектах жизни, могут ощущать недостаток надёжной поддержки и доверия со стороны окружающих.

Также нами был использован метод математической статистики, были выявлены корреляционные связи между шкалами безопасности и временными конструктами.

Таблица 1

Корреляционный анализ между факторами чувства безопасности и временной перспективы

	Негативное прошлое	Гедонистическое настоящее	Будущее	Позитивное прошлое	Фаталистическое настоящее
Межличностная безопасность	-0,73638	-0,34597	0,330628	0,366993	-0,697
Уверенность в контроле	-0,76115	-0,21751	0,153121	0,395426	-0,47866

По полученным данным можно говорить о сильной обратной связи негативного прошлого и межличностной безопасности (-0,74), уверенности в контроле (-0,76) как аспектов чувства безопасности.

В исследовании установлено, что негативные переживания, такие как травматические события, могут серьезно подрывать межличностную безопасность. Люди, пережившие травму, часто становятся недоверчивыми к окружающим, что затрудняет их способность устанавливать и поддерживать здоровые межличностные связи. Это, в свою очередь, способствует ослаблению уверенности в контроле, так как индивид начинает воспринимать мир как небезопасное и угрожающее пространство. В таком контексте, люди могут чувствовать, что их действия и решения уже не имеют значения, что еще более углубляет их чувство беспомощности.

Таким образом, можно говорить о наличии порочного круга, где снижение межличностной безопасности ведет к уменьшению уверенности в контроле, что, в свою очередь, усиливает ощущение уязвимости и страха. Беспокойство по поводу межличностных отношений может вызывать дополнительные стрессовые реакции, что усугубляет внутренние эмоциональные проблемы. Это состояние может формировать негативные ожидания в отношении будущего, поглощая пространство позитивного восприятия.

Позитивное прошлое в конструкторе временной перспективы безопасности играет ключевую роль, положительный опыт, воспоминания достижения способствуют усилению чувства безопасности личности. Когда люди воспринимают свое прошлое как позитивное, у них формируется более крепкая и уверенная идентичность. Положительные воспоминания о достижениях, поддерживающих отношениях и успешных преодолений трудностей могут укреплять самооценку. Такой контекст помогает людям чувствовать себя более уверенными в настоящем и будущем, что, в свою очередь, способствует общему ощущению безопасности.

Интересные данные мы видим по временному пространству будущего, отношения с ощущением безопасности которого демонстрирует U-образная зависимость. То есть ориентация на будущее, характеризующаяся построением планов, проявлением гибкости и адаптивности, готовностью к риску и принятию решений, высоким уровнем самоорганизации прямо связана с чувством безопасности, устойчивости, подконтрольности жизни, межличностной поддержкой до определённых значений фактора, в нашем случае это показатель 3,8. После чего при высокой направленности на будущее и с её дальнейшим ростом снижается ощущение уверенности, физической, эмоциональной и социальной безопасности.

Объяснить представленную картину мы можем повышением тревоги и стресса ввиду давления необходимости достижения определённых результатов и соответствия ожиданиям, пренебрежением настоящим моментом, являющимся и источником, и местом безопасности, а также эмоциональным выгоранием у ещё не приступившим к профессиональной деятельности людей. Таким образом, установка на будущее в чрезмерном своём проявлении может привести молодых людей к нервно-психическому истощению и потере связи с реальностью, завышенным нереалистичным представлениям о себе и своих возможностях.

Список литературы

1. Аллахверанова Т.Ф. Психологическая безопасность личности в современном обществе / Т.Ф. Аллахверанова // Загни свою звезду: сборник научных статей молодых ученых, посвященный Дню российской науки. – Ч. 2. – М.: Перо, 2020. – С. 34–35. – EDN UYBIOT
2. Краснянская Т.М. Время опасности и безопасности в субъектном опыте студентов / Т.М. Краснянская, В.Г. Тылец // Изв. Сарат. ун-та Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. – 2016. – №3. EDN WNDERZ
3. Психологическая безопасность: учебное пособие / В.П. Соломин, Л.А. Михайлов, Т.В. Маликова, О.В. Шатрова. – М.: Дрофа, 2008. – 292 с.
4. Краснянская Т.М. Психология нарушения собственной безопасности / Т.М. Краснянская // Известия ТРТУ. – 2006. – №13 (68). – С. 299–305.
5. Субботина Л.Ю. Психология безопасности как научная проблема / Л.Ю. Субботина // Звезды Ярославской психологии: сборник к 60-летию Анатолия Викторовича Карпова (Москва, 2 мая 2016 года) / Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского. – М.: Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, 2016. – С. 211–240. EDN WKKQBF
6. Иохвидов В.В. Современное состояние психологии безопасности личности / В.В. Иохвидов, А.С. Савельева // Наука через призму времени. – 2018. – №4 (13). – С. 228–231. EDN YVTNOE
7. Ковдра А.С. Особенности формирования временной перспективы безопасности личности студентов вуза / А.С. Ковдра // Научные проблемы гуманитарных исследований. – 2012. – №2. – С. 141–148. EDN OXHBQX
8. Ковдра А.С. Личностные и ситуативные аспекты формирования временной перспективы безопасности человека / А.С. Ковдра // Прикладная психология и психоанализ. – 2011. – №1. – С. 1. EDN OHGDJZ
9. Агузумян Р.В. Психологические аспекты безопасности личности / Р.В. Агузумян, Е.Б. Мурадян // Вестник практической психологии образования. – 2009. – №2 (19). – С. 40–44.

Ус Оксана Александровна
канд. пед. наук, доцент, заведующая кафедрой
Кулишов Владимир Валентинович
канд. пед. наук, доцент
Мальков Александр Александрович
старший преподаватель

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»
г. Краснодар, Краснодарский край

К ВОПРОСУ ОБ ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМ СОПРОВОЖДЕНИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ПРИЗНАКАМИ ДУХОВНО-ЦЕННОСТНОЙ ОДАРЕННОСТИ

Аннотация: статья посвящена анализу вопроса о развитии духовно-ценностной одаренности обучающихся. Рассмотрены теоретические аспекты педагогического сопровождения учащихся с духовно-ценностной одаренностью, методы и формы организации процесса развития духовно-ценностной одаренности.

Ключевые слова: духовно-ценностная одаренность, организационно-педагогическое сопровождение, обучающиеся.

Каждый высококвалифицированный специалист должен сочетать глубокие профессиональные знания с высокими моральными качествами, и особенно это важно в педагогической профессии. Поэтому, по мнению авторов, особую значимость приобретает поддержка учащихся с духовно-ценностной одаренностью. Именно человек, обладающий особым типом одаренности – духовно-ценностной одаренностью – способен к работе в сложных условиях современного образования. Данный тип одаренности отражает стремление личности к формированию и поддержанию морально-этических ценностей, социальной ответственности и служению общественным идеалам.

Духовно-ценностная одаренность представляет собой многокомпонентное качество личности, проявляющееся в глубокой внутренней мотивации, стремлении к совершенствованию и высокой социальной ответственности [4].

Исследования показывают, что учащиеся с данным типом одаренности характеризуются выраженной эмпатией, критическим мышлением, потребностью в рефлексии и стремлением к поиску смысла в своей деятельности. Важными аспектами их личности становятся приверженность общественным ценностям, стремление к личностному росту, склонность к самоанализу и высокая эмоциональная восприимчивость, что обуславливает уникальные образовательные потребности таких учащихся [1].

Эта одаренность выступает ключевым системообразующим элементом, определяющим мотивацию человека, его ценности, смыслы, переживание счастья и полноты жизни. Духовно-ценностная одаренность, как правило, лежит в основании выбора растущим человеком профессий, в которых элемент служения высшим человеческим потребностям и идеалам является определяющим.

Такие учащиеся часто выбирают области деятельности, связанные с воспитанием и образованием, что обуславливает необходимость их ранней поддержки и подготовки, направленной на формирование умений педагогической работы и укрепление внутренних ценностных ориентиров [7].

Теоретический анализ научных источников и опыта организации педагогической деятельности показал, что на теоретическом уровне не изучены в достаточной степени сущность и структура духовно-ценностной одаренности. На практике духовно-ценностную одаренность часто путают с высоким уровнем социализации (успешности, обученности ребенка).

Серьезной проблемой является идентификация ребенка с признаками духовно-ценностной одаренности. Выявление этого типа одаренности – очень сложный и продолжительный процесс. Эффективная идентификация духовно-ценностной одаренности посредством какой-либо одноразовой процедуры тестирования невозможна [3]. По существу, любая форма отбора (селектирования) детей на основе показателей психометрических тестов оказывается несостоятельной с научной точки зрения. Имеющиеся инструменты диагностики этого вида одаренности не соответствуют требованиям валидности и комплексности.

Эффективное сопровождение духовно-ценностно одаренных учащихся должно базироваться на принципах развивающего и воспитывающего обучения, дифференциации и индивидуализации, учета возрастных и личностных особенностей. Главной целью образовательного процесса для таких учащихся является создание условий для полноценного развития их способностей, нравственных качеств и эмоционально-личностного роста [2].

В настоящее время отсутствуют достоверные знания о содержании, формах и методах организационно-педагогического сопровождения этого вида одаренности. Под организационно-педагогическим сопровождением понимается совокупность организационных действий, направленных на управление и координацию деятельности, распределение полномочий и ответственности субъектов

процесса подготовки (организационная составляющая); определение содержания, форм и методов обучения, программно-методического, информационного, технологического обеспечения, личностной поддержки, адекватных целям, принципам, закономерностям процесса развития духовно-ценностной одаренности обучающихся (педагогическая составляющая).

Наиболее продуктивными методами, способствующими реализации этих целей, могут быть следующие.

1. Метод проблематизации – ориентирован на формирование критического мышления и стимулирование творческого подхода через постановку вопросов, требующих нетривиальных решений. Данный метод универсален для образовательной деятельности [8]. Проблемное обучение побуждает учащихся к поиску новых смыслов, самопознанию и внутренней мотивации.

2. Метод обогащения – заключается в дополнении основного содержания учебного плана вопросами философии, культурологии и этики, что способствует воспитанию гуманистических взглядов и глубокого осмысления морально-нравственных аспектов. Педагогика обогащения используется для вовлечения учащихся как элемент триады обогащения, категории которой представлены в таблице 1.

Таблица 1

Категории триады обогащения (Д. Рензулли) [3].

Категории	Характеристика
I	общий исследовательский опыт, который открывает новые интересы и потенциальные области последующей деятельности
II	учебные мероприятия по шести категориям: навыки когнитивного мышления, навыки развития характера, навыки обучения навыкам обучения, использование передовых исследовательских и справочных навыков, письменные, устные и коммуникативные навыки и навыки метакогнитивных технологий
III	индивидуальные и небольшие групповые исследования реальных проблем

Проектная деятельность – предполагает самостоятельную исследовательскую работу учащихся над wybranными темами и применения полученных знаний в практическом контексте. Этот метод формирует умение у обучающихся мыслить самостоятельно, принимать решения и разрабатывать индивидуальные и групповые социальные проекты, что способствует раскрытию духовно-нравственного потенциала. Такие навыки могут способствовать повышению успеваемости и подлинному энтузиазму в учебе.

Системное применение данных методов будет поддерживать личностный рост учащихся с признаками духовно-ценностной одаренности. Важным элементом сопровождения будет работа с эмоциональными аспектами, так как повышенная чувствительность и склонность к рефлексии нередко становятся причинами переживаний и внутреннего конфликта у таких учащихся. Педагогическая поддержка на этом уровне позволяет минимизировать риск эмоциональной перегрузки и формировать устойчивость к стрессу.

Практика показывает, что система «школа – педагогический факультет вуза» обеспечивает преемственность и согласованность в образовательной подготовке одаренных учащихся. Именно в школе на ранних этапах должно уделяться основное внимание выявлению признаков духовно-ценностной одаренности, а затем сопровождению процесса формирования базовых нравственных ценностей, развития критического мышления и укрепления интереса к учебной деятельности. При этом важно, чтобы образовательные, обучающие, воспитательные программы включали элементы, направленные на воспитание уважения к культурному наследию, патриотизма и осознания важности общественного служения.

Далее на уровне вуза, особенно на педагогическом факультете, акцент смещается на формирование педагогических навыков, углубление профессиональных знаний, закрепление ценностных установок и осознание социальной ответственности будущего педагога. Это позволит готовить будущих специалистов к работе с подрастающим поколением, к преподаванию с учетом высоких морально-этических стандартов. Таким образом, взаимодействие школы и педагогического факультета способствует формированию в молодежи устойчивой мотивации к педагогической деятельности и активной гражданской позиции.

Духовно-ценностная одаренность ребенка очень часто сопровождается целым комплексом психологических проблем. Это могут быть нарушения поведения, повышенная тревожность, перфекционизм, неадекватная самооценка, повышенная критичность, стремление к лидерству, излишняя конфликтность со сверстниками и взрослыми, потеря интереса и другие сложности. Эти проявления одаренности требуют особого педагогического подхода, особых форм и содержания работы.

Серьезным препятствием на пути становления духовно-ценностной одаренности является современная массовая потребительская культура, транслирующая ценности гедонизма и потребительства [6]. Эти установки и ценности фрустрируют проявление одаренности, препятствуют осознанию и принятию ребенком своей идентичности.

Работа с одаренными детьми требует от педагога особых компетентностей, которые позволили бы ему успешно решать задачи по педагогической поддержке данного процесса. Эти компетентности специфичны и выходят далеко за границы стандартного набора профессиональных компетентностей рядового педагога образовательной организации. Данный вид компетенций не формируется в педагогических вузах и в системе повышения профессиональной образования.

Таким образом организационно-педагогическое сопровождение духовно-ценностно одаренных учащихся связано с рядом вызовов.

1. Эмоциональная нестабильность и трудности социальной адаптации – учащиеся с высокой духовно-ценностной одаренностью нередко проявляют диссинхронию в личностном развитии, что приводит к трудностям в общении и внутреннему напряжению. Решение этой проблемы требует комплексной психолого-педагогической поддержки и использования разнообразных методов [5], направленных на снижение тревожности и повышение устойчивости к стрессу.

2. Трудности диагностики и идентификации одаренности – диагностика духовно-ценностной одаренности требует использования многокомпонентных методик, включая психолого-педагогические наблюдения, тесты, анкетирование и экспертную оценку, так как признаки одаренности могут проявляться не сразу и неравномерно.

3. Подготовка педагогов к работе с духовно-ценностно одаренными учащимися – особенность работы с данной категорией учащихся предполагает наличие у педагогов не только профессиональных, но и высоких моральных качеств, а также способности поддерживать и укреплять ценностные ориентиры учеников. Это требует от педагогических вузов внедрения программ подготовки, включающих вопросы педагогической этики, культурологии, психологии одаренности и социально значимой деятельности.

Организационно-педагогическое сопровождение обучающихся с признаками духовно-ценностной одаренности является важной задачей, требующей комплексного подхода и высокого уровня координации между образовательными учреждениями. Система «школа – педагогический факультет вуза» в данном вопросе может не только выявлять и развивать духовно-нравственные качества учащихся, но и поддерживать их на всех этапах становления, способствуя формированию будущих высококвалифицированных специалистов, способных внести вклад в развитие общества и передать ценностные ориентиры следующим поколениям. В результате взаимодействия данных образовательных институтов формируется устойчивый кадровый потенциал, состоящий из нравственно зрелых, ответственных и социально активных людей, готовых к профессиональной реализации в условиях современных вызовов.

Список литературы

1. Гаврилова К.А. Духовно-нравственная одаренность как одна из составляющих личностного развития детей в психолого-педагогической работе / К.А. Гаврилова // Молодой ученый. – 2020. – №3 (293). – С. 408–411 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://moluch.ru/archive/293/66527/> (дата обращения: 18.11.2024). EDN PJBGFH
2. Гребенникова В.М. Влияние перфекционизма интеллектуально одаренных подростков на особенности их взаимодействия с субъектами образовательного процесса / В.М. Гребенникова, В.Н. Емельяненко // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. – 2022. – №3 (303). – С. 15–26. – DOI 10.53598/2410-3004-2022-3-303-15-26. EDN KQOJER
3. Ключко О.И. Система поддержки одаренных детей в европейских странах / О.И. Ключко, А.В. Ляблина, О.Я. Гаврилова // Вестник КазНцЖенПУ. – 2023. – №1 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/sistema-podderzki-odaryonnyh-detey-v-evropeyskih-stranah> (дата обращения: 16.11.2024).
4. Кондратьева О.В. Духовно-нравственный аспект одаренности как фактор ее развития / О.В. Кондратьева // Прикладная юридическая психология. – 2013. – №1 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/duhovno-nravstvennyu-aspekt-odarennosti-kak-faktor-ee-razvitiya> (дата обращения: 18.11.2024). – EDN QBDLIF
5. Кулишов В.В. Педагогическая поддержка самоактуализации обучающихся в условиях девиантогенного влияния массовой культуры: учебно-методические пособие / В.В. Кулишов. – Краснодар: НОЧУ ДПО «Кубанская многопрофильная академия подготовки, переподготовки, повышения квалификации специалистов», 2019. – 88 с. EDN GBATVC
6. Кулишов В.В. Трансформация воспитательного процесса под влиянием массовой культуры / В.В. Кулишов, В.В. Хайлова, Ю.С. Гавриш // 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. ред. О.А. Мосина. – Краснодар: Кубанский государственный университет, 2022. – С. 116–120. EDN WNIWBP
7. Ус О.А. Духовно-нравственное воспитание подростков в процессе организации внеурочной деятельности / О.А. Ус, В.М. Гребенникова. – Киров: Межрегиональный центр инновационных технологий в образовании, 2022. – 228 с. – DOI 10.52376/978-5-907541-85-6. EDN MUNNGX
8. Integrative Technologies as a Means of Forming Metacognitive Competences In High Grade Students / Т. Bonkalo, V. Grebennikova, S. Belentsov, A. Malkov // European Journal of Contemporary Education. – 2023. – Vol. 12. No. 4. – P. 1166–1174. – DOI 10.13187/ejced.2023.4.1166. EDN MOICBV

Хачатрян Лиана Ашотовна
преподаватель
Алкамян Виолетта Сергеевна
преподаватель

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»
г. Краснодар, Краснодарский край

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ В УСЛОВИЯХ СИСТЕМЫ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

***Аннотация:** каждый ребенок индивидуален в своем проявлении и процессе становления, поэтому все образовательные учреждения стремятся предоставить учащимся индивидуальный подход в обучении, развитии и воспитании. В особенности это касается одаренных детей, которые требуют особого комплексного подхода в познании этого мира, так как опережают своих сверстников в усвоении получаемой информации. Одарённость в настоящее время определяется как способность к высоким достижениям во всех сферах человеческой деятельности через нестандартное мышление и поведение. Процветание одаренной личности происходит путем научения ребенком своих способностей, своего потенциала. Для раскрытия данного потенциала одаренных детей необходимо выстроить работу с учетом личностных особенностей, возможностей и потребностей ребенка. Необходимым условием организации данной деятельности является качественно выстроенный процесс психолого-педагогического сопровождения. Психолого-педагогическое сопровождение одаренных детей направлено на оказание помощи и поддержки в период, возникших трудностей в освоении социальных ролей, определении своей функции. Необходимо создать дружественную образовательную среду для развития ребенка с применением специальных форм и методов обучения, а также активной поддержки личности. Система дополнительного образования в полной мере способствует эффективной реализации программ психолого-педагогического сопровождения одаренных детей, так как обладает особыми образовательными условиями, позволяющими выявлять и развивать индивидуальные качества личности, путем возможностей применения нестандартных методов работы с обучающимися.*

***Ключевые слова:** психолого-педагогическое сопровождение, одаренность, дополнительное образование, индивидуальный подход.*

На сегодняшний день система образования в России претерпевает значительные изменения, направленные на внедрение гуманистических и личностно-ориентированных принципов, которые способствуют полному раскрытию индивидуальных особенностей участников образовательного процесса. Современное общество нуждается в людях, обладающих высокоразвитыми интеллектуальными и творческими способностями, которые требуют особого подхода в обучении и воспитании. Однако, они могут испытывать трудности в адаптации к стандартной школьной системе, где их потенциал не всегда учитывается в полной мере.

Обеспечить данный запрос государственного характера в полном объеме могут люди, имеющие индивидуальную особенность, выражающуюся в одаренности. Одаренность – это системное, развивающееся в течение жизни качество психики, которое определяет возможность достижения человеком более высоких, незаурядных результатов в одном или нескольких видах деятельности по сравнению с другими людьми. Начать формировать и выявлять такую индивидуальную особенность стоит еще с детства.

В настоящий момент в психолого-педагогической науке не выработан единый подход к пониманию одарённости. В течение длительного периода времени понятие «одаренность» являлось синонимом понятия «способность». Несомненно, они являются близкими по значению феноменами: так как устанавливают и выявляют потенциал возможностей человека.

Инструментальный аспект поведения одарённого ребёнка в концепции одарённости Д.Б. Богоявленской и В.Д. Шадрикова фокусируется на способности ребёнка использовать различные когнитивные и личностные ресурсы для эффективной реализации своего потенциала и достижения целей. В данной концепции особое внимание уделяется тому, как одарённый ребёнок применяет свои интеллектуальные способности и внутренние механизмы саморегуляции, чтобы адаптироваться к окружающим условиям и решать задачи в различных сферах деятельности.

Основные характеристики инструментального аспекта поведения одарённого ребёнка: использование когнитивных инструментов, метапознание и самоосознание, саморегуляция и мотивация, инновационное и гибкое мышление, использование социальных и внешних ресурсов.

Важно, что одарённый ребёнок способен не только активно использовать эти ресурсы, но и адаптировать их в зависимости от ситуации, что позволяет ему достигать высоких результатов в различных сферах жизни [4, с. 90].

Мотивационный аспект поведения одарённого ребёнка в концепции одарённости играет важную роль в понимании того, как одарённые дети стремятся реализовать свой потенциал и достигать высоких результатов в разных сферах. В этой концепции мотивация рассматривается как ключевой фактор, который определяет направленность и интенсивность активности ребёнка, а также его способность преодолевать трудности и достигать поставленных целей. Основные элементы мотивационного аспекта в концепции Д.Б. Богоявленской и В.Д. Шадрикова: внутренняя мотивация (мотивация к самореализации), целеустремлённость и стремление к совершенству, самоотдача и готовность к усилиям, ощущение значимости деятельности, воздействие внешних факторов, мотивация к преодолению трудностей.

Эти элементы помогают одарённому ребёнку не только достигать высоких результатов, но и постоянно развиваться, реализуя свой потенциал в различных сферах [8, с. 95].

Для успешного выявления и поддержки признаков одарённости необходима организация психолого-педагогического сопровождения.

Работа педагога-психолога в рамках сопровождения в образовательной среде направлена на создание условий для полноценного развития обучающихся, а также на поддержку их эмоционального, социального и психического благополучия. Основные задачи:

- психологическая диагностика: выявление уровня развития, психоэмоционального состояния и особенностей поведения учеников, что помогает определять их потребности и потенциальные трудности;

- психологическое консультирование: помощь учащимся, родителям и педагогам в решении различных психоэмоциональных проблем (например, стресс, тревожность, проблемы в общении, мотивации);

- коррекционная работа: разработка и реализация программ, направленных на преодоление психоэмоциональных трудностей, развитие навыков самооценки, коммуникативных умений, адаптации в коллективе;

- психологическая поддержка образовательного процесса: помощь в разрешении конфликтных ситуаций, поддержка психоэмоциональной атмосферы в классе, снижение уровня стресса и напряженности у обучающихся;

- профилактика и развитие: формирование у детей здоровых психоэмоциональных установок, развитие стрессоустойчивости и эмоционального интеллекта, укрепление психологического здоровья.

Таким образом, педагог-психолог работает на всех уровнях образовательной среды, направляя свои усилия на помощь учащимся, педагогам и родителям в создании благоприятных условий для обучения и личностного развития [1, с. 163].

Психолого-педагогическое сопровождение – это комплекс мероприятий, направленных на поддержание и развитие психологического и педагогического благополучия обучающихся в образовательном процессе. Оно включает в себя системную помощь в решении различных проблем, которые могут возникать у детей, и способствует их успешной социализации, обучению и личностному развитию.

Так, психолого-педагогическое сопровождение включает в себя комплексный подход, в котором учитываются как психологические, так и педагогические аспекты развития ребенка. Это не просто поддержка в учебе, но и работа с личностными, эмоциональными и социальными проблемами ученика для создания условий для его полноценного и гармоничного развития.

По мнению В.А. Сластёнина и И.А. Колесника, психолого-педагогическое сопровождение – это система мер, направленных на обеспечение психологического комфорта и развитие личности обучающихся в процессе их образования. Оно включает в себя диагностику, коррекцию, консультирование, профилактику, а также поддержку в личностном и социальном становлении детей и подростков. Важным аспектом является создание условий для гармоничного развития учащихся, поддержание их психоэмоционального благополучия и помощь в преодолении трудностей обучения и социализации.

Эта концепция акцентирует внимание на взаимодействии педагога и психолога, а также других специалистов, с целью интеграции образовательного процесса с психолого-педагогическими подходами для максимального раскрытия потенциала каждого учащегося [5; 7].

Сущность психолого-педагогического сопровождения в образовательной среде заключается в системной поддержке учащихся, направленной на развитие их личностного, эмоционального и интеллектуального потенциала, а также на преодоление возможных трудностей в обучении и социальной адаптации. Это процесс взаимодействия между педагогами, психологами и другими специалистами, цель которого – создать оптимальные условия для успешного обучения, развития и социализации каждого ребенка. Психолого-педагогическое сопровождение помогает обеспечить индивидуальный подход к каждому ученику и создает условия для его всестороннего развития в образовательном процессе.

Потенциал дополнительного образования заключается в его способности существенно расширять горизонты развития личности, выходя за рамки стандартной школьной программы. Это образование ориентировано на удовлетворение индивидуальных потребностей и интересов учащихся, что способствует более глубокому освоению различных сфер знаний и навыков. В современной педагогической практике дополнительное образование рассматривается как важная, самостоятельная часть образовательной системы, ориентированная на оптимизацию и гармонизацию процессов развития, воспитания и обучения. Эта система выходит за рамки традиционных образовательных стандартов, предлагая углублённое и расширенное образование, а также удовлетворяя растущую потребность в обучении и личностном развитии [2, с. 241].

На сегодняшний день система дополнительного образования представляет собой неотъемлемую и значимую часть образовательной среды, которая отвечает на запросы общества и играет ключевую роль в его развитии. Также, дополнительное образование является важным инструментом для всестороннего развития личности, создания условий для ее гармоничного роста и успешной социализации.

Для успешной организации психолого-педагогического сопровождения одарённых детей требуется комплексный подход, включающий разнообразные формы и методы работы, а также создание соответствующих условий для их эффективного применения. Система дополнительного образования предоставляет оптимальные возможности для реализации программ сопровождения, способствуя выявлению уникальных качеств личности и максимально возможному раскрытию её потенциала.

Список литературы

1. Адушкина К.В. Психолого-педагогическое сопровождение субъектов образования: учебное пособие / К.В. Адушкина, О.В. Лозгачева. – Екатеринбург: УГПУ, 2017. – 163 с. EDN YOSYLF
2. Байбородова Л.В. Педагогика дополнительного образования. Работа с детьми с особыми образовательными потребностями: учебное пособие для бакалавриата и магистратуры / Л.В. Байбородова. – М.: Юрайт, 2018. – 241 с. EDN ZTFTGZ
3. Белоусова А.К. Одаренность без границ: сопровождение одаренных детей с особыми образовательными потребностями: сборник статей международной научно-практической конференции (Волгоград, 14–16 сентября 2011 г.) / А.К. Белоусова, О.В. Барсукова, Т.В. Павлова. – Волгоград: Перемена, 2011. – 168 с. EDN HXLZCI
4. Бояговленская Д.Б. Рабочая концепция одаренности / Д.Б. Бояговленская, А.В. Брушлинский, М.А. Холодная, В.Д. Шадриков [и др.]. – М.: ИЧП Магистр, 2003. – 90 с. EDN RGENZF
5. Колесникова И.А. Коммуникативная деятельность педагога / И.А. Колесникова, В.А. Сластенина. – М.: Академия, 2007. – 336 с. EDN QVLDDF
6. Ус О.А. Профессиональная компетентность педагога дополнительного образования / О.А. Ус, В.С. Овакьян, Л.А. Хачатрян // Теоретические и практические аспекты социальной педагогики и психологии девиантного поведения: сборник научных трудов. – 2017. – С. 160–162. – EDN ZIPTAJ
7. Сластенин В.А. Педагогика: учебник для студентов образовательных учреждений среднего профессионального образования, обучающихся по педагогическим специальностям / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.П. Шиянов. – М.: Академия, 2008. – 576 с.
8. Шадриков В.Д. Рабочая концепция одаренности / В.Д. Шадриков. – М.: Молодая гвардия, 2003. – 95 с.

Чеснокова Алина Алексеевна
магистрант

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»
г. Краснодар, Краснодарский край

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ И ЗНАЧЕНИЕ КРИЗИСА ЮНОШЕСКОГО ВОЗРАСТА ДЛЯ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ

Аннотация: кризис юношеского возраста является важным этапом в психосоциальном развитии молодых людей, и его исследование приобретает особую значимость в условиях современных социально-экономических и культурных изменений. Поскольку значительное количество представителей юношеского возраста получают образование в высших учебных заведениях, проблема адаптации студентов к учебной среде, социальной и эмоциональной напряжённости не теряет актуальности.

В статье изложены основные теоретические аспекты кризиса юношеского возраста. Дана общая характеристика изменениям, которые испытывают девушки и юноши в возрасте от 17 до 21 года. В связи с этим исследование психологических особенностей кризиса юношеского возраста у студентов имеет высокую практическую значимость и может внести вклад в создание более гармоничной и поддерживающей образовательной среды, которая будет учитывать потребности и характеристики молодёжи в этот критически важный период их жизни.

Ключевые слова: кризис юношеского возраста, психологические особенности, студенты, идентификация, эмоциональная нестабильность, самоопределение, социальная адаптация, поддержка, образовательная среда, психическое здоровье.

Кризис юношеского возраста – это фаза, в которой молодые люди сталкиваются с различными психологическими и эмоциональными трудностями, обусловленными поиском идентичности,

стремлением к независимости и необходимостью принятия важных жизненных решений. Особенно остро эти проблемы проявляются у студентов, которые находятся на этапе перехода от подросткового к взрослому жизненному этапу. Люди в этом возрасте нуждаются в поддержке и понимании, так как они могут испытывать значительный внутренний дискомфорт. Изучение психологических особенностей кризиса юношеского возраста у студентов является неотъемлемой частью понимания процессов адаптации молодёжи в условиях современного общества. Этот период характеризуется значительными изменениями в самоидентификации, эмоциональной стабильности и социальных взаимоотношениях. В условиях растущего давления со стороны образовательной системы, социальной среды и внутренней эмоциональной напряжённости, понимание особенностей этого кризиса приобретает особую значимость. Современные студенты выходят на новый этап жизни, сталкиваясь с необходимостью принятия множества решений, связанных с выбором профессии, формированием межличностных отношений и определением жизненных целей. Эти вопросы часто сопровождаются чувством неопределённости и тревожности, которые могут привести к серьёзным психологическим проблемам, включая депрессию и эмоциональное выгорание. Актуальность исследования кризиса юношеского возраста у студентов определяется не только необходимостью выявления его психологических аспектов, но и важностью создания условий для благоприятного развития молодёжи в рамках образовательного процесса. Объектом исследования является кризис юношеского возраста у студентов. Предметом – психологические особенности и проявления кризиса юношеского возраста, включая аспекты самоидентификации, эмоциональной стабильности и социальных взаимодействий.

В начале проведения исследования было сформулировано предположение о том, что в процессе кризиса юношеского возраста студенты испытывают значительное эмоциональное и психологическое напряжение, что приводит к снижению их удовлетворённости жизнью, возникновению чувства неопределённости и увеличению уровня тревожности. Эффективная психологическая поддержка и создание благоприятной образовательной среды могут значительно смягчить негативные последствия этого кризиса, способствуя более успешной адаптации и самореализации молодёжи.

Исходя из вышеизложенного сформулированы следующие задачи:

изучить психолого-педагогическую литературу по исследуемой проблеме;

провести диагностику с целью выявления уровня тревожности и глубины экзистенциальных переживаний у студентов; экспериментально доказать, что в процессе кризиса юношеского возраста студенты испытывают значительное эмоциональное и психологическое напряжение.

При проведении исследования были изучены научные труды в области возрастной, дифференциальной и экзистенциальной психологии (А. Адлер, А.Н. Леонтьев, И. Ялом, С.Н. Рубинштейн и другие). В своих трудах А. Адлер подчёркивал, что концепция смысла жизни формируется уже в детстве, однако в этот период она чаще всего выражается через поведение и не имеет чётких и ясных определений. А.Н. Леонтьев подчёркивал значимость смысла жизни как ключевого аспекта человеческого существования. Он считал, что смысл жизни является не просто философской или теоретической концепцией, а явлением, тесно связанным с личными переживаниями, целями и мотивами индивидуального развития [1]. Лишь тогда события в жизни человека становятся персональными, когда он осознанно и активно взаимодействует с ними и с теми воздействиями, которые они оказывают на его существование. Это особенно актуально в отношении к своей жизненной цели – смыслу своей жизни [2].

Юношеский кризис сопровождается множеством психологических изменений, которые оказывают влияние на эмоциональное состояние и поведение студентов. К основным особенностям можно отнести поиск идентичности, эмоциональную нестабильность, стремление к автономии и социальное давление. Понятие юношеского возраста определяется как период жизни человека между подростковым возрастом и взрослостью. Принятой специалистами по проблемам возрастной морфологии, физиологии и биохимии юношеский возраст был определён с 17 до 21 года для юношей и с 16 до 20 лет для девушек [3].

В этом возрасте молодые люди стремятся узнать, кто они, и каково их место в обществе. Это может вызывать проблемы с самовосприятием, сомнения в собственных способностях и нереалистичные ожидания от себя. Колебания настроения, повышенная чувствительность и резкие реакции могут стать частыми спутниками студентов в этот период. Это состояние может проявляться как тревожность, депрессия или агрессивность. Кроме того, юноши и девушки пытаются утвердить свою независимость, что может приводить к конфликтам с родителями и преподавателями. Окружение сверстников и конкуренция в учёбе создают дополнительные стрессовые факторы, способствующие развитию комплекса неполноценности и чувства одиночества.

Л.С. Выготский выделяет основные психологические признаки возрастных периодов для определения этапов психического развития человека, опираясь на три ключевых параметра: социальную ситуацию, способствующую формированию психических новообразований в результате возрастного роста, основные виды деятельности, необходимые для психического развития, и социальное взаимодействие. В этой связи социальная ситуация, как важная психологическая характеристика

юношеского возраста, включает в себя независимый переход в профессиональную деятельность, который влияет на будущие позиции и социальный статус индивида в обществе [4].

В ходе исследования была использована краткая версия опросника смыслового кризиса (СЖК-Д), предложенного К.В. Карпинским. Этот инструмент позволяет выявить наличие и уровень переживаний, связанных с поиском смысла жизни и самореализацией, что имеет важное значение в контексте юношеского кризиса. Опросник демонстрирует высокую очевидную валидность при взаимодействии с такими возрастными группами, как подростки, взрослые и пожилые люди. Это связано с тем, что содержание тестовых утверждений «отзывается» на размышления и переживания по поводу собственной жизни. Практика использования опросника показывает, что работа с ним пробуждает интерес у участников, желание понять себя и способствует глубокой рефлексии о смысле и способах их жизни. Исходя из современных представлений о регуляторных проявлениях смысла жизни в человеческой жизнедеятельности, возможно выделить три мишени смыслового кризиса: общий уровень осмысленности жизни, смысловой кризис, психологические свойства индивидуального смысла жизни [5].

Опытная работа проводилась на базе факультета педагогики, психологии и коммуникативистики ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет», в исследовании приняли участие студенты в возрасте от 17 до 21 года (всего – 77 респондентов, 87% (67 человек) – девушки, 13% (10 человек) – юноши). Участники отвечали на вопросы, касающиеся их ощущения смысла жизни, удовлетворённости собственным положением, а также переживаний, связанных с окружающей их социальной средой. Общая сумма баллов говорит о выраженности у испытуемых психологических признаков смыслового кризиса. Чем она выше, тем глубже, интенсивнее и острее протекает кризис смысла жизни [6].

Результаты оценивались по количественной шкале, позволяющей определить уровень смыслового кризиса. Таким образом, выявлено, что среди юношей средний уровень смыслового кризиса составил 29,6%, что является пониженным показателем, однако обращается внимание на то, что испытуемые находятся в сложном для них жизненном периоде. Среди девушек данный показатель составил 27,1%, что также является пониженным показателем. Отметим, что низким значениям уровня смыслового кризиса относятся показатели < 19%.

Стоит отметить, что 33,4% (28 человек) испытывают растерянность при необходимости принять важное решение и 35,7% (30 человек) считают, что делают то, что от них ожидают окружающие люди или требуют обстоятельства. Из представленных данных следует, что студенты сталкиваются со значительными вызовами в области принятия решений и самоопределения. Это указывает на несколько ключевых аспектов: неуверенность в себе и растерянность, влияние внешних факторов и необходимость поддержки.

Таким образом, выявленные результаты подчёркивают важность внедрения программ и методов поддержки студентов, направленных на развитие их навыков принятия решений, критического мышления и уверенности в своих способностях. Своевременные меры могут помочь студентам научиться больше полагаться на себя, а также развить независимость и настойчивость в достижении своих целей, что является важным для их личностного и профессионального роста.

Список литературы

1. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / под ред. Д.А. Леонтьева. – М.: Смысл, 2004. – EDN QXIXLX
2. Воеводина Е.Ю. «Жизненная цель»: смысл жизни как главный смыслообразующий мотив в теории деятельности А.Н. Леонтьева / Е.Ю. Воеводина, А.А. Лебедева // Психологические проблемы смысла жизни и акме. – 2021. – №1 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/zhiznennaya-tsel-smysl-zhizni-kak-glavnyy-smysloobrazuyushiy-motiv-v-teorii-deyatelnosti-a-n-leontieva> (дата обращения: 01.11.2024).
3. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка / В.И. Даль. – М., 1998. – 559 с.
4. Выготский Л.С. Антология гуманной педагогики / Л.С. Выготский. – М.: Издательский дом Ш. Амонашвили, 2002. – С. 80.
5. Карпинский К.В. Новые методы субъективной психодиагностики / К.В. Карпинский, П.П. Галузо, Т.В. Гижук. – Гродно: ГрГУ, 2015. – 174 с. EDN PYLLMB
6. Карпинский К.В. Опросник смыслового кризиса / К.В. Карпинский. – Гродно: ГрГУ, 2008. – 127 с.

Шер Марина Леонидовна
канд. экон. наук, доцент, доцент
Белоцерковская Снежанна Владимировна
преподаватель

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»
г. Краснодар, Краснодарский край

DOI 10.31483/r-114193

ВОПРОСЫ СОТРУДНИЧЕСТВА ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА И РОДИТЕЛЕЙ ПОДРОСТКОВ В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

***Аннотация:** в статье рассматриваются вопросы, связанные с совместной работой родителей и педагогов-психологов с воспитанием детей. Освещены основные аспекты взаимодействия семьи и образовательного учреждения. Авторы подчеркивают важность и значимость вопросов сотрудничества школы и семьи во взаимодействии по вопросам психического здоровья детей, сохранения традиционных семейных ценностей.*

***Ключевые слова:** педагог-психолог, семья, сотрудничество, психолого-педагогическое сопровождение, образовательное учреждение.*

В законе «Об образовании в Российской Федерации», в статье 44 говорится о том, что «Родители (законные представители) несовершеннолетних обучающихся имеют преимущественное право на обучение и воспитание детей перед всеми другими лицами. Они обязаны заложить основы физического, нравственного и интеллектуального развития личности ребенка». Не все родители понимают важность и фундаментальность воспитательного процесса в семье, поэтому возникает необходимость принятия решений по вопросам укрепления семейных ценностей, развития нравственно-духовного воспитания детей на государственном уровне.

Указом Президента Российской Федерации 2024 год в России объявлен Годом семьи, поскольку в семье закладываются основы духовно-нравственного воспитания ребенка. Необходимо уделять внимание сохранению традиционных семейных ценностей, формированию ответственного отношения родителей к воспитанию детей. Государство в лице системы образования, в частности, школы содействует обеспечению условий для повышения социальной, коммуникативной и педагогической компетентности родителей, поддержки семейного воспитания. Школьная психологическая служба занимается работой, направленной на сохранение психологического здоровья детей. Дети находятся в зависимости и под влиянием своей семьи и отражают в своем поведении те проблемы, особенности, напряжения, которые существуют в семье, поэтому работа с родителями- приоритетное направление в деятельности педагога-психолога по вопросам участия семьи в воспитательном и образовательном процессах.

Взаимодействие с родителями должно строиться педагогом-психологом в соответствии с принципами:

- высокий уровень профессионализма;
- доброжелательность и уважение к родителям и их детям;
- обеспечение предельной конфиденциальности и эмоциональной безопасности;
- открытость и конгруэнтность психолога;
- мотивирование родителей к взаимодействию с психологом различными способами;
- системность в работе, выражающаяся в актуальности, последовательности и логичности работы со всеми участниками образовательного процесса, сотрудничестве с родителями на всех ступенях школьного обучения детей.

Существуют различные модели взаимодействия педагога-психолога и родителей в образовательном учреждении, поскольку единого подхода к реализации данного процесса не существует, каждая семья, каждый ребенок индивидуален. Но все модели направлены на общую заинтересованность в раскрытии и развитии потенциала ребенка, воспитании его гармонической личности, достойного гражданина общества. Одна из таких моделей взаимодействия представлена на рисунке.



Рис. 1. Модель взаимодействия педагога – психолога с родителями

Психолого-педагогическое просвещение и повышение психолого-педагогической грамотности родителей не только улучшают качество семейного воспитания, но и влияют на воспитательную среду в семье, делая действия родителей более осознанными. Кроме того, это способствует укреплению доверия и позитивного отношения к специалистам в области психологии и педагогики.

Наша реальность сегодня такова, что нельзя заниматься образовательным процессом, не учитывая взаимодействие детей и взрослых, не включая семью в процесс психолого-педагогического развития подрастающего поколения.

«Семья и школа – два важнейших социальных института в развитии и социализации ребенка, поэтому грамотная организация взаимодействия семьи и школы поможет лучше понять ребенка, найти наиболее целесообразные способы решения возникающих трудностей в воспитании и образовании благополучной личности в семье и школе» [4].

Ученые уже давно установили, что дети, которые с самого рождения окружены любовью и заботой, вырастают более радостными и успешными.

Важно подчеркнуть, что взаимодействие между ребёнком и родителями, соответствующее взрослым отношениям – это итог осознанной, систематической и креативной работы педагога-психолога в взаимодействии с семьей. Таким образом ребёнок выражает своё желание быть частью диалога с родителями как с равноправными участниками, которые также стремятся к его благополучию.

Система взаимодействия между педагогами, педагогами-психологами, родителями и учениками является частью единого механизма, который помогает организовать целенаправленный и структурированный процесс освоения социальных норм и правил поведения в социокультурной среде.

Помимо этого, процесс коммуникации способствует не только более эффективной адаптации детей к будущей социальной, профессиональной и семейной жизни, но и влияет на их дальнейшее самоопределение. Также он помогает снизить напряжённость в отношениях с родителями при решении проблем и формирует объективную необходимость социального взаимодействия.

Список литературы

1. Федеральный закон от 29.12.2012 №273-ФЗ (ред. от 07.03.2018) «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/60fe09c87b b91e8dc7f6b7bd271f0a70597bdd28/ (дата обращения: 04.11.2024).
2. Гиппенрейтер Ю.Б. Общаться с ребенком. Как? / Ю.Б. Гиппенрейтер. – М.: ЧеРо; Сфера, 2003. – 253 с. EDN QTAVKD
3. Кипнис М. Тренинг семейных отношений / М. Кипнис. – Ч. 2. Родительство. – М.: Ось-89, 2008. – 144 с.
4. Кошкин И.В. Взаимодействие педагогов и родителей как социальная и психолого-педагогическая проблема / И.В. Кошкин // Проблемы педагогики и психологии 2011. – №1. – С. 4. – EDN YHTCLJ
5. Магомедова З.З. Современные технологии работы педагога-психолога с родителями учащихся / З.З. Магомедова, З.М. Миназова // МНКО. – 2018. – №6 (73) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-tehnologii-raboty-pedagoga-psihologa-s-roditelyami-uchaschihsya> (дата обращения: 22.10.2024).
6. Минияров В.М. Психология семейного воспитания (диагностико-коррекционный аспект) / В.М. Минияров. – М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2000. – 256 с.
7. Sazhina N.M., Sher M.L., Mironov L.V. Educational quality: requirements and approaches to the quality of modern education // Мир педагогики и психологии. – 2019. – №6 (35). – С. 57–66. – EDN DLQKTK
8. Grebennikova V.M., Sher M.L., Mironov L.V. Digital education as the necessity for modern social development // Мир педагогики и психологии. – 2019. – №4 (33). – С. 116–123. – EDN KOOEKO
9. Sher M.L., Sazhina H.M. Modern technologies, methods and approaches in the educational process. Colloquium-journal. 2018. №12–3 (23). С. 47–50. EDN YOXWIP

Щербакова Елена Алексеевна

канд. психол. наук, преподаватель

Дорофеев Сергей Петрович

канд. психол. наук, старший преподаватель

ФГКВБОУ ВО «Краснодарское высшее военное авиационное училище
лётчиков имени Героя Советского Союза А.К. Серова»
г. Краснодар, Краснодарский край

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ В ПРАКТИКЕ ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА (НА ПРИМЕРЕ ПОДГОТОВКИ ВОЕННОГО ЛЕТЧИКА)

Аннотация: классические методы проведения лекционных, семинарских и практических занятий у большинства курсантов-летчиков не вызывают активного интереса при изучении дисциплины «Психология и педагогика» и других дисциплин гуманитарного цикла, так как мотивация к обучению у них носит практическую направленность, что связано с такими профессионально важными качествами военного летчика как критичное, системное конкретно-действенное мышление, высокая скорость принятия решений, низкий порог восприятия, хорошая система различения и т. д. Использование приемов и методов психологического консультирования в образовательном процессе повышает качество усвоения учебного материала.

Ключевые слова: военный летчик, профессионально важные качества, эмоциональная устойчивость, мотивация, психологическое консультирование, педагогическая деятельность.

Современная система профессионального образования, как и любой другой элемент социальной жизни людей, в ходе социально-экономических, культурных, религиозных и др. изменений государственного масштаба претерпевает трансформацию. Технологизация образовательного процесса, переход на новые образовательные стандарты требует качественного изменения отношения к старой системе подготовки профессиональных кадров. Ориентация на европейский опыт профессиональной подготовки не всегда целесообразна в контексте исторически сложившейся системы профессиональной подготовки россиян. Предлагаемые многочисленные новые образовательные программы, вносящие коррективы в уже существующее содержание, сроки и условия обучения студентов, в большинстве своем несут разрозненный, специфичный и противоречивый характер, отражая узкосфокусированный взгляд их авторов, опирающихся на современные достижения психолого-педагогической теории и практики. Каждая из них дает свой положительный результат, но при отсутствии системного подхода к профессиональной подготовке будущих специалистов, значимость новаторства может носить минимальный эффект. Все чаще появляются сведения о низкой практической подготовке выпускников профессиональных образовательных учреждений, о чем свидетельствует появление в законе «Об образовании в Российской Федерации» нового термина «практическая подготовка».

В системе военной профессиональной подготовки вышеуказанные особенности современного состояния образовательной системы так же находят свое отражение в частой корректировке или даже смене программ профессионального обучения кадровых военных. Одновременная подготовка выпускника высшего военного учебного заведения (ввуза) по военной и гражданской специальности осуществляется за счет включения в образовательный стандарт дисциплин, не имеющих, по мнению курсантов, непосредственного отношения к их будущей специальности. Но изучение дисциплин гуманитарного направления (экономика, право, культурология, философия, история, педагогика и психология) способствует формированию у будущих военных специалистов гуманитарной компоненты профессиональных компетенций будущего специалиста. Педагогическая и психологическая науки в этом процессе играют одну из ключевых ролей, начиная от дисциплины, включенной в профессиональный стандарт, и заканчивая ее практическим применением в ходе психолого-педагогического сопровождения профессиональной подготовки будущего военного летчика.

Также необходимо учитывать, что психология субъектов и объектов образовательной системы значительно изменилась со времени «прописанных истин», касающихся профессионально-важных качеств (ПВК) военного летчика [5, с. 101–134]. У современных абитуриентов, далее курсантов-летчиков, в настоящее время содержательно сложилась другая система ценностей, следовательно, мотивация к обучению и овладению профессиональной деятельностью тоже отличается от мотивации летного состава 70–80 гг. XX столетия (с опорой на которых была разработана концепция ПВК военного летчика). Закономерно следует предположить, что личность современных обучающихся в ввузе так же претерпела изменения содержательного плана. Данное предположение находит свое подтверждение в исследованиях, касающихся содержания и структуры ПВК военного летчика [13, с. 152–164, 14; 23; 24; 26 и др.].

Как это выглядит на практике? Ежедневно преподаватели и другие специалисты вуза, участвующие в психолого-педагогическом сопровождении обучения военных летчиков, встречаются с тем, что некоторая часть курсантов ориентирована только на летную деятельность, упуская из внимания, что их деятельность включает в себя и командирскую составляющую; другие видят в профессии возможность прославиться; еще часть нацелена на материальные блага. Есть, конечно и такие, у которых профессиональная идентичность состоялась, и они подходят к обучению осознанно и ответственно. Но хочется, чтобы количество таких курсантов значительно возросло.

Интерес и практическая необходимость в психологических знаниях осознано проявляется только лишь у части младших командиров, а рядовые курсанты, в большей степени, психологией интересуются только лишь по вопросам личного характера и редко с целью научно-профессионального роста. Курсанты с высокой группой профессиональной пригодности имеют практическую психологическую компетентность (у них высоко развиты эмоциональный и социальный компоненты интеллекта, рефлексивность сознания, антиципация и т. д.), что сказывается на их высокой самооценке, и изучение психологии как науки вызывает у них скептическую реакцию, так как зачастую уровень их психоэмоциональной устойчивости гораздо выше, в сравнении с некоторыми специалистами образовательного процесса. Социальный заказ на личность военного летчика, определенный концепцией обеспечения летного труда [6], официально не скорректирован с учетом современности. Здесь можно приводить еще много примеров актуальности теоретической и практической реализации педагогической и психологической наук в системе военного образования.

Психология и педагогика как науки в процессе профессиональной подготовки военного летчика на современном этапе реализуется в ходе учебной подготовки дисциплиной «Психология и педагогика». Изучаемые курсантами теоретические положения психологической и педагогической наук закрепляются на семинарских и практических занятиях, способствуют формированию компетенций военного управленца и психологической готовности к выполнению профессиональных задач в мирное и военное время. Кроме того, поднимаемые на лекционных занятиях вопросы находят свой отклик в личных обращениях курсантов за психологической помощью. Как известно, одной из форм оказания психологической помощи является психологическое консультирование [23].

Психологическое консультирование в военной авиации – вид профессиональной деятельности *военного авиационного психолога*, в задачи которого входит изучение личности (курсанта, офицера, членов его семьи и пр.) и оказание психологической помощи в решении профессиональных и жизненных задач [23, с. 4]. Курсант обращается к преподавателю в «здесь и сейчас», в тот момент времени, когда у него сформировалась готовность принять для себя что-то новое. В таких ситуациях преподавателю психологии необходимо сменить профессиональную позицию «педагог» на профессиональную позицию «психолог». Есть ли у преподавателя возможность не обучить, а проконсультировать курсанта, предоставив ему самому осмыслить полученную информацию и принять решение, а не следовать совету «знающего взрослого».

Методологические основы психологического консультирования связаны с проблемой выбора и принятия специалистом той или иной научно-обоснованной психологической модели исследования человека, движущих сил и механизмов его развития. Организующие принципы консультирования, формирующие его профессиональную позицию, опираются на теоретические основы [1–4; 12; 15; 17; 21]:

1) психодинамическую теорию, когда психолог для составления объективного психологического портрета консультируемого, может обращаться к анализу его бессознательного;

2) бихевиоральное направление, при котором исходная методологическая позиция психологов состоит в том, чтобы дать консультируемому контроль над своими действиями, вызвать конкретные перемены в его поведении;

3) гуманистическое направление, ставящее в центр своей методологии личность консультируемого, которая является контролирующим центром в принятии психологом решений, что отличает это направление от психодинамической теории, делающей акцент на том, как прошлое воздействует на настоящее, и от бихевиористской теории, использующей воздействие окружения на личность.

Деятельность военного авиационного психолога специфична и включает в себя помимо профессиональных компетенций необходимые и достаточные знания о профессиональной деятельности военного летчика (система профессиональной подготовки; условия выполнения профессиональной деятельности; возможные профессиональные ошибки; технологии, методы и техники коррекционно-реабилитационной работы с лицами, участвовавшими в военных действиях; особенности жизни и завершения профессиональной карьеры; адаптация военных пенсионеров к гражданской жизни; современное оснащение военной авиации, политико-экономическое положение государства и мн. др.) [5–7; 9–11; 16; 19; 20].

В свою очередь, педагогическая деятельность направлена в целом на психологическую подготовку к выполнению профессиональной деятельности будущих специалистов [5; 7; 11]. Этот процесс длительный и многоплановый: от прояснения неосознанного до конца влечения к полетам в самом начале обучения в вузе до осознания страстного желания летать уже после первых полетов во время летной практики; от первых навыков в пилотировании учебного самолета до вершин летного мастерства –

профессионального АКМЭ [25; 26, с. 203–214]; от уяснения основных форм и методов военного руководства авиационными коллективами до выработки навыков самоуправления и саморегуляции и др. [11; 18; 19].

Как же соединить педагогическую задачу – научить и психологическую – помочь курсанту в его профессионально-личностном развитии? Ответ очевиден: соединением педагогической и психологической практик в образовательном процессе.

В предлагаемой статье хочется акцентировать внимание на использование консультативной практики в ходе преподавания дисциплины «Психология и педагогика».

Взаимодействие педагогов-психологов с будущими военными летчиками осуществляется в ходе образовательного процесса, психологического сопровождения их обучения в рамках учебных, факультативных, коррекционно-развивающих мероприятий, имеющих индивидуальную и групповую формы [16].

В связи с указанными особенностями обучаемого контингента разработка теоретического учебного материала осуществляется с опорой на теоретические подходы к педагогической практике и практике психологического консультирования по следующим основаниям:

- понимание личности и движущих сил ее развития;
- детерминацию психологических проблем человека;
- общетеоретические исследования проблем адаптации личности;
- положения о личностных регуляторах профессиональной адаптации и самореализации;
- концепцию психологического обеспечения летного труда;
- исследования о гендерной социализации и влиянии семьи и образа родителей на формирование личности военного летчика;
- субъектно-деятельностный аспект психологического обеспечения летного труда [23, с. 17].

На семинарских и практических занятиях отрабатываются задачи, способствующие формированию навыков саморегуляции психических состояний, целеполагания и целедостижения, формирования долговременной мотивации к профессиональной деятельности, профессионально-личностной надежности военных летчиков, управления конфликтами в профессиональной сфере и быту и др.

Традиционная (классическая) система преподавания дисциплины не всегда дает желаемые результаты. В свою очередь, использование методов группового консультирования (интерактивная форма, постановка проблем, тематические ролевые игры и др.) [8, с. 126–133; 22] дает преподавателю право и возможность сбалансировать влияние военной составляющей профессии на профессионально-личностное развитие будущего военного летчика, эффективнее сопровождать процесс формирования его профессиональной идентичности.

Кроме вышесказанного, системный подход в решении задачи профессиональной подготовки военного летчика требует психолого-педагогического взаимодействия не только с курсантами, но и другими специалистами, участвующими в обеспечении образовательного процесса: курсовые офицеры, офицеры строевых частей – будущие военные преподаватели, психологи.

Согласно накопленному теоретико-практическому опыту работы, задачи психолого-педагогического обеспечения обучения военного летного вуза можно разделить на:

1) деловые: задачи, ориентированные на психологическое решение вопросов, связанных с профессиональным становлением будущего специалиста (учебные, мотивационные, коммуникационные и организационные вопросы; вопросы планирования и достижения целей, построения профессиональной карьеры и др.). Целевой категорией психолого-педагогического воздействия являются специалисты сопровождения обучения летного состава и непосредственно курсанты вуза;

2) личностные: задачи, ориентированные на психологическое решение личностно-интимных по своей сути проблем (гендерные, детско-родительские, семейные взаимоотношения; вопросы морально-нравственного, духовно-ценностного самоопределения и др.). Целевая категория – курсанты вуза [23, с. 35–38]. Вышеуказанные задачи могут быть реализованы в групповой и индивидуальной формах психолого-педагогического взаимодействия (консультирования).

Групповое психолого-педагогическое консультирование проводится как с курсантами, так и со специалистами, участвующими в сопровождении процесса обучения летного состава. Хотя в процессе группового консультирования отдельному участнику уделяется гораздо меньше внимания, чем в индивидуальном консультировании, преимущества группового консультирования курсантов по вопросам специальных знаний и профессионализации очевидны. Прежде всего, в процессе группового консультирования происходит принятие профессиональных норм и ценностей, формируется профессиональная идентичность, групповая динамика имеет положительный характер. Групповая форма консультирования является более экономически эффективной, так как затрата временных и личностных ресурсов педагога-психолога, естественно, ниже, нежели при проведении консультирования того же количества лиц в индивидуальном порядке [23, с. 42]. Отметим, что при проведении занятий в консультативной форме у курсантов снижается учебная эмоциональная напряженность, так как появляется возможность ее конструктивного отреагирования учебной деятельностью. Также подкрепляется положительная мотивация к изучению дисциплины «Психология и педагогика» вследствие

возможности выразить собственное мнение, а не повторить заученную фразу. Этот момент очень важен в процессе профессионально-личностного становления в условиях строгой иерархизации и уставных взаимоотношений.

Использование в психолого-педагогической практике адаптированных к системе профессиональной подготовки военного летчика и сформулированных И. Яломом факторов групповой терапии [49, с. 5] так же дают положительный эффект, который достигается за счет факторов личностной динамики участников группового консультирования, к которым отнесены: внутренние надежды, универсальность, информирование, альтруизм, анализ модели поведения в группе, развитие социализирующих поведенческих паттернов, имитационное поведение, интерперсональное влияние, групповая сплоченность, катарсис, экзистенциальные факторы. Все приведенные факторы взаимосвязаны друг с другом, ни один из них не действует сам по себе [23, с. 42–50].

Индивидуальное психолого-педагогическое консультирование специалистов сопровождения обучения летного состава проводится педагогами-психологами по следующим вопросам: информирование о системе психологического сопровождения обучения летного состава, роли и месте других специалистов сопровождения в этой системе; информирование о системе профессионально важных качеств (ПВК) военного летчика и возможности их развития и коррекции у курсантов в процессе их обучения; повышение психологической компетенции специалистов сопровождения; информирование специалистов сопровождения об особенностях развития ПВК военного летчика в учебных группах и у отдельных курсантов и др.

Индивидуальное консультирование курсанта по характеру решаемых задач может быть информирующим, проблемно-ориентированным, развивающим, корригирующим и направлено на помощь курсанту в решении вопросов личного характера: коррекция неадаптивных способов поведения, активизация его внутренних ресурсов для личностного и духовного развития и решения психологических проблем, с которыми он сталкивается в личной жизни, профессиональной деятельности, обучении и т.д. [23, 50–54].

Напомним, что большое значение в психолого-педагогической практике необходимо уделять личности будущего специалиста. Личность военного летчика многогранна, красива, но не идеальна [8]. В процессе индивидуальной работы психологу нужно помнить, что «лишнего» в личности человека нет, есть только то, что нуждается в развитии, коррекции и воспитании. Поэтому коррекционная работа педагога-психолога с курсантами, имеющими в личности качества, затрудняющие или мешающие их профессиональному становлению, может проводиться только при наличии у них высокой мотивации к получению выбранной профессии. При низкой или отрицательной мотивации к военной летной деятельности у курсанта проведение с ним коррекционно-развивающей психолого-педагогической работы нецелесообразно [23, с. 63–70].

Подводя итог, можно сказать, что психолого-педагогическое консультирование, являясь одним из элементов психологического сопровождения обучения летного состава, имеет своей основной целью психологическую подготовку курсантов к предстоящей деятельности и оказание психологической помощи курсантам в их профессиональном становлении. Использование приемов и методов психологического консультирования в педагогической практике улучшает качество усвоения дисциплины «Педагогика и психология» и мотивацию к ее изучению у курсантов.

Опираясь на теорию и практику психологической науки в педагогической деятельности, не смотря на технологизацию современного образовательного процесса, военные авиационные педагоги-психологи повышают эффективность формирования гуманитарной компоненты профессиональных компетенций военного летчика.

Список литературы

1. Бурлачук Л.Ф. Психотерапия: учебник для вузов / Л.Ф. Бурлачук, А.С. Кочарян, М.Е. Жидко. – 3-е изд. – СПб.: Питер, 2009. – 496 с. – EDN QLTJHJ
2. Бьодженталь Дж. Искусство психотерапевта / Дж. Бьодженталь. – М.: Корвет, 2008 – 320 с.;
3. Васютин А.М. Психхирургия, или Психотехники нового поколения / А.М. Васютин. – Ростов н/Д.: Феникс, 2004. – 560 с. EDN QLPHPF
4. Волков О.И. Психологическое консультирование как учебная дисциплина: учебное пособие / О.И. Волков, Ц. Ань. – СПб.: Изд-во Пирожкова, 2009. – 228 с.
5. Ворона А.А. Практикум по психологической подготовке летчиков / А.А. Ворона, Д.В. Гандер; МО РФ. – М., 2002.
6. Ворона А.А. Теория и практика летного обучения / А.А. Ворона, Д.В. Гандер, В.А. Пономаренко. – М.: Военное издательство, 2003г. – 280 с.
7. Ворона А.А. Теория и практика психологического обеспечения лётного труда / А.А. Ворона, Д.В. Гандер, В.А. Пономаренко. – М.: Военное издательство, 2003. – 280 с. EDN QXHBVTX
8. Гандер Д.В. Профессиональная психопедагогика / Д.В. Гандер. – М.: Воентехиздат, 2007. – 336 с. – EDN QXRDJL
9. Дорофеев С.П. Особенности становления и развития профессиональных компетенций специалиста психологической службы авиационного формирования / С.П. Дорофеев, Е.А. Щербакова, В.Н. Желобов // Военная мысль. – 2023. – №2. – EDN PJMOMB

10. Ермакова Н.Г. Средства, механизмы и факторы формирования ценностного отношения к военной профессии / Н.Г. Ермакова // Личность курсанта: психологические особенности бытия: материалы VI Всерос. научно-практ. конф. (с иностранным участием) / отв. ред. С.Д. Некрасов. – Краснодар: Кубанский гос. ун-т; КВВАУЛ, 2015. – 197 с.
11. Коваленко П.А. Иллюзии полета (Авиационная делиалогия). Методические рекомендации / П.А. Коваленко, В.А. Пономаренко, А.В. Чунтул. – М., 2005. – 376 с.
12. Корчемный П.А. Психология летного обучения / П.А. Корчемный. – М.: Воениздат, 1986. – 136 с. EDN VOKEFZ
13. Кочунас Р. Психологическое консультирование: учебное пособие для вузов / Р. Кочунас. – 9-е изд. – М.: Академический проект, 2015. – 222 с.
14. Лукинова М.Г. Профессионально важные качества курсантов третьего года обучения: структура личностных качеств / М.Г. Лукинова, Е.А. Щербакова // Южно-российский журнал социальных наук. – 2019. – Т. 20. №1. – DOI 10.31429/26190567-20-1-152-164. – EDN GLSPQJ
15. Мальчинский Ф.В. Внутренняя позиция личности курсанта военного авиационного училища: монография / Ф.В. Мальчинский, С.Д. Некрасов. – Краснодар: ВУНЦ ВВС «ВВА», Кубанский гос. ун-т, 2012. – 283 с. – EDN UFUGSZ
16. Мэй Р. Искусство психологического консультирования. Как давать и обретать душевное здоровье / Р. Мэй; пер. с англ. М. Будыниной, С. Римского. – М.: Институт Общегуманитарных исследований; Апрель Пресс, 2008. – 224 с.
17. Основы военного профессионального психологического отбора: учебное пособие / под общ. ред. В.И. Лазуткина, В.А. Жильцова, Г.М. Зараковского, Н.П. Островского. – М.: Военное издательство, 2005. – 464 с.
18. Пезешкиан Н. Тренинг разрешения конфликтов. психотерапия повседневной жизни / Носрат Пезешкиан; пер. с нем. – 2-е изд. – М.: Институт позитивной психотерапии, 2007. – 296 с.
19. Пономаренко В.А. Безопасность полета – боль авиации / В.А. Пономаренко. – М.: МПСИ Флинта, 2007. – 416 с.
20. Пономаренко В.А. Психология человеческого фактора в опасной профессии / В.А. Пономаренко. – Красноярск: Поликом, 2006. – 629 с.
21. Практикум по дифференциальной психодиагностике профессиональной пригодности: учебное пособие / под общ. ред. В.А. Бодрова. – М.: ПЕР СЭ, 2003. – 768 с.
22. Симон Фритц Б., Рех-Симон Кристель. Циркулярное интервью. Системная терапия на примерах: учебник. – М.: Институт консультирования и системных решений, 2009. – 288 с.
23. Щербакова Е.А. Ролевая игра в психолого-педагогическом сопровождении профессионализации курсантов-лётчиков / Е.А. Щербакова // Психология. Экономика. Право. – 2014. – №1. – EDN RZKILX
24. Щербакова Е.А. Теория и практика психологического консультирования в условиях профессиональной подготовки (на примере подготовки военного летчика): методическое пособие / Е.А. Щербакова, Т.В. Бондарь; под общ. ред. д-ра психол. наук, проф. Л.Н. Ожиговой. – Краснодар: КВВАУЛ, 2018. – 130 с.
25. Щербакова Е.А. Образ родителей в структуре адаптивности личности курсанта-летчика: монография / Е.А. Щербакова. – Краснодар: КВВАУЛ, 2015. – 190 с.
26. Щербакова Е.А. Теоретические предпосылки исследования АКМЕ военного летчика в рамках деятельности научной школы «Профессионально-личностное развитие курсантов авиационного вуза» / Е.А. Щербакова // Психологические проблемы смысла жизни и АКМЕ: Электронный сборник материалов XXII симпозиума / под ред. Г.А. Вайзер, Н.В. Кисельниковой, Т.А. Поповой. – М.: ФГБНУ «Психологический институт РАО», 2017.
27. Щербакова Е.А. Военный летчик: от профессиональной пригодности к пониманию экзистенциальности бытия личности профессионала / Е.А. Щербакова, Л.Н. Ожигова // Формирование профессионально значимых качеств сотрудников полиции: материалы Междунар. науч.-практ. конф. (20 апр. 2017 г.) / редкол.: А.А. Таганова, С.А. Павлова, И.С. Нестеренко, Н.А. Деева [и др.]. – Краснодар: Краснодарский университет МВД России, 2017. – 219 с. EDN XPNQZF

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ РАННЕГО, ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА И СЕМЕЙ С ДЕТЬМИ

Голодняк Анастасия Сергеевна

магистрант
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»
г. Краснодар, Краснодарский край
учитель-дефектолог
МАДОУ Д/С КВ №8 «Гармония»
г. Новороссийск, Краснодарский край

DOI 10.31483/r-114054

ФОРМЫ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ СЕМЕЙ С РЕБЕНКОМ МЛАДЕНЧЕСКОГО И РАННЕГО ВОЗРАСТА, ИМЕЮЩИХ ОГРАНИЧЕННЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ ЗДОРОВЬЯ, В УСЛОВИЯХ КОНСУЛЬТАТИВНОЙ СЛУЖБЫ РАННЕЙ ПОМОЩИ

Аннотация: в последние годы назрела необходимость в изменении ситуации в системе образования с целью создания условий, способствующих развитию ребенка младенческого и раннего возраста независимо от особенностей его развития, на основе гуманистических принципов личностно-ориентированной педагогики, признания самоценности каждого возрастного периода жизни ребенка, уважения его личности, комплексном подходе к развитию ребенка, создания необходимых условий для развития его активности, инициативности, творческого потенциала.

Большой процент новорожденных является физически незрелыми, имеют диагностированное перинатальное поражение центральной нервной системы, повысился процент рождения недоношенных детей с критической массой тела при рождении, составляющих группу высокого риска по слуховой и зрительной патологии, детскому церебральному параличу, интеллектуальной недостаточности, слепотой и сложным нарушениям в развитии.

В случае рождения проблемного ребенка, семья оказывается изолированной, а часто и распадается, женщина остается один на один с ситуацией и проблемой. Семейное неблагополучие является важнейшей причиной возросшего количества детских и подростковых эмоциональных отклонений и нарушений.

Ключевые слова: ребенок с ограниченными возможностями здоровья, младенческий и ранний возраст, консультативная служба ранней помощи, психолого-педагогическое сопровождение, коррекция нарушений.

Раннее детство – это чудесный момент, полный возможностей для развития талантов и потенциала малышей.

Фридрих Фрёбель

Согласно Концепции развития ранней помощи в Российской Федерации отмечается «необходимость развития ранней помощи в Российской Федерации обусловлена положениями Всеобщей декларации прав человека, Конвенции о правах ребенка в части создания комфортной и доброжелательной для жизни среды, обеспечения доступности и качества дошкольного образования для детей-инвалидов, детей с ограничениями жизнедеятельности, не имеющих статуса ребенка-инвалида, детей из групп риска, включая детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, а также для детей, находящихся в социально опасном положении.

По данным Федеральной службы государственной статистики, за последние 5 лет количество детей-инвалидов в России увеличилось и составляет около 2 процентов детского населения. В структуре причин инвалидности наиболее часто наблюдаются психические расстройства и расстройства поведения (22,8 процента), врожденные аномалии (пороки развития), деформации и хромосомные нарушения (20,6 процента), болезни нервной системы (20 процентов).

Раннее начало комплексной помощи содействует максимально возможным достижениям в развитии ребенка, поддержанию его здоровья, а также успешной социализации и включению ребенка в образовательную среду с последующей интеграцией в общество» [3, с. 1].

Коррекционная работа с ребенком в консультативной службе ранней помощи (КСРП) строится в соответствии с требованиями Федеральной адаптированной образовательной программы дошкольного образования (ФАОП ДО) для обучающихся раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) [7] на основе семейно-центрированной деятельности, профессиональной

направленности сотрудников КСРП на организацию системного взаимодействия с ребенком, родителями и другими членами семьи. Вся коррекционно-развивающая работа строится при активном участии родителей на основе открытости, добровольности и партнерства.

Среди задач КСРП особенно значима задача психологического сопровождения родительства, и прежде всего нормализацию отношений в диаде «мать-ребенок», что является для ребенка с ОВЗ важнейшей потребностью в младенческом и раннем возрасте.

Деятельность Службы основана на межведомственном подходе, включающем методы и технологии медико-социальной и психолого-педагогической помощи детям младенческого и раннего возраста с выявленными нарушениями развития (риском нарушения) и их семьям, находящимся в кризисных ситуациях.

В КСРП осуществляются следующие формы работы с ребенком и его семьей:

– психолого-педагогическая диагностика, которая проводится на разных этапах работы с семьей: в рамках первичного приема, междисциплинарного диагностического обследования с участием нескольких коррекционных специалистов, так же промежуточная и заключительная диагностика;

– консультативная, тренинговая и другая работа с семьей в разных формах;

– основными формами работы с семьей в процессе реализации программы ранней помощи являются индивидуальные, подгрупповые и групповые сеансы, открытая игровая площадка, домашние визиты.

В период пандемии, с вынужденным переходом на удаленный режим работы, появилась новая форма работы- дистанционное сопровождение.

Дистанционный образовательный процесс с детьми организуется опосредовано, через родителей, которые выполняют функции педагога, используя методы, приемы, материалы, предложенные специалистом. Чтобы организовать занятие в режиме онлайн, педагог собирает информацию о ресурсах, которые доступны родителям (игровые пособия, канцелярские принадлежности и т. д.), составляет план занятия, обговаривает с родителями время его проведения и платформу, на которой будет осуществляться образовательный процесс.

При дистанционной реализации программы, предполагающей увеличение объема самостоятельной работы родителей, возросла необходимость организации постоянной методической поддержки родителей со стороны специалистов. Важное место в системе поддержки занимает проведение консультаций.

Если, по какой-либо причине форма консультаций семье не подходит, есть возможность получить материал в электронном виде в виде лектория. В таком случае родителям предлагается теоретический материал, который не предполагает активной обратной связи, что позволяет ознакомиться с ним в удобное время.

Значение ранней коррекции нарушенного развития сложно переоценить. Именно в раннем возрасте проходят многие сензитивные периоды, во время которых формируется особая чувствительность ребенка к формированию определенных умений и навыков, необходимых для успешной компенсации нарушенного развития ребенка, социализации ребенка в группу сверстников, расширение социальной рамки взаимодействия семьи и повышение родительской компетентности в вопросах развития и воспитания ребенка младенческого и раннего возраста с ОВЗ.

Список литературы

1. Вайзман Н.П. Реабилитационная педагогика / Н.П. Вайзман // Аграф. – 1996. – 160 с.
2. Екжанова Е.А. Системный подход к разработке программы коррекционно-развивающего обучения детей с нарушениями интеллекта / Е.А. Екжанова, Е.А. Стребелева // Дефектология. – 1999. – №6. – С. 25–34.
3. Концепция развития ранней помощи в Российской Федерации на период до 2020 года от 31 августа 2016 г. №1839-р
4. Кулагина И.Ю. Возрастная психология (Развитие ребенка от рождения до 17 лет): учебное пособие / И.Ю. Кулагина // РОУ. – 1996. – 180 с.
5. Певзнер М. Дети с временными задержками развития / М. Певзнер, М.С. Власова // Педагогика. – 2003. – 208 с.
6. Спиридонова Е.С. Значение раннего развития детей с ограниченными возможностями здоровья / Е.С. Спиридонова // Молодой ученый. – 2021. – №11.1 (353.1). – С. 90–92. EDN F1YEPK
7. Федеральная адаптированная образовательная программа дошкольного образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья от 24 ноября 2022 г. №1022.

РОЛЬ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ В РЕШЕНИИ КОНФЛИКТНЫХ СИТУАЦИЙ У РАЗНОВОЗРАСТНЫХ ГРУПП ДЕТЕЙ С ОВЗ

***Аннотация:** настоящее исследование посвящено изучению роли психологической поддержки в разрешении конфликтных ситуаций среди разновозрастных групп детей с ограниченными возможностями здоровья. В условиях инклюзивного образования и повышенного внимания к развитию эмоциональной и социальной компетентности учащихся, данная тема представляется особенно актуальной. Дети с ОВЗ имеют психофизиологические особенности развития, что нередко приводит к возникновению конфликтов. Поддержка, предоставляемая профессиональными психологами, педагогами и родителями, играет важнейшую роль в создании благоприятной среды для разрешения этих конфликтов. Исследование направлено на выявление специфических потребностей различных возрастных групп детей с ОВЗ и изучению методов психологической поддержки в соответствии с данными потребностями.*

***Ключевые слова:** психологическая поддержка, конфликтные ситуации, дети с ОВЗ, инклюзивное образование, социальная адаптация.*

Конфликты в разновозрастных коллективах детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) являются сложным и многогранным явлением, требующим особого внимания педагогов и психологов. В них дети сталкиваются с разными потребностями, уровнями развития и способностями, что может стать источником недоразумений и конфронтаций. Возрастная разница накладывает дополнительные сложности, так как старшие дети, обладая большей физической и эмоциональной зрелостью, могут невольно доминировать над младшими, что приводит к трудностям в коммуникации и вызывает чувство неравенства.

Дети с нарушениями в развитии имеют ряд психологических особенностей, которые влияют на их взаимодействие со сверстниками и могут способствовать возникновению конфликтов. Нередко возникают трудности в социальной адаптации, что связано с возможной задержкой в развитии когнитивных или коммуникативных навыков, например, дети испытывают затруднения в понимании невербальных сигналов или проявляют импульсивность и трудности с эмоциональной регуляцией. Описанные особенности приводят к недопониманию со стороны сверстников, которые, в свою очередь, могут реагировать враждебно или с насмешками, что синергетически порождает конфликты. Кроме того, дети с ОВЗ, в силу своих особенностей, нередко имеют более высокую чувствительность к критике или отказу, что также способствует ухудшению отношений в группе и усугублению конфликтных ситуаций.

Изучением конфликтных ситуаций у детей с ОВЗ занимались такие авторы, как Л.С. Выготский, Н.М. Аксарина, В.Ф. Базарный, Т.В. Кудрявцев и Г.А. Цукерман. Исследователи внесли значительный вклад в понимание особенностей социального взаимодействия, эмоционального развития и психологического состояния детей с ОВЗ, акцентировали внимание на специфике их поведения в конфликтных ситуациях и предложили методы для эффективного разрешения таких ситуаций в образовательной и социальной среде. Работы данных авторов обеспечивают фундамент для разработки инклюзивных программ и методик психолого-педагогической коррекции, направленных на оптимизацию социальной адаптации и личностного роста детей с ОВЗ.

Исследуя проблему конфликтов, А.Я. Анцупов отмечал, что конфликты в группах детей с ОВЗ – сложная и многогранная психологическая проблема, которая затрагивает вопросы социализации, адаптации и педагогической поддержки детей. Конфликты в группах детей с особенностями в развитии проявляются через различные виды взаимодействия, часто обусловленные специфическими ограничениями и особенностями каждого ребенка. Разногласие может возникнуть из-за непонимания или неправильного толкования особенностей поведения, речевых недостатков или даже физических способностей. Внутригрупповая напряженность может усиливаться из-за невозможности некоторых детей спокойно выражать свои эмоции или потребности [1].

Природа конфликтов в разновозрастных группах варьируется в зависимости от возраста и уровня развития детей. Л.А. Козер отмечал, что в младших группах конфликты проистекают из-за желания обладать игрушкой или предметом, непонимания игры или невербального общения. У детей более

старшего возраста причины имеют более сложный характер, включающий социальные статусы, конкуренцию за лидерство или внимание. Возрастные различия добавляю сложность, так как старшие дети могут использовать доминирование или манипуляцию [2].

Н.Н. Малофеев, О.И. Кукушкина, О.С. Никольская, Е.Л. Гончарова подчеркивали, что особенно-стью конфликтов у детей с ОВЗ является их большая эмоциональная интенсивность и сложность выражения собственных чувств и потребностей. В отличие от нормотипичных детей, дети с ОВЗ нередко имеют затруднения в вербальной коммуникации, что приводит к непониманию и накалу ситуаций. Также эмоциональная нестабильность и возможные трудности с саморегуляцией усугубляют конфликтные ситуации [3].

Психологическая помощь детям с ОВЗ играет важнейшую роль в решении конфликтных ситуаций и их профилактике. Профессиональная психологическая поддержка призвана выявить и понять причины конфликтов, а также реализовать методы для их эффективного разрешения.

Необходимость психологической помощи обусловлена также тем, что дети с ОВЗ имеют трудности в общении, у них нередко отмечается заниженная самооценка, что увеличивает вероятность возникновения конфликтов как с взрослыми, так и с ровесниками.

На взгляд А.В. Пилипенко, не менее важным направлением психологической работы является профилактика возникновения конфликтных ситуаций у детей с ОВЗ. Психологическая помощь включает в себя регулярные занятия, как индивидуальные, так и групповые, которые направлены на развитие у детей положительных моделей поведения, а также помогают формировать у детей с ОВЗ понимание социально приемлемых норм и ожиданий, что способствует их успешной социализации. Таким образом, психологическая поддержка не только помогает разрешать текущие конфликтные ситуации, но и предотвращает их появление в будущем, тем самым создавая прочный фундамент для гармоничного развития ребенка [6; 7].

Важным фактором решения конфликтов среди детей с ОВЗ, их сверстников взрослых по мнению таких авторов, как Г.В. Фаина, О.А. Кувшинова, В.В. Мелетичев является создание инклюзивной среды, где каждый ребенок, независимо от возраста и уровня возможностей, чувствует себя важным и нужным. Педагоги должны выступать в роли посредников, помогать детям находить общий язык и развивать эмпатию друг к другу. Применение индивидуального подхода – ключ к успешной интеграции, так как дети с ОВЗ нуждаются в психологической поддержке для полного включения в социум [3–5]. Не менее важным фактором является педагогическая поддержка ребенка с ОВЗ. Педагоги, воспитатели, психолог и другие специалисты образовательных учреждений должны быть готовы к решению конфликтных ситуаций и обладать навыками медиатора, чтобы своевременно распознавать потенциальные проблемы и предотвращать их эскалацию. Профессиональное развитие педагогов, направленное на улучшение их знаний в области инклюзивного образования и детской психологии, способствует созданию более гармоничных отношений в коллективе. Н.Н. Шешукова отмечает, что также важно учитывать мнения родителей и привлекать их к активному участию в жизни коллектива, чтобы достичь понимания потребностей каждого ребенка и формировать атмосферу доверия и сотрудничества [9].

Таким образом, конфликтные ситуации в разновозрастных группах детей с ограниченными возможностями здоровья представляют собой сложный феномен, обусловленный разнообразием индивидуальных особенностей, потребностей и возможностей детей. Основные причины включают коммуникативные барьеры, различия в уровнях социально-эмоционального развития, а также возможные стереотипы и предвзятости среди участников групп.

Психологическая поддержка играет ключевую роль в снижении напряженности и предотвращении конфликтов в таких группах. Профессиональная помощь психолога позволяет создать инклюзивную и поддерживающую среду, в которой каждый ребенок чувствует себя принятым и понятым. Специалисты используют различные методики, включающие медиацию, развитие эмпатии и навыков разрешения конфликтов, улучшает взаимодействие между детьми.

Системный подход, включающий в себя совместные усилия психологов, педагогов и родителей, способен значительно улучшить качество взаимодействия в разновозрастных группах детей с особенностями развития, способствуя гармоничному развитию каждого ребенка.

Итак, психологическая поддержка не только способствует разрешению конфликтов, но и играет превентивную роль, создавая благоприятные условия для социализации и личностного роста детей с ОВЗ.

Список литературы

1. Анцупов А.Я. Профилактика конфликтов в школьном коллективе / А.Я. Анцупов. – М.: ВЛАДОС, 2004. – 207 с.
2. Козер Л.А. Функции социального конфликта / Л.А. Козер; пер. с англ. О. Назаровой; под общ. ред. Л.Г. Ионина. – М.: Дом интеллектуальной книги; Идея-пресс, 2000. – 295 с.
3. Концепция специального федерального государственного образовательного стандарта для детей с ограниченными возможностями здоровья / Н.Н. Малофеев, О.И. Кукушкина, О.С. Никольская, Е.Л. Гончарова.
4. Фаина Г.В. Диагностика и коррекция задержки психического развития детей старшего дошкольного возраста: учебно-методическое пособие / Г.В. Фаина. – Балашов: Николаев, 2004. – 68 с. EDN QLJYBN

5. Кувшинова О.А. Люди и время: конфликт поколений в зеркале социального согласия / О.А. Кувшинова. – Тюмень: Печатник, 2009. – С. 78. EDN QOLKFN
6. Лакреева А.В. Конфликтное поведение детей с особыми образовательными потребностями: причины и способы профилактики / А.В. Лакреева, Я.А. Пищулина // Концепт. – 2016. – Т. 29. – С. 97–102.
7. Мелетичев В.В. Конфликты в образовательном учреждении: психологические основы, причины, профилактика, разрешение: учеб. пособие / В.В. Мелетичев. – СПб.: СПб АППО, 2015. – 122 с. EDN XVHKPZ
8. Пикалова И.В. Профилактика эмоциональных нарушений у детей и подростков / И.В. Пикалова, Д.Ю. Лунева // Коррекционная психология и педагогика в современном образовательном пространстве: актуальные вопросы, достижения, инновации: сборник научных трудов III Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (Воронеж, 29 марта 2022 года). – Воронеж: Воронежский государственный педагогический университет, 2022. – С. 292–296. – EDN JGXXXY.
9. Пилипенко А.В. Коррекционная педагогика с основами специальной психологии: учеб. пособие. / А.В. Пилипенко. – Владивосток: Мор. гос. ун-т, 2008. – 45 с.
10. Шешукова Н.Н. Влияние разных условий обучения на межличностные отношения младших подростков с задержкой психического развития // Специальное образование. – 2007. – №8. – С. 59–61. EDN JVJIXX

Сафронова Алла Дмитриевна
старший преподаватель
Подун Елена Александровна
заведующая кафедрой

ГБОУ ДПО «Институт развития образования Краснодарского края»
г. Краснодар, Краснодарский край

DOI 10.31483/r-114947

ФОРМИРОВАНИЕ ЭЛЕМЕНТОВ ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

***Аннотация:** в статье рассматриваются особенности логического мышления, которые присущи детям дошкольного возраста с речевой патологией. Представлены психолого-педагогические условия, способствующие формированию и развитию логического мышления у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Подчеркивается значимость создания предметно-развивающей среды в дошкольной образовательной организации.*

***Ключевые слова:** дошкольный возраст, мышление, общее недоразвитие речи, игровая деятельность, формирование, развитие, речевая деятельность, сензитивный период, синтез, анализ, классификация, обобщение, предметно-пространственная среда.*

Дошкольный возраст – это самый ценный период в жизни каждого человека, который является сензитивным для формирования и развития ресурсной базы для последующей жизни. В этом возрасте у детей формируются и развиваются речевые навыки, происходит становление личности, осуществляется рост важных компетенций, которые находятся в основе дальнейшей жизни человека.

Мышление – это одна из самых главных функций мозга, которая позволяет человеку с помощью слов и образов (символов) представить и выразить свое отношение к реально существующим и воображаемым предметам, явлениям окружающей среды, состояниям своего организма. В результате сочетания непосредственных и словесных раздражителей с разнообразными формами деятельности организма возникают временные связи, что является физиологическим аппаратом мышления. Временные связи не только накапливаются, но и извлекаются из памяти. Это обеспечивает создание новых связей. Такому механизму мышления присущи активность и саморегуляция.

Развитие логического мышления дошкольников в своих трудах рассматривали: Выготский Л.С. [1], Гальперин П.Я. [2], Давыдов В.В. [4], М.М. Лебедина [7], А.А. Люблинская [9], В.С. Мухина [11], Ж. Пиаже [12], О.Н. Усанова, Синякова Т.Н. [14]. Вопрос развития словесно-логического мышления при общем недоразвитии речи изучали Н. Ефименкова [5], Н.С. Жукова [6], Р.Е. Левина [8], Е.М. Мастюкова, В.И. Селиверстов [10], Т.Б. Филичева, Н.А. Чевелева, Г.В. Чиркина [15].

Мыслительные процессы имеют сложный механизм и у каждого человека формируются по-разному. Его развитие зависит от многих факторов. В статье рассматриваются именно те особенности логического мышления, которые присущи детям дошкольного возраста с речевой патологией.

Современная педагогическая теория и практика особым вниманием наделяет обучение и воспитание детей с особыми образовательными потребностями и совершенствование содержания их обучения, чтобы повысить эффективность коррекционного воздействия. К детям с особыми образовательными потребностями следует отнести большую группу детей с общим недоразвитием речи.

В связи с неполноценной речевой деятельностью формирование у детей таких сфер как сенсорная, интеллектуальная и аффективно-волевая отличается особенностями. Ряд специфических особенностей мышления обусловлен связью между речевыми нарушениями и прочими сторонами психического развития. Несмотря на полноценные предпосылки, позволяющие овладеть мыслительными операциями, которые доступны их возрасту, у детей с общим недоразвитием речи наблюдается отставание развития логического мышления, отсутствие специального обучения ведет к затруднениям в формировании операций анализа и синтеза, сравнения, обобщения и классификации.

Существует большое количество научных работ, исследующих особенности логического мышления у детей с общим недоразвитием речи (Л.А. Венгер [1], В.С. Мухина [11], Н.Н. Поддьяков [13] и другие). Но при этом существует противоречие между необходимостью развития логического мышления у детей с общим недоразвитием речи и недостаточной разработкой вопроса включения современных педагогических технологий и методов его развития в игровую деятельность и систему психолого-педагогического сопровождения дошкольников с ОНР.

Учитывая тот факт, что спонтанное развитие детей данной категории затруднено, им необходимо коррекционное воздействие.

В процессе коррекционно-развивающей работы с дошкольниками с общим недоразвитием речи, необходимо определить психолого-педагогические условия, которые, будут способствовать развитию элементов логического мышления у детей дошкольного возраста с ОНР. Итак, этими условиями являются.

1. Личностно-ориентированное взаимодействие взрослых с детьми: то есть взрослый обеспечивает опору ребенка на его личный опыт, для более эффективного и успешного освоения новых знаний;

2. Организация разных видов деятельности.

Игровая деятельность для ребенка этого возраста – ведущая, и в процессе такой деятельности у ребенка формируется наглядно-образное мышление. Кроме того, игровая деятельность – это деятельность, которая наиболее знакома ребенку, а значит также минимизирует стресс, способствует развитию или формированию различных навыков.

Также существует такой вид деятельности, как продуктивная. В процессе такой деятельности, ребенок получает конечный продукт деятельности, который также необходимо подвергнуть (самостоятельно или с помощью взрослого) анализу, сравнению, оценке и др. К продуктивным видам деятельности относятся: конструирование, лепка, рисование, аппликация и т. д. В результате такой деятельности, ребенок не только развивает творческие навыки, мелкую моторику, но и мыслительные операции.

Познавательная-исследовательская деятельность. Вид деятельности, при котором ребенок познает мир в активной форме. Например, это может быть экспериментальная работа, игровые формы познавательной-исследовательской работы, в процессе которой ребенок ищет объективную информацию о явлении или об устройстве окружающего мира.

3. Образование у детей внутренней (познавательной) положительной мотивации с помощью игровых ситуаций, ведущих к формированию элементов логического мышления. Дети с ОНР испытывают трудности в мотивации к обучению и в мотивации к познавательной деятельности, а значит, что необходимо использовать уже знакомую им деятельность, заинтересовать ребенка и мотивировать его на самостоятельный поиск ответов на задачи, ситуации и/или информирую об окружающем мире.

4. Постепенность, целенаправленность, систематичность, формирования логических приемов в определенной последовательности.

С опорой на возрастные этапы развития мышления детей дошкольного возраста, в этом контексте следует обращаться к периодам (этапам) формирования логических элементов мышления:

– практический. Ребенок действует непосредственно с предметами, с помощью чего познает мир вокруг себя. Это все еще ограниченные знания, в силу возраста ребенка и его индивидуальных особенностей, но тем не менее, это первый опыт ребенка, его первые знания, основанные на тактильности, восприятии и т. д.;

– зрительный. Ребенок только следит за предметами, выполняя прием в образном плане. То есть, теперь ребенок может перенести предметную деятельность во внутренний план;

– моделирующий. Ребенок выполняет действия не с предметом, а с его заместителем, моделью, использует знаки (символы). На этом этапе ребенок может замещать уже знакомые предметы на определенные знаки, запоминать их и использовать в дальнейшем, а также взаимодействовать уже не с самим предметом, а с его знаком-заместителем. Иногда, такие знаки-заместители создаются ребенком в физическом плане самостоятельно (поделки, рисунки и т. д.);

– внешнеречевой. Ребенок выполняет действия с объектами, заданными словесно. Ребенок полностью понимает инструкцию, способен ее проанализировать, выделить последовательность и самостоятельно следовать ей, не допуская или допуская минимальное количество ошибок;

– умственный. Ребенок выполняет действия в уме.

В процессе сопровождения детей с ОНР важным аспектом является осуществление работы с учетом интеллектуальной и двигательной нагрузки. Рекомендуется проводить занятия в форме

подгрупповой работы для более продуктивного целенаправленного личностно-ориентированного взаимодействия с детьми. Работа проводится с учётом ведущей деятельности.

В дошкольном возрасте ведущей деятельностью ребёнка является игра. Всё, что сопровождается игрой, легко воспринимается, быстро и прочно усваивается ребёнком.

В настоящее время существуют современные педагогические технологии, целью которых является всестороннее развитие детей с доминированием направленности на мыслительную деятельность. В качестве таких технологий выступают технология – ТРИЗ, ТИКО моделирование, игровые комплексы Воскобича, а также методические разработки специалистов практиков по логико-математическим игровым приемам, дидактическим играм. Все вышеуказанные технологии прекрасно реализуются в игровой форме.

Применение технологий, направленных на формирование элементов логического мышления у детей с ОНР, может проводиться в виде:

- организованной образовательной игровой деятельности с логико-математическим содержанием с использованием палочек Кюизенера и игр Воскобича (1 раз в неделю по 30 минут);
- совместной деятельности с использованием технологии ТИКО-моделирования (1 раз в неделю по 30 минут);
- в свободной деятельности с применением элементов технологии ТРИЗ (в режимных моментах, на прогулке).

В качестве основных методов воздействия применяются: наглядные (показ, образец, наблюдение, зрительное соотнесение); практические (практическое примеривание, наложение, прикладывание, дидактические игры и упражнения); словесные (инструкция, беседа, стихи, сказки, рассказы, загадки, сообщения, объяснения и др.).

В процессе реализации работы необходимо всегда помнить о компонентах мышления: анализ и синтез, сравнение, обобщение, систематизация, классификация, умозаключение. Основным содержанием работы по развитию логического мышления является помощь ребёнку в овладении навыками, способствующими развитию не так мышления в целом, как отдельных его компонентов. Например:

- анализ и синтез. Необходимо научить ребёнка в целом понятию «признак» и его оперированием, выделять определенные составляющие из цельного объекта и, соответственно, соединять части в единое целое, устанавливать связи между признаками, составляющими. Важно, чтобы ребёнок мог понимать смысл анализа и синтеза, понимал, зачем и как происходят эти мыслительные операции;
- сравнение. После того, как ребёнок провел успешный анализ и синтез, необходимо научить его операции сравнения. Ребёнку необходимо понимать, по каким параметрам сравнивать части или объекты, понимать, что лежит в самой сути понятия сравнения. То есть ребёнку необходимо мысленно, во внутреннем плане, установить сходства или различия, опираясь на ранее выделенные значимые признаки;
- ограничение. Речь идет о том, что на этом этапе ребёнку необходимо выделить некоторое количество предметов из группы, с опорой на конкретно заданные признаки. Он должен произвести ограничение между предметами;
- обобщение. Это необходимость объединить предметы в группу, все также опираясь на определенные свойства или ранее выделенные характеристики предмета;
- систематизация, есть выявление закономерности. Для того, чтобы систематизировать предметы, объекты или явления, а в дальнейшем и классифицировать их, ребёнку нужно найти определенную закономерность и сравнить – все ли предметы, объекты или явления подчиняются данной закономерности;
- классификация. В этом этапе ребёнок, опираясь на предыдущие этапы, должен распределить предметы, объекты или явления по существенным признакам. На этом этапе ребёнок должен быть способен удерживать в памяти информацию из ранее пройденных;
- умозаключения. Это осознанный навык ребёнка, при котором он способен вынести адекватное суждение. Опираясь на предыдущие этапы, заново подвергнув их анализу, ребёнок должен сделать умозаключение, то есть вывести итог.

Во время занятий с детьми с ОНР рекомендуется использовать дифференцированный и индивидуальный подход. Данные подходы помогают: решать множество педагогических задач, таких как формирование, осознание, усвоение и закрепление учебного материала; развивают мыслительные процессы детей, учитывая личные особенности развития ребёнка. Для осуществления этого приема применяется метод разграничения материала, где учитываются образовательные потребности для всех детей с ОНР и для детей с различным уровнем знаний и речевых нарушений. Выбранный материал различался:

- по степени трудности,
- по объему,
- по различным способам организации деятельности детей,
- по уровню самостоятельности,
- по уровню и характеру помощи ребёнку.

С целью вовлечения детей с условия непрерывной интеллектуальной нагрузки и создания условий для раскрытия потенциальных возможностей детей с ОНР возникает необходимость создания предметно-развивающей среды, т.е. создание зон, в которых размещен материал, направленный на развитие логического мышления детей.

Зона конструирования может быть пополнена материалами для самостоятельной деятельности детей:

– по технологии ТИКО – моделирования (плоскостные схемы, схемы и шаблоны для моделирования многогранников, схемы для конструирования на основе симметричного узора, конструктор ТИКО);

– конструктором ЛЕГО и схем для моделирования изделий;

– магнитным, болтовым и геометрическим конструктором.

Зона «Умники и умницы» пополнена интеллектуальными дидактическими играми. С целью развития творческих способностей детей и создания условий для опережающего развития детям можно предложить кубики Никитина, блоки Дьенеша, палочки Кьюэзера, дидактическую игру Нумикон.

Для математического уголка подобрать оборудование и игровые материалы, способствующие математическому развитию детей. Это дидактические, развивающие и логико-математические игры, направленные на развитие логического действия сравнения, логических операций классификации, сериации, узнавание по описанию, воссоздание, преобразование, ориентировку по схеме, модели; на осуществление контрольно-проверочных действий («Так бывает?», «Найди ошибки»); на следование и чередование, сложение и вычитание. Например, для развития логики присутствуют дидактические игры: «Логический поезд», «Логический домик», «Четвертый лишний», «Поиск девятого», «Найди отличия» и мн.др.

Речевой уголок дополнить дидактическими играми и пособиями, которые направлены на формирование умений составлять рассказ. Это рассказы с опорой на серию картин или пересказ с опорой на иллюстрации.

Вариантов зонирования может быть великое множество, в процессе необходимо учитывать психофизиологические особенности детей с речевой патологией.

Таким образом, эффективность формирования логического мышления у детей старшего дошкольного возраста с ОНР будет зависеть от создания необходимых психолого-педагогических условий, которыми являются: учёт индивидуальных особенностей и возможностей каждого ребёнка; формирование логического мышления у детей с общим недоразвитием речи будет осуществляться в контексте различных видов детской деятельности: учебной, игровой и творческой.

Список литературы

1. Венгер А.Л. Психологическая готовность ребенка к школе / А.Л. Венгер // Вопросы психологии. – 1984. – Вып. 4. – С. 57–60.
2. Выготский Л. С. Вопросы детской психологии / Л.С. Выготский. – М.: Перспектива, 2018. – 224 с.
3. Гальперин П.Я. Опыт изучения формирования умственных действий / П.Я. Гальперин // Вестник Московского университета, психология. – 2017. – Вып. 4. – С. 3–20. – DOI 10.11621/vsp.2017.04.03. – EDN YQNDLT
4. Давыдов В.В. Деятельностная теория мышления / В.В. Давыдов. – М.: Науч. мир, 2005 – 239 с. – EDN QXNGHJ
5. Ефименкова Л.Н. Формирование речи у дошкольников / Л.Н. Ефименкова – М.: Национальный книжный центр, 2015. – 176 с.
6. Жукова Н.С. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников: кн. для логопеда / Н.С. Жукова, Е.М. Маслюкова, Т.Б. Филичева. – М.: Просвещение, 1990 – 239 с.
7. Лебедина М.М. Формирование логического мышления у детей дошкольного возраста / М.М. Лебедина – М.: Владос, 2014.
8. Левина Р.Е. Характеристика ОНР у детей / Р.Е. Левина, Н.А. Никашина. – М.: Просвещение, 2009. – 159 с.
9. Люблинская А.А. Мышление ребенка дошкольного возраста: специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования»: дис. ... д-ра пед. наук / Анна Александровна Люблинская; Ленинградский педагогический институт дошкольного образования (РГПУ им. Герцена). – СПб., 1958. – 360 с.
10. Мастюкова Е.М. Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии: учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е.М. Мастюкова, А.Г. Московина – М.: ВЛАДОС, 2003. – 408 с.
11. Мухина В. С. Возрастная психология: Феноменология развития и бытия личности: учебник для студентов вузов / В.С. Мухина – М.: Наука, 2022.
12. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка / Ж. Пиаже. – М.: Педагогика-пресс, 1994. – 526 с.
13. Подъяков Н.Н. Психическое развитие и саморазвитие ребенка-дошкольника. Ближние и дальние горизонты / Н.Н. Подъяков – М.: Обруч, 2013. – 190 с.
14. Усанова О.Н. Особенности невербального интеллекта при недоразвитии речи / О.Н. Усанова, Т.Н. Синякова // Лого-патопсихология. – М.: Владос, 2011. – С. 206–212.
15. Филичева Т.Б. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста: практическое пособие / Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина – М.: Айрис Пресс, 2008. – 224 с. EDN QWKQOV

ФОРМИРОВАНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА У ДЕТЕЙ ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА КАК СПОСОБ ПОВЫШЕНИЯ УСПЕВАЕМОСТИ

***Аннотация:** в статье рассматривается значимость формирования эмоционального интеллекта (ЭИ) у школьников как средства для повышения их успеваемости. Анализируются ключевые компоненты ЭИ, такие как самоосознание, саморегуляция, мотивация, эмпатия и социальные навыки, а также их влияние на учебные достижения детей. Приводятся методы и подходы, способствующие развитию ЭИ, включая игровые техники, практики осознанности и работу с литературой и искусством. Приводятся рекомендации для педагогов, направленные на развитие эмоциональной компетентности у учеников, что способствует лучшей социализации и снижению уровня стресса в школьной среде. Статья основана на современных исследованиях, подтверждающих важность ЭИ для успешной учебной и социальной адаптации школьников.*

***Ключевые слова:** эмоциональный интеллект, самоосознание, саморегуляция, мотивация, эмпатия, социальные навыки, успеваемость, педагогические методы.*

Введение

В последние десятилетия внимание ученых и педагогов к понятию эмоционального интеллекта (ЭИ) значительно возросло, что связано с пониманием его важности для личностного и образовательного развития школьников. Эмоциональный интеллект, как способность понимать и регулировать свои эмоции и эмоции других людей, имеет непосредственное влияние на успеваемость детей. В статье рассматриваются основные компоненты ЭИ, его влияние на учебный процесс, методы и подходы к его развитию, а также практические рекомендации для педагогов.

Понятие и компоненты эмоционального интеллекта

Эмоциональный интеллект – это способность человека осознавать свои эмоции, регулировать их, а также эффективно взаимодействовать с другими людьми, понимая их эмоциональное состояние. Эмоциональный интеллект играет ключевую роль в успешной социализации ребенка и его образовательных достижениях. Наиболее известная модель ЭИ, предложенная психологом Даниэлем Гоулманом, включает пять ключевых компонентов:

- самоосознание – способность осознавать и понимать собственные эмоции в реальном времени. Это помогает ребенку не только понимать свои реакции на различные ситуации, но и корректировать их;
- саморегуляция – умение управлять своими эмоциями, не допуская их чрезмерного воздействия на поведение. Это качество позволяет детям сохранять спокойствие в стрессовых ситуациях, таких как экзамены или публичные выступления;
- мотивация – внутренний стимул к достижению целей, устойчивость к неудачам, способность двигаться вперед несмотря на трудности. Мотивация тесно связана с учебной деятельностью ребенка, формируя его стремление к улучшению результатов;
- эмпатия – способность понимать и чувствовать эмоции других людей. Эмпатия способствует развитию социальных навыков, необходимых для взаимодействия с одноклассниками и учителями;
- социальные навыки – умение строить и поддерживать отношения с другими людьми, сотрудничать и разрешать конфликты. Эти навыки помогают ребенку эффективно работать в группе и достигать успеха в совместной деятельности.

Влияние эмоционального интеллекта на учебный процесс

Наиболее очевидным образом эмоциональный интеллект влияет на способность ребенка концентрироваться, решать учебные задачи и взаимодействовать с окружающими. Исследования показывают, что дети с высоким уровнем эмоционального интеллекта легче справляются с учебными трудностями и показывают лучшие результаты в школе. Они способны более эффективно воспринимать информацию, лучше запоминают материал и могут справляться с учебным стрессом.

Эмоциональный интеллект также важен для развития когнитивных способностей ребенка. Например, умение контролировать свои эмоции помогает снизить уровень стресса, который может блокировать способности к запоминанию и концентрации. Эмпатия и социальные навыки позволяют детям работать в группах, что способствует лучшему пониманию материала и развитию критического мышления.

Методы и подходы к развитию эмоционального интеллекта у школьников

Развитие эмоционального интеллекта у школьников требует применения разнообразных методов и подходов, направленных на воспитание самосознания, саморегуляции, эмпатии и социальных навыков. Современные образовательные программы все чаще включают в себя занятия, которые способствуют развитию этих качеств у детей.

Одним из наиболее эффективных методов является использование игровых техник. Ролевые игры и театральные постановки помогают детям не только развивать воображение, но и учат их понимать эмоции других людей, а также выражать свои собственные чувства в безопасной и конструктивной форме. Например, через ролевые игры дети могут «примерять» на себя различные социальные роли, что способствует развитию эмпатии и социального взаимодействия.

Другим методом является использование практик осознанности (mindfulness). Эти практики учат детей осознавать свои эмоции и реакции на окружающий мир, помогая снизить уровень стресса и тревожности. Медитация и дыхательные упражнения помогают развить саморегуляцию и концентрацию, что особенно важно в условиях школьной нагрузки.

Кроме того, работа с эмоциями через литературу и искусство позволяет школьникам не только понимать чужие переживания, но и анализировать свои собственные. Чтение художественных произведений, обсуждение персонажей и ситуаций, в которых они находятся, способствует развитию эмпатии и критического мышления.

Практические рекомендации для педагогов

Для педагогов важно не только развивать эмоциональный интеллект у своих учеников, но и уметь распознавать и корректировать эмоциональные проблемы, с которыми дети могут сталкиваться в процессе обучения. Одним из первых шагов является создание атмосферы доверия и поддержки в классе. Дети, которые чувствуют, что могут открыто выражать свои эмоции без страха осуждения, более склонны развивать эмоциональный интеллект.

Учителям также стоит активно применять методы, которые развивают эмоциональную компетентность у детей. Например, ввести регулярные занятия по решению конфликтных ситуаций, тренировать навыки саморегуляции через медитации или совместные игры. Это не только улучшит эмоциональное состояние детей, но и повысит их способность к сотрудничеству и эффективному обучению.

Важно помнить, что развитие эмоционального интеллекта требует времени и терпения. Педагогам стоит ориентироваться на индивидуальные особенности каждого ученика, помогая ему развивать те или иные аспекты эмоционального интеллекта в зависимости от его потребностей.

Исследования и результаты

Множество исследований подтверждают эффективность программ по развитию эмоционального интеллекта. Например, в одном из исследований, проведенных в США, было показано, что дети, прошедшие программу обучения эмоциональному интеллекту, продемонстрировали лучшие результаты в академической сфере и имели более высокие показатели успеваемости по сравнению с детьми, не участвующими в таких программах.

Также исследования показывают, что развитие ЭИ у детей снижает уровень тревожности и агрессивного поведения, что способствует созданию более гармоничной атмосферы в классе и повышению общей успеваемости.

Заключение

Формирование эмоционального интеллекта у детей школьного возраста является важным фактором, влияющим на их успеваемость. Эмоциональный интеллект помогает детям не только достигать лучших результатов в учебе, но и успешно социализироваться, строить здоровые отношения с окружающими и эффективно справляться с трудностями. Педагоги играют ключевую роль в развитии этих навыков, и их деятельность должна быть направлена на создание условий для полноценного развития эмоционального интеллекта у школьников. Внедрение соответствующих программ и методов в образовательный процесс может значительно повысить качество образования и способствовать улучшению академических достижений детей.

Список литературы

1. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект в образовании / Д. Гоулман. – М.: Альпина Паблишер, 2020.
2. Мартынова Н.В. Эмоциональный интеллект школьников: развитие, диагностика, влияние на успеваемость / Н.В. Мартынова // Психологическая наука и образование. – 2018. – №23 (3). – С. 105–118.
3. Панферов В.И. Методы развития эмоционального интеллекта у детей школьного возраста / В.И. Панферов. – СПб.: Питер, 2016.
4. CASEL (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning). Программы социального и эмоционального обучения для школ.
5. Суворова А.В. Влияние эмоционального интеллекта на когнитивное развитие школьников / А.В. Суворова // Современные исследования в образовании. – 2021. – №2 (10). – С. 65–72.

ИЗУЧЕНИЕ ВЗАИМОСВЯЗИ ТРЕВОЖНОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ И ГОТОВНОСТЬЮ К ОБУЧЕНИЮ

Аннотация: в статье обсуждается проблема влияния эмоционального состояния тревоги у дошкольников на готовность к обучению. Готовность к школьному обучению рассматривается как важное условие перехода ребёнка от дошкольной ступени образования к школе. Даются теоретические обоснования основных понятий темы «тревожность», «готовность к школе». Приводятся результаты эмпирического исследования. Автором статьи сделан вывод о том, что прямой зависимости от уровня высокой тревожности и готовностью к обучению дошкольников не выявлено.

Ключевые слова: тревожность, эмоциональное напряжение, страх, дошкольники, школа, готовность к обучению, адаптация, эмоционально-волевая сфера, самооценка, мотивация, профилактика, сказкотерапия.

В современных условиях частичного реформирования образования обсуждаются различные подходы к готовности дошкольников к учебному процессу. Мы наблюдаем трансформацию в обществе с обновлёнными запросами к системе образования на формирование личностных качеств подрастающего поколения детей и молодёжи [2]. Актуальность вопроса усиливается пониманием происходящего: социальное напряжение, обновлённые школьные программы, дисгармония в семейном воспитании – всё это отражается на эмоциональном состоянии детей, особенно дошкольного возраста. Дети чутко реагируют на тревоги и переживания взрослых и легко их усваивают: эмоциональное напряжение, беспокойство, неуверенность, страхи. Следовательно, актуальность подтверждается известными положениями возрастной психологии о тенденции переживаний в дошкольном возрасте тревоги и страхов, что неблагоприятно влияет на адаптацию первоклассников.

Целью настоящей работы является изучение взаимосвязи тревожности дошкольников с их готовностью к школьному обучению. Нашим предположением является теоретическое положение о взаимозависимости тревожности, как эмоционального состояния личности дошкольника и психологической готовностью к школьному обучению.

Для реализации цели исследования нами использованы общенаучные и эмпирические (тестирование, наблюдение, эксперимент) методы.

Осуществлен некоторый анализ как научных статей и исследований, так и методической литературы по предмету нашей работы, который позволяет заметить, что не сложилось единого понимания и трактовки понятия «готовность к школе». Следовательно, оно является многомерным и разноаспектным. Считаем, что анализ этого феномена «школьная готовность» следует начинать с анализа нормативных современных документов и учётом требований государства к школе, с анализа социокультурной реальности и запросом школы на подготовленность дошкольников к обучению.

Выявлено, что отечественные учёные Л.И. Божович, Л.А. Венгер, Н.И. Гуткина, Е.Е. Кравцова и др. заложили теоретический фундамент для научных исследований в области изучения готовности ребёнка к школе [3–5].

Лидия Ивановна Божович рассматривает готовность к школе как личностное интегративное новообразование дошкольника. Она считает, что сформированная готовность к обучению является предпосылкой к учебной деятельности [3]. Учёные выделяют несколько компонентов феномена «школьная готовность»: физический, коммуникативный, когнитивный, личностный, эмоционально-волевой. Психологическая готовность к школе рассматривается Е.Е. Кравцовой в аспекте зрелости эмоционально-волевой сферы: способности к управлению эмоциями, произвольности, волевые усилия. Она изучает особенности проявления тревоги и беспокойства у старших дошкольников в процессе их адаптации к учебной деятельности [8].

Проблемой изучения тревоги, страхов, беспокойства занимаются учёные разных научных направлений: психологи, педагоги, социологи, физиологи и др. Для нашей работы интересны исследования в области педагогики и психологии. Например, Е.В. Козлова, исследуя тревожность у школьников, рассуждает о том, что этот феномен неизбежен для педагогического процесса, тревожность и беспокойство являются естественным состоянием учащихся, даже в самой образцовой школе и у самых успешных детей [9]. Более того, этот автор отмечает, что никакая познавательная активная деятельность не может не сопровождаться беспокойством, напряжением или тревожными ожиданиями. В педагогической практике учителями замечено, что состояние тревоги и беспокойства (умеренного, конечно) повышает продуктивность деятельности, в какой-то мере стимулирует её. Ребёнок совершенно спокойный и не испытывающий тревожных переживаний по поводу учебных оценок или выполнения каких-либо учебных заданий может быть малопродуктивным в своей учебной деятельности.

Изучая литературу, мы находим в исследовании Н.Е. Аракелова классификационный подход к разделению тревоги на конструктивную и деструктивную [1]. Учёный повествует о том, что конструктивное проявление тревоги стимулирует психические процессы и оптимизирует деятельность человека. Она помогает мобилизации эмоциональных и волевых процессов. Безусловно, в педагогической практике учителя говорят о таких учениках, что они умеренно переживают, не равнодушны, активны в преодолении школьных трудностей.

А что же происходит с ребёнком школьником в состоянии деструктивной тревоги? А.В. Микляева в своём исследовании повествует о том, что деструктивные тревожные переживания «обесточивают» школьника. Он испытывает панику, страх, тревога нарастает и переходит в разрушительные деструктивные формы [10]. Автор подчёркивает, что ребёнок сомневается в своих способностях, понижается самооценка, гаснет мотивация, ухудшается общее самочувствие. Е.В. Козлова пишет о том, что деструктивная форма тревоги не только влияет на учебную деятельность, но и на формирование личностных черт [9]. И далее она описывает ситуативную и личностную тревоги. Исследователи также отмечают, что на смену эмоциональной ранимости и неустойчивости у детей младшего школьного возраста в подростковом возрасте приходит чаще безразличие и спокойствие. Безусловно, компетентный воспитатель и учитель начальной школы может отличить конструктивную тревогу от деструктивной и оказать своевременную помощь и поддержку школьнику в решении учебных трудностей.

В результате изучения литературных источников по теме исследования мы обращаем внимание на исследования учёных о психолого-педагогических условиях, влияющих на снижение тревожности детей.

Например, А.И. Захаров как известный врач и психолог исследует проблемы детской тревожности, страхов. Его работы носят не только теоретический характер, но и наполнены практическими рекомендациями для учителей и родителей. Этот автор считает, что «сказкотерапия – это терапия средой, особой сказочной обстановкой, в которой проявляются потенциальные части личности, может осуществиться мечта, а главное, в ней появляется чувство защищённости и аромат тайны» [7]. Психотерапевты, клинические психологи, педагоги, воспитатели детского сада в своей деятельности активно используют сказки как метод психологического воздействия на личность. Замечено, что сказки помогают ребенку преодолеть тревогу и страхи, с которыми они сталкиваются. Таким образом, преодолевать тревожность позволяет такой метод как сказкотерапия, так как учитывает возрастные особенности детей, формирует способности рефлексировать свои чувства, формирует положительный эмоциональный фон, понятие ответственности за свой выбор и действия, развивает способности контактировать как с другими детьми, так и с взрослыми. Сказкотерапия – известный и изученный метод, который использует сказочную форму для интеграции личности, развивает не только творческие способности детей, но и расширяет сознание, совершенствует взаимодействия с окружающим миром, способствует снятию напряжения, уменьшает тревогу. Следовательно, осуществлённый краткий теоретический анализ феномена «готовность к школе», «тревожность» и понимание важности коррекционных программ по преодолению тревожности и страхов позволяют нам представить фрагмент экспериментальной работы.

Опытная работа по изучению взаимосвязи тревожности и готовности к обучению проводилась на базе МДОУ №54 г. Краснодара. Выборка состояла из 26 дошкольников в возрасте 6–7 лет (16 девочек и 10 мальчиков). Использовались такие диагностические методики: тест определения тревожности (авторов Р. Тэммл, М. Дорки, В. Амен); «тест определения школьной зрелости» (авторы В. И. Чирков, О.Л. Разумовская).

Используя диагностический ключ, были интерпретированы результаты по методике М. Дорки, Р. Тэммла и вычислен по индексу уровень тревожности испытуемых. Результаты отражены в таблице 1.

Таблица 1

Результаты выраженности индекса тревожности испытуемых (n-26)

Общий индекс тревожности	Уровень выраженности:					
	Низкий		Средний		высокий	
Испытуемые (кол-во) в цифре и в %	6 чел	24%	8 чел	30%	12 чел	46%

Выяснилось, что из общего числа испытуемых (26 чел) – 6 человек (это 24%) имеют низкий уровень тревожности. Они спокойно вели себя во время выполнения тестовых заданий, проявляли интерес и вступали в общение с воспитателем. Эмоциональное состояние вполне благополучное, без тревог и страха.

Вторая группа – 8 человек испытуемых (30% от общего числа) по индексу тревожности составили группу со средней выраженностью этого состояния. Они периодически проявляли беспокойство, не

всегда сразу начинали выполнение заданий, проявляли неуверенность, озабоченность, кто-то плакал. Третью группу составили испытуемые по уровню тревожности – высокую: 12 человек (46%). Они больше остальных проявляли волнение и тревогу, часто переспрашивали инструкцию к заданию, внешне это высокая подвижность, быстрая смена настроения (от упрямства до слёз).

Диагностика готовности дошкольников к школе по тесту определения школьной зрелости состоит из двух частей: вербальной и невербальной. По каждому субтесту мы интерпретировали результаты и показали в таблице 2.

Таблица 2

Результаты субтестов по методике школьной зрелости (n-26)

Показатели школьной зрелости	Уровень развития школьной зрелости					
	Низкий		Средний		Высокий	
Невербальный тест	15 чел	57%	8 чел	30%	3 чел	11%
Вербальный тест	2 чел	7%	18 чел	70%	6 чел	23%

Мы выявили, что по невербальному субтесту с низким уровнем оказалось 15 чел.(57%); 8чел. (30%) со средним уровнем; всего 3 чел.(11%) с высоким уровнем. Результаты испытуемых по вербальной части методики дали такие результаты: с низким уровнем выявлено 2 чел.(7%), со средним 18 чел.(70%) и с высоким 6 чел.(23%).

Считаем, что достаточно сформированные понятия по вербальному тесту свидетельствуют о том, что детям хорошо усвоена программа детского сада, они ориентируются в понятиях окружающей природы, оперируют необходимой социальной терминологией и понятиями, познавательная сфера испытуемых определяется как соответствующая возрастным нормам.

Результаты по прохождению невербальной части методики были гораздо ниже предыдущей – вербальной. Проявились проблемы с мелкой моторикой и зрительно-двигательной координацией, что послужит проблемой в школьном обучении. Для проверки гипотезы о взаимосвязи тревожности и школьной готовности был использован коэффициент корреляции Спирмена (таблица 3).

Таблица 3

Показатели рангового коэффициента корреляции между тревожностью и школьной готовностью

Показатели школьной зрелости	Взаимосвязь с уровнем тревожности и школьной зрелости дошкольников	
	г	Уровень значимости р
Невербальный субтест	0,12	0,278 2828
Вербальный субтест	0,19	0, 2178405

Выявлено, что ни один из коэффициентов корреляции не является значимым на минимальном уровне значимости (0,05). Следовательно, прямых линейных взаимосвязей между тревожностью и школьной зрелостью (готовностью) в нашем исследовании не обнаружено.

Таким образом, исходя из анализа диагностических методик, из наблюдений дошкольников в игровой и диагностической деятельности, из оценок детей воспитателями, можем предположить, что повышенная тревожность не всегда способствует снижению уровня готовности к школе.

Список литературы

1. Аракелов Н.Е. Тревожность: методы ее диагностики и коррекции / Н.Е. Аракелов, Н.В. Шишкова // Психология. – 2014. – №1. – С. 14.
2. Авраменко Н.К. Подготовка ребенка к школе / Н.К. Авраменко. – М., 2002. – 148 с.
3. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л.И. Божович. – М.: Просвещение, 2008. – 230 с.
4. Венгер Л.А. Готов ли ваш ребенок к школе/ Л.А. Венгер. – М.: Владос-Пресс, 2004. – 159 с.
5. Выготский Л.С. Проблема возраста / Л.С. Выготский // Собр. соч. –В 6 т. М.: Изд-во МГУ, 2008. – 515 с.
6. Гуткина Н.И. Психологическая готовность к школе / Н.И. Гуткина. – СПб.: Питер, 2006. – 208 с. – EDN QXQOFP
7. Захаров А.И. Неврозы у детей и подростков / А.И. Захаров. – Л.: Медицина, 1988. – 200 с.
8. Кравцова Е.Е. Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе / Е.Е. Кравцова. – М.: Педагогика, 2013. – 268 с.
9. Козлова Е.В. Тревога как одна из основных проблем, возникающих у ребенка в процессе социализации / Е.В. Козлова// Теоретические и прикладные проблемы психологии: сборник статей. – Ставрополь, 2014. – С. 45–51.
10. Потапович М.М. Взаимодействие школы и семьи как фактор адаптации ребенка к школьному обучению / М.М. Потапович, Л.А. Лазаренко // На пересечении языков и культур. Актуальные вопросы гуманитарного знания. – 2023. – №2 (26). – С. 361–364. – EDN LGXVSO

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СЕМЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Аннотация: *цель исследования – выявление особенностей детско-родительских отношений в семье, воспитывающей ребенка с расстройством аутистического спектра. На основании исследования был разработан комплекс мероприятий по формированию компетентности родителей в вопросах воспитания детей с расстройством аутистического спектра, нормализации детско-родительских отношений, информированию и обучению методов взаимодействия с ребенком, гармонизацию психологического состояния родителей.*

Ключевые слова: *сопровождение семьи, РАС.*

У семьи, воспитывающей ребенка с расстройством аутистического спектра, есть множество социально-психологических проблем, вызывающие тяжелый стресс. Ребёнок, находясь в окружении семьи, истощенных стрессами, получает негативное влияние от их состояния. Это и является основной необходимостью оказания поддержки членам всей семьи.

Расстройства аутистического спектра (далее – РАС) относятся к нарушениям с высокой степенью распространения – по данным Всемирной организации здравоохранения, каждый 160-й рожденный ребенок имеет расстройства аутистического спектра за 2018 год.

Общая численность детей с РАС по мониторингу 2020 года, составила 32899 человек. Проведённый мониторинг выявил динамику увеличения численности по сравнению с 2019 годом (23093 человека) на 42%, что составило около 10000 человек.

Общая численность детей с РАС на уровне дошкольного образования – 8089 человек, их доля в общей численности лиц с РАС составляет 24,5%.

Расстройство аутистического спектра- многофункциональное нарушение, в основе которого самые разные нарушения: неврологические, биохимические, эндокринные и т.д.

Характерные признаки для РАС нарушения социального взаимодействия, коммуникации, сенсорного восприятия, поведения, являются для родителя большим испытанием. Отсутствие специализированных или адаптированных детских садов и школ, нетолерантность со стороны общества и социально-бытовых пространства усложняют развитие адекватной родительской позиции в таких семьях и как следствие усложняют процесс социализации детей с аутизмом.

В данной ситуации родители, воспитывающие ребенка с РАС, нуждаются в информационной, психологической, педагогической, социальной поддержке, т.к. в перспективе именно они являются залогом успешной интеграции их особенного ребенка в социум.

На сегодняшний момент теоретическое решение вопросов воспитания ребенка с аутизмом в семье набирает в отечественной науке популярность (С.В. Алёхина, Н.Н. Волгина, Т.Н. Высотина, И.Н. Галасюк, Н.Г. Манелис, О.В. Митина, Ю.В. Никитина, С.Н. Панцырь, Л.М. Феррой и др.). Исследователи отмечают значимость родительского отношения к ребенку и родительской позиции (И.Н. Галасюк, А.Я. Варга, Т.В. Шинина), определяют эффективные пути взаимодействия ребенка и взрослого (Ю.А. Гладкова), изучают методы психологического консультирования семей с особыми детьми (О.Л. Зверева, А.Н. Ганичева, О.Б. Конева), выявляют пути воспитания родителей и коррекции стилей семейного воспитания (Л.А. Бездольная, Е.М. Мاستюкова, Н.А. Разнадежина).

Методологические и теоретические основания исследования: системный подход к изучению семьи (А.Я. Варга, М. Боуэн); подход, который рассматривает семью, как фактор социальной адаптации ребенка с ограниченными возможностями здоровья (Л.М. Шипицына, И.Ю. Левченко, В.В. Ткачева); представления об эффективном родителстве (А.И. Антонов, А.Я. Варга, Р.В. Овчарова, А.С. Спиваковская, В.В. Столин); теоретические подходы к пониманию, развитию педагогической культуры, компетентности родителей (С.С. Пиюкова, В.В. Селина); теории дифференцированного подхода к формированию педагогической компетентности родителей (Ю.А. Гладкова, И.В. Гребенников).

Теоретическая значимость исследования. На основе анализа научных исследований в работе рассмотрены: ведущие подходы к пониманию проблем семьи, воспитывающей ребенка с расстройством аутистического спектра.

Изучением психологических аспектов функционирования семей, воспитывающих детей с РАС, в отечественной психологии занимались Е.М. Мاستюкова, А.Г. Московкина, Л.К. Фомина, О.А. Денисова, В.И. Селиверстов, Л.М. Шипицына, В.В. Ткачева и другие. Перечисленными авторами рассматривались стили семейного воспитания и их влияние на развитие ребенка с ментальными и другими

нарушениями, а также особенности реагирования членов семьи на появление в семье ребенка с отклонениями в развитии. Зарубежные исследования посвящены изучению влияния тяжести патологии у ребенка с аутизмом на семью (E. Soper, G. Mesibov, M. DeMyer), семейного стресса и стилей поведения (M. Bristol, L. Wolf, D. Gray), психологического состояния матерей (Rodrigue, J. Holroyd, M. Gill), сиблинговых отношений (S. Harris, D. Schubert, S. Claudel), качества жизни семей, имеющих ребенка с РАС (G. Kang, M. Schertz) [10; 11]. В работах M. Bristol и M. Gill (1987, 1990) обнаруживается связь между восприятием семьей ребенка с аутизмом и возможностью семьи адаптироваться. S. Harris пишет об особой ранимости семей, воспитывающих детей с РАС. Многие авторы выделяют особую ранимость семей, воспитывающих детей с расстройствами аутистического спектра, по сравнению с семьями детей с другими нарушениями развития (Е.Д. Красильникова, И.И. Мамайчук, Е.М. Мاستюкова, А.Г. Московкина, О.С. Никольская).

Л.М. Феррои рассматривает работу с родителями важное из условий оказания эффективной помощи детям с расстройствами аутистического спектра.

Ранний возраст ребенка с аутизмом – это период, когда начинают проявляться первые трудности взаимодействия, усиливаются признаки неблагополучия его психического развития, которые побуждают родителей впервые обратиться за помощью к специалистам. У родителей ребенка раннего возраста накапливается опыт получения неоднозначной информации, различных предположений о течении и глубине расстройств развития ребенка, в связи с чем семья долго пребывает в состоянии растерянности, неопределенности.

Основные задачи, условия и способы психологического сопровождения семьи маленького ребенка с выраженными симптомами аутизма, ориентированного на преодоление искаженности психического онтогенеза. Методы направлены на формирование базовых условий нормального развития ребенка: его эмоциональная связь с близкими людьми, коммуникация и игровое взаимодействие со взрослым. Эти условия и должны воссоздаваться в воспитании ребенка с аутизмом, поэтому необходимы обязательное активное участие его родителей в коррекционном процессе, их обучение и систематическая психолого-педагогическая поддержка.

Важной задачей в работе с родителями, воспитывающего ребенка с РАС, является поиск ресурсов для начала взаимодействия ребенок-родитель, поддержка и развитие эмоционального контакта с малышом, расширение позитивного опыта взаимодействия с ним, повышающий родительский жизненный тонус и уверенность в своих силах, знаниях и возрастающих умениях.

Для того чтобы оказать всей семье квалифицированную помощь, необходимо разбираться в особенностях психологического состояния родителей, следовать этическим нормам общения, владеть методами обучения как детей, так и родителей, а также оказывать им психологическую помощь и поддержку.

Исследование осуществлялось на базе центра АНО «Дети радуги» г.Краснодар. Экспериментальную группу составили 23 семьи, воспитывающие ребенка с расстройством аутистического спектра. Гендерная характеристика – 19 мальчиков, 4 девочки.

Методы исследования: методика «Анализ семейных взаимоотношений» (АСВ) В. Юстицкисом (1987). Диагностическим инструментом для изучения особенностей родительско-детских отношений выступили опросник родительского отношения (авторы А.Я. Варга, В.В. Столин), методика «Шкала депрессии» (автор В. Цунг).

В процессе данного исследования проводились изучения параметров:

- неустойчивость стиля воспитания;
- психологическое состояние родителей, воспитывающих детей с РАС;
- особенности детско-родительских отношений;
- оценка эффективности взаимодействия родителя и ребенка;

Исследование проводилось в несколько этапов: прямое наблюдение, анкетирование, тестирование.

Проведенный анализ позволил выявить следующее.

Результаты тестирования по методике «Шкала депрессии» показали, что у 60% матерей депрессия средней степени, у 30% части матерей – депрессия тяжелой степени, 10% – с умеренной депрессией. Матерей с нормальным состоянием не выявлено.

Тестирование по анализу семейных взаимоотношений: высокие показатели по шкале отвержение (отношение к ребенку как к неудачливому и неприспособленному) выявилось у 60% родителей, еще у 30% средний бал по данной шкале, 10% родителей показал высокий уровень принятия. По шкале инфантилизация (инвалидизация), которая свидетельствует о стремлении родителей к приписыванию несостоятельности ребенку, боясь за ребенка, оградить его от трудностей и контроль его действий, высокие показатели были получены у 60% опрошенных родителей. Шкала повышенной протекции к ребенку, мать отдает все свое внимание и заботу ребенку, отец выходит на второй план 40% опрошенных. По шкале неустойчивый стиль воспитания, резкая смена стилей воспитания от строгого к либеральному и наоборот 70% опрошенных родителей. Шкала воспитательной неуверенности показала 65% опрошенных родителей, пониженный уровень требований к ребенку. Родители уступают детям там, где по их собственному мнению, уступать нельзя.

Опросник родительского отношения для изучения особенностей детско-родительских отношений позволил выявить высокие баллы по шкале симбиоз, 60% родителей не устанавливает психологическую дистанцию между собой и ребенком, стараются всегда быть ближе к нему, удовлетворять все его потребности. Низкие баллы по шкале кооперация – 70% матерей занимают по отношению к ребенку противоположную позицию. Матерей не интересует то, что нравится их детям, родителям сложно установить доверительные отношения с детьми, обучать их.

Выявленные особенности семей, воспитывающих детей с РАС, лежат в основе компетенций специалистов педагогического профиля, психологов и социальных работников. Психологическая помощь необходима детям и родителям на начальном этапе в равной степени.

На основании исследования был разработан комплекс мероприятий по формированию компетентности родителей в вопросах воспитания детей с расстройством аутистического спектра, нормализации детско-родительских отношений, информированию и обучению методов взаимодействия с ребенком, гармонизации психологического состояния родителей.

Направления работы: психолого-педагогическая коррекция аутичного ребенка, просветительская, психо-коррекционная работа с родителями.

На начальных этапах такого сопровождения наиболее актуальными представляются следующие направления оказания помощи родителям:

- помощь в принятии диагноза;
- разъяснение близким ребенка особенностей его психического развития, актуальных трудностей, информационная и психологическая поддержка родителей, а также повышение компетентности в вопросах обучения и воспитания ребенка.
- предоставление информации о формах развивающего взаимодействия, о коррекционных подходах, наиболее адекватных его возрасту и возможностям, рекомендаций по выбору специалиста для коррекционных занятий с ребенком; разъяснение возможностей посещения в дошкольные учреждения и их выбор.
- объяснение родителям необходимости их участия в коррекционном процессе: как в совместных занятиях со специалистом, так и в других формах развивающего взаимодействия с малышом дома;
- конкретные рекомендации по организации домашней жизни с ребенком, распределению участия в этом всех его близких;
- совместный с родителями анализ имеющегося опыта, акцентирование на способностях ребенка и предложения по их поддержанию и развитию; определение путей преодоления трудностей, решение проблем закрепившегося негативного опыта;
- обучение родителей в освоении специальных методов и приемов развития и коррекции с ребенком;
- помощь в оценке изменений состояния ребенка, ориентации на значимые показатели и их позитивности;

Такая работа организуется в различных форматах: индивидуальное и групповое консультирование, детско-родительские группы, родительские клубы.

Для включения имеющихся знаний у родителей в деятельность проводились совместные родительско-детские мероприятия, групповые дискуссии по информированию в вопросах коррекционных занятий, индивидуальные и групповые тематические встречи с психологом. Важным психотехническим приемом психологической поддержки являются родительские семинары. Основной задачей родительских семинаров является расширение знаний родителей о психологических особенностях их ребенка, психологии воспитания и психологии семейных отношений. На семинарах родители вовлекаются в обсуждение своих проблем, обмениваются опытом, совместно вырабатывают пути, разрешения существующих конфликтов.

По окончании программы проводилось повторная диагностика внутрисемейных отношений, психологического состояния родителей.

Шкалы депрессии показали, что у 30% матерей депрессия средней степени, у 25% части матерей – с умеренной депрессией, 45% матерей с нормальным состоянием. С тяжелой депрессией матерей не выявлено.

Повторное тестирование по анализу семейных взаимоотношений выявили снижение показателей по шкале отвержение (отношение к ребенку как к неудачливому и неприспособленному) выявилось у 10% родителей, это в два раза ниже первичной диагностики, 40% родителей показали средний балл по данной шкале, 50% родителей показал высокий уровень принятия. По шкале инфантилизация (инвалидизация) 25% опрошенных родителей выявлено отношение к ребенку как к несостоятельному, неспособному. Шкала повышенной протекции к ребенку выявило 45% опрошенных. По шкале неустойчивый стиль воспитания, резкая смена стилей воспитания от строгого к либеральному и наоборот 40% опрошенных родителей. Шкала воспитательной неуверенности показал 40% опрошенных родителей, пониженный уровень требований к ребенку.

Опросник родительского отношения по шкале симбиоз – 45% родителей, которые испытывают трудности в установлении психологической дистанции с ребенком. Взрослый проявляет искренний

интерес к тому, что интересует ребенка, высоко оценивает способности ребенка, поощряет самостоятельность и инициативу, старается быть на равных с ребенком 80% матерей.

Конечным результатом работы с родителями является самостоятельное адаптированное функционирование всей семьи с возможностью дальнейшего роста и развития всех её членов.

Работа с родителями детей с аутизмом – это комплексная система мер, принимаемая в целях снижения эмоционального дискомфорта в связи с заболеванием ребенка, поддержания уверенности родителей в возможностях ребенка, формирование у родителей адекватного отношения к состоянию ребенка, сохранение адекватных детско-родительских отношений и стилей семейного воспитания [12].

Можно сформулировать две группы задач, которые должны решаться всеми специалистами при консультировании семей, воспитывающих детей с расстройством аутистического спектра. Первая группа задач – создание психологических условий для адекватного восприятия родителями информации, связанной с проблемами в развитии их ребенка, создание у них готовности к длительной работе по развитию, коррекции и воспитанию. Ко второй группе задач относятся вопросы, связанные с освобождением родителей от чувства вины, преодоления стрессового состояния семьи (в первую очередь угнетенного, часто депрессивного состояния матери), созданием и поддержанием нормального климата в семье. Решение этих задач связано с определением психодинамического этапа, на котором находится семья в момент прихода на консультацию.

У семьи, воспитывающей ребенка с расстройством аутистического спектра, есть множество социально-психологических проблем, вызывающие тяжелый стресс. Ребёнок, находясь в окружении семьи, истощенных стрессами, получает негативное влияние от их состояния. Это и является основной необходимостью оказания поддержки членам всей семьи.

В ходе адаптации к ситуации болезни ребенка происходят изменения всей структуры семейных взаимоотношений. Данная категория детей требует к себе особого внимания и педагогической компетентности со стороны родителей. Все члены семьи, где воспитывается ребенок с РАС, нуждаются в поддержке, ввиду вышеперечисленных трудностей. Первичная цель в успешной адаптации и социализации ребенка в общество играют благоприятные родительско-детские отношения.

Список литературы

1. Арутюнян А.М. Проблемы семьи, воспитывающей ребенка с ограниченными возможностями здоровья / А.М. Арутюнян // Санкт-Петербургский образовательный вестник. – 2016. – №3 (3) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-semi-vospityvayushey-rebenka-s-ogranichennymi-vozmozhnostyami-zdorovya> (дата обращения: 15.11.2024).
2. Балашова Л.М. Стратегии семейной реабилитации детей с ограниченными возможностями: на примере Санкт-Петербурга: дис. ... канд. социол. наук: 22.00.04 / Лидия Михайловна Балашова. – СПб., 2009. – 200 с. EDN NQQQEJ
3. Бокова О.А. Особенности программы психолого-педагогического сопровождения семей, воспитывающих детей с ОВЗ на базе центра дополнительного образования / О.А. Бокова, С.И. Тарахов // МНКО. – 2019. – №5 (78) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-programmy-psihologo-pedagogicheskogo-soprovozhdeniya-semey-vospityvayuschih-detey-s-ovz-nabaze-tsentra-dopolnitelnogo-obrazovaniya> (дата обращения: 15.11.2024).
4. Высотина Т.Н. Особенности родительского отношения к детям с атипичным аутизмом: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.10 / Татьяна Николаевна Высотина. – СПб., 2013. – 162 с. EDN SURUOZ
5. Галасюк И.Н. Модификация Опросника родительского отношения (А.Я. Варги, В.В. Столина) для семьи, воспитывающей особого ребенка / И.Н. Галасюк, О. В. Митина // Клиническая и специальная психология. – 2017. – Т. 6. №2. – С. 109–129. – Режим доступа: https://psy.su/mod_files/additions_1/file_file_additions_1_7696.pdf (дата обращения: 15.11.2024). DOI 10.17759/cpse.2017060209. EDN YTVZZF
6. Галасюк И.Н. Родительство особого ребенка: специфика смыслов и зрелость родительской позиции / И.Н. Галасюк // Russian Journal of Education and Psychology. – 2015. – №9 (53) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/roditelstvo-osobogo-rebenka-spetsifika-smyslov-i-zrelost-roditel'skoy-pozitsii> (дата обращения: 15.11.2024).
7. Галасюк И.Н. Семейная психология: методика «Оценка детско-родительского взаимодействия». Evaluation of child-parent interaction: практ. пособие / И.Н. Галасюк, Т.В. Шинина. – 2-е изд. – М.: Юрайт, 2019. – 223 с. EDN YYVSBN
8. Галасюк И.Н. Взаимодействие родителей с ребенком раннего возраста с риском РАС: родительская отзывчивость / И.Н. Галасюк, С.Ю. Киселев // Cognitive Neuroscience – 2019: материалы международного форума (Екатеринбург, 6–7 ноября 2019 г.). – Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2020. – С. 161–163. – EDN OHDEGL
9. Гурли Ф. «Запрещенное» горе. Об ожиданиях и горе, связанных с ребенком, родившимся с особенностями развития. – Минск: БелАПДДиИМИ, 2008.
10. Захарова Е.В. Психолого-педагогическое сопровождение семей, воспитывающих детей с аутизмом / Е.В. Захарова // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии: сб. ст. по матер. XLV междунар. науч.-практ. конф. – №10 (45). – Новосибирск: СибАК, 2014.
11. Зверева О.Л. Семейная педагогика и домашнее воспитание / О.Л. Зверева, А.Н. Ганичева. – М.: Юрайт, 2019. – 177 с.
12. Карвасарская И.Б. В стороне. Из опыта работы с аутичными детьми / И.Б. Карвасарская. – М.: Теревинф, 2003. – 70 с.
13. Лучшие практики психолого-педагогического просвещения родителей в Ярославской области: сборник практических материалов / сост. Е.С. Боярова. – Ярославль: ГАУ ДПО ЯО ИРО, 2019. – 76 с.
14. Манелис Н.Г. Организация работы с родителями детей с расстройствами аутистического спектра: методическое пособие / Н.Г. Манелис, Н.Н. Волгина, Ю.В. Никитина [и др.]; под общ. ред. А.В. Хаустова. – М.: ФРЦ ФГБОУ ВО МГППУ, 2017. – 94 с. EDN VLBMDG

15. Мاستюкова Е.М. Воспитание детей с отклонениями в развитии / Е.М. Мاستюкова, А.Г. Московкина. – М.: ВЛАДОС, 2004. – 408 с.
16. Матуняк Н.А. К проблеме формирования педагогической компетентности родителей детей с особыми возможностями здоровья в условиях социального партнерства организаций / Н.А. Матуняк // БГЖ. – 2016. – №3 (16) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-probleme-formirovaniya-pedagogicheskoy-kompetentnosti-roditeley-detej-s-osobymi-vozmozhnostyami-zdorovya-u-usloviyah-sotsialnogo> (дата обращения: 15.11.2024).
17. Методика психосоциальной работы с семьей, воспитывающей ребенка с расстройствами аутистического спектра и другими ментальными нарушениями / сост. Н.А. Разнадежина, Л.А. Бездольная. – Сургут: Изд-во бюджетного учреждения Ханты-Мансийского автономного округа – Югры «Методический центр развития социального обслуживания», 2016. – 68 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://depsr.admhmao.ru/upload/iblock/443/metodika_psikhotsialnoy_raboty.pdf (дата обращения: 15.11.2024).
18. Психология семьи и больной ребенок. Учебное пособие. Хрестоматия. – СПб.: Речь, 2007.
19. Самсонова Г.О. Современные модели комплексной психолого-психотерапевтической реабилитации и психолого-педагогического сопровождения замещающих семей, воспитывающих детей с особыми потребностями в развитии / Г.О. Самсонова. – М.: Эдитус, 2015. – 120 с. EDN WWZUOL
20. Староверова Т.С. Модель формирования педагогической компетентности родителей детей дошкольного возраста с ОВЗ в условиях инклюзивного образовательного учреждения / Т.С. Староверова, В.Н. Поникарова // Концепт. – 2016. – Т. 11. – С. 651–655 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://e-koncept.ru/2016/86142.htm> (дата обращения: 15.11.2024).

Щукина Анна Сергеевна

магистрант

ФГБОУ ВО «Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы»

г. Уфа, Республика Башкортостан

СЕМЕЙНАЯ МЕДИАЦИЯ КАК СПОСОБ РАЗРЕШЕНИЯ СЕМЕЙНЫХ КОНФЛИКТОВ

***Аннотация:** в статье раскрывается значение семейной медиации. Проанализировано значение медиации при разрешении семейных споров, ее роль в обеспечении безопасности и благополучия детей. Показана важная роль семейной медиации в обеспечении защиты интересов и благополучия детей в разрешении семейных конфликтов.*

***Ключевые слова:** медиация, семья, процедура, процесс, суд, конфликт, спор, семейная медиация, медиатор.*

Специфика семейных отношений обуславливается тем, что достаточно большая их часть находится вне поля правового регулирования [2]. Кроме специфики и сложности правового регулирования семейных отношений ситуацию усложняют межличностные отношения и связи членов семьи, которые являются не посторонними друг другу людьми. Именно поэтому разрешение семейных конфликтов представляет собой достаточно сложную многофункциональную задачу, так как обеспечить огласование сторонами всех проблемных вопросов часто ставится в зависимость от чувств и эмоций, а не разума и рациональности.

Семейный конфликт представляет собой разногласие членов семьи в результате наличия противоположных мотивов и целей каждого из них. В современных условиях институт брачно-семейных отношений утратил прежнюю социальную значимость и ценность, поэтому люди часто не пытаются сохранить отношения, прийти к компромиссу.

Часто конфликтная ситуация, спор между членами семьи может быть разрешен, как говорится «малой кровью». Однако стороны не слышат друг друга, поглощенные взаимными обидами и упреками, а часто и чувством мщения, что не позволяет им здраво оценить ситуацию и разрешить ее достойно с наибольшей выгодой для каждого. В данной ситуации продуктивно обсудить сложившуюся ситуацию, найти компромисс может только третья сторона, которая на профессиональной основе сможет выстроить диалог в соответствии со сложившейся ситуацией в семье. Именно таким лицом может стать медиатор, который специализируется на разрешении конфликтов в сфере семейных правоотношений.

Медиация представляет собой эффективный инструмент, позволяющий сторонам конфликта найти общее решение без обращения к судебным инстанциям. Этот процесс, в отличие от традиционных методов разрешения споров, основан на добровольности и сотрудничестве. Медиатор, выступая в роли содействующего элемента, создает пространство для открытого диалога, где каждая сторона может высказать свои опасения и потребности.

Наиболее частыми областями споров становятся алиментные, наследственные отношения, вопросы раздела имущества, проблемы определения места жительства детей и их воспитания и т.

п. Поэтому грамотное урегулирование конфликта позволит сбалансировать не только имущественные интересы сторон, но и, по возможности, психологический микроклимат между членами семьи.

Институт медиации в России был легализован в 2010 году путем принятия Федерального закона от 27.07.2010 г. №193-ФЗ «Об альтернативной процедуре урегулирования споров с участием посредника (процедуре медиации)» [1].

Целью проведения процедуры медиации является выработка соглашения, которое будет удовлетворять интересам конфликтующих сторон. Применение альтернативной процедуры урегулирования спора также призвано снизить нагрузку на судебную систему. Преимуществом медиации является применение механизмов сотрудничества, а не состязания как в судебном процессе, что, в свою очередь, позволяет найти наиболее безболезненным и цивилизованным способом компромисс, что особенно актуально в рамках разрешения семейных конфликтов, так как в них участвуют не посторонние друг другу люди, у которых появляется возможность сохранить достойные отношения и на будущее время.

Если сравнивать процедуру разрешения споров в суде и с помощью медиатора, то следует отметить, что в первом случае часто интересы сторон представляют юристы (адвокаты) и решение может зависеть от их профессионализма, а не справедливости.

Медиатор как участник урегулирования семейного спора является нейтральной стороной по отношению ко всем сторонам конфликта. Более того п. 6 статьи 15 Федерального закона от 27.07.2010г. №193-ФЗ «Об альтернативной процедуре урегулирования споров с участием посредника (процедуре медиации)» устанавливает, что медиатор не вправе быть представителем какой-либо стороны; оказывать какой-либо стороне юридическую, консультационную или иную помощь; осуществлять деятельность медиатора, если при проведении процедуры медиации он лично (прямо или косвенно) заинтересован в ее результате, в том числе состоит с лицом, являющимся одной из сторон, в родственных отношениях.

Сказанное выше нельзя оценить однозначно, так как с одной стороны, медиатор не вправе оказывать стороне юридическую или консультационную помощь, но, с другой стороны, нельзя отрицать, что важным аспектом в работе медиатора является владение юридическими навыками, которые позволят медиатору грамотно оценить и объяснить перспективы спора.

Цель семейной медиации – улучшение внутрисемейного общения, что, в свою очередь, способствует минимизации конфликтов, особенно тех, которые могут затрагивать интересы детей [2]. Поэтому медиатор должен обладать знаниями и опытом установления комфортного общения между спорящими, умениями в сфере управления конфликтами и навыками применения техник коммуникации. Понимание семейной динамики и механизмов взаимодействия требует глубоких знаний в области семейной психологии. Психологические аспекты всегда играют ключевую роль в конфликтных ситуациях, ведь за каждой эмоциональной реакцией скрываются потребности и страхи членов семьи. Эффективный медиатор должен уметь выявлять эти проблемы и помогать сторонам понимать и уважать чувства друг друга.

Стоит отметить, что зачастую, участником семейной медиации выступает самый незащищенный слой населения – дети. Споры и конфликты, возникающие между родителями, оказывают на них сильное влияние. Именно детям приходится порой быть безучастным лицом – принимать выбор родителей или решение государственных органов. Поэтому медиатор при проведении индивидуальных встреч должен иметь соответствующие знания для того, чтобы снизить воздействие конфликта на психику ребенка.

По данным Росстата за период с 2020 по 2023 год число разводов увеличилось на 21% (с 564033 до 686638) [5]. Это означает, что необходимо более активно использовать различные средства урегулирования конфликтов, чтобы нивелировать тенденцию к увеличению разводов.

Семейная медиация как специфический вид медиации, что отмечено и в законе об альтернативном способе урегулирования споров, характеризуется и особенностями процедуры проведения.

Участие в процессе медиации является добровольным. Это означает, что никто не может быть принужден к участию в нем против своей воли. Медиация – это процесс разрешения конфликтов, в котором независимый третье лицо, медиатор, помогает сторонам найти взаимоприемлемое решение. Однако, прежде чем начать медиацию, медиатор проводит индивидуальные беседы с каждым из родителей. Это необходимо для того, чтобы понять, имеет ли смысл проводить медиацию в их конкретной ситуации и готовы ли они к этому процессу. Медиатор также может ответить на любые вопросы и объяснить, как будет проходить медиация. Важно отметить, что родители могут отказаться от участия в медиации в любой момент, если они почувствуют, что это не подходит для них или не приведет к желаемому результату. Таким образом, участие в процессе медиации остается полностью на усмотрение родителей, и они могут принять решение о его продолжении или прекращении в любой момент.

В ходе медиации участники конфликта сами ищут, обсуждают и формулируют возможные решения для достижения соглашения. От них зависят результаты медиации, поскольку только они принимают решения.

Они могут приостановить или прекратить процесс медиации в любое время, если они недовольны его ходом.

По своей сути медиация – это гибкий метод урегулирования семейных конфликтов. Она адаптируется под каждую конкретную ситуацию и каждый конфликт. Она делает участников спора главными действующими лицами в процессе поиска решений. Участники могут также придать юридическую силу медиативному соглашению, признав его в суде.

Все, что говорится в процессе медиации, остается строго конфиденциальным, за исключением редких случаев, когда в ее ходе выявляется серьезная угроза для детей или для одного из участников.

Практика применения медиации для урегулирования семейных споров в России не распространена широко и не пользуется популярностью. Нет данных по востребованности и эффективности применения данной процедуры в сфере семейных споров. Поэтому сказать, как на практике проявит себя институт медиации и позволит ли внедрение нового института позитивно разрешать семейные споры, защищать права детей, пока не представляется возможным.

Для придания институту семейной медиации значимого статуса как альтернативного способа разрешения семейных конфликтов необходимо наличие профессиональных медиаторов, что, с учетом положений статей 15 и 16 Федерального закона от 27.07.2010 г. №193-ФЗ «Об альтернативной процедуре урегулирования споров с участием посредника (процедуре медиации)» в общем и не требуется. Закон не содержит требований к наличию конкретного базового образования. Логическим является предположение, что медиатор, являясь нейтральной стороной, может более грамотно разрешить конфликт, если он будет обладать знаниями в сфере юриспруденции и психологии.

Сегодня на практике в качестве фактических медиаторов в разрешении семейных конфликтов выступают органы опеки и попечительства. Хотя такое утверждение нельзя расценивать как истинно верное, так как законодатель установил четкие границы деятельности и полномочия данных органов, а также их компетенцию.

Компетенцией медиативности должны обладать и судьи. Например, при расторжении брака судья обязан применить примирительные процедуры в отношении разводящихся с детьми. Данные действия не должны иметь однозначной цели предотвратить развод, но должны быть направлены на оказание помощи супругам цивилизовано выйти из конфликтной ситуации. Хотя, в последнем случае, было бы оправданным внесение в закон обязанности разводящихся до обращения в суд пройти процедуру медиации [3].

Таким образом, институт медиации выступает в качестве существенной альтернативы судебным разбирательствам в разрешении семейных споров. Процедура медиации требует усовершенствования, с учетом национального менталитета, постоянно изменяющихся реалий. Семейная медиация играет важную роль в защите семейных ценностей в современной России. Она способствует сохранению семейных отношений, защите интересов детей, эффективному разрешению споров и сохранению ценностей и традиций.

Список литературы

1. Об альтернативной процедуре урегулирования споров с участием посредника (процедуре медиации): Федеральный закон от 27.07.2010 г. №193-ФЗ (в ред. от 26.07.2019).
2. Медиация: история, современное состояние, проблемы и перспективы развития: монография / М.А. Панфилов, И.Н. Минеева, Н.В. Никишова [и др.]. – М.: ИНФРА-М, 2022. – 131 с. EDN GWMVYA
3. Орлова Л.В. Защита семейных ценностей: семейная медиация в современной России / Л. В. Орлова, Ю. В. Первова, И.Е. Шафранский // Технологизация социо-экономической сферы. – 2024. – Т. 2. №1 (2). – С. 18–20. EDN BFGUDP
4. Титаренко В.В. Понятие и принципы семейной медиации / В.В. Титаренко // Детство – территория безопасности: сборник материалов конференции (Москва, 7 декабря 2023 года). – М.: Саратовский источник, 2023. – С. 219–222. EDN ATKGOI
5. Федеральная служба государственной статистики [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://rosstat.gov.ru/folder/12781> (дата обращения: 20.10.2024).

ТЕОРИЯ, МЕТОДИКА И ПРАКТИКА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ЛИЧНОСТИ В ТРУДНЫХ ЖИЗНЕННЫХ СИТУАЦИЯХ

Ахтямова Алёна Александровна
магистрант

Научный руководитель

Брагина Елена Александровна

канд. психол. наук, доцент, доцент
ФГБОУ ВО «Ульяновский государственный
педагогический университет им. И.Н. Ульянова»
г. Ульяновск, Ульяновская область

КОРРЕКЦИЯ САМООЦЕНКИ И ТРЕВОЖНОСТИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Аннотация: коррекция самооценки и тревожности у детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи является важной задачей в области логопедии и психологии. Дети с тяжелыми нарушениями речи часто сталкиваются с трудностями в общении, что может привести к снижению самооценки и развитию тревожности. В статье рассмотрены основные аспекты коррекции самооценки и тревожности у детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи.

Ключевые слова: дети с тяжелыми нарушениями речи, самооценка, тревожность, коррекция самооценки, коррекция уровня тревожности.

В системе дошкольного образования наблюдается чрезмерная сосредоточенность на интеллектуальном развитии ребенка. Цифровизация современного общества приводит к тому, что у дошкольников оказываются недоразвитыми эмоциональная и коммуникативные сферы личности. В этой связи особенно актуальным становится вопрос о том, как ребенок воспринимает и оценивает самого себя, как формируется его самоотношение. Это имеет огромное значение для дальнейшего становления личности, осознанного усвоения норм поведения и следования его положительным образцам. У детей дошкольного возраста повышение активности и сознательности, в первую очередь, подразумевает развитие способности реалистично оценивать собственные возможности при достижении определенных целей в различных видах деятельности, что является одним из важнейших условий подготовки к школьному обучению. Именно поэтому формирование адекватной самооценки становится столь актуальной темой, требующей внимания и глубокого понимания в условиях стремительно изменяющегося мира.

Самооценка – это оценка своих возможностей, качеств и места в окружении. У детей старшего дошкольного возраста самооценка формируется на основе взаимодействия с окружающим миром, через отношение, признание и поддержку со стороны взрослых и сверстников. Дети с тяжелыми нарушениями речи часто сталкиваются с трудностями в социализации, что может снижать их самооценку. Они могут чувствовать себя неполноценными и изолированными от сверстников, что значительно влияет на их психологическое состояние [4].

Тревожность – это естественная реакция организма на стрессовые ситуации. У детей с тяжелыми нарушениями речи тревожность может проявляться в проявлениях страха перед новыми ситуациями, сложностями в общении, а также в физических симптомах, таких как тремор, потливость, учащенное сердцебиение. Высокий уровень тревожности может негативно сказываться на обучении и взаимодействии с окружающими [4].

Коррекция самооценки и тревожности у детей с тяжелыми нарушениями речи старшего дошкольного возраста представляет собой сложный, многогранный процесс, который требует внимательного подхода и использования различных методик. На данном этапе развития дети начинают осознавать свои возможности и ограничения, что может быть вызывать у них острые и глубокие переживания. Важно определить, какие факторы способствуют формированию негативной самооценки и повышенной тревожности. К ним относятся не только индивидуальные особенности, но и влияние окружающей среды, включая отношение сверстников и взрослых [2].

Коррекция должна быть направлена на развитие уверенности в себе на основе создания психологически безопасной и поддерживающей атмосферы. В этом процессе могут использоваться игровые техники, арт-терапия, в том числе в групповых занятиях, что позволяет ребенку учиться взаимодействовать с другими, развивать коммуникативные навыки. Постепенно, через позитивное

подкрепление, создание ситуаций успеха, можно добиться улучшения самооценки, что, в свою очередь, снизит уровень тревожности и повысит общее качество жизни ребенка.

Важным аспектом в коррекции самооценки и тревожности является взаимодействие с ровесниками. Социальные навыки, такие как умение делиться, слушать и поддерживать других, создают основу для формирования положительного самоощущения у детей. Организация совместных игр и заданий может помочь детям с тяжелыми нарушениями речи учиться взаимодействовать в группе, что способствует улучшению их коммуникативных навыков и формированию здоровых взаимоотношений. Эмоциональная поддержка со стороны сверстников также играет ключевую роль в повышении уверенности в себе, ведь признание со стороны окружающих помогает детям чувствовать себя ценными и любимыми.

Кроме того, внедрение элементов игровой деятельности в коррекционные занятия позволяет детям осваивать новые навыки в непринужденной обстановке. Игровая форма обучения, арт-терапия и сюжетные игры не только увлекают, но и развивают творческое мышление, что важно для формирования положительной самооценки. Создание атмосферы игры помогает детям снизить уровень тревожности и опасений, связанных с оцениванием их успехов.

Наконец, для возвышения самооценки и эффективного управления тревожностью требует вовлечения не только педагогов, но и специалистов-психологов. Психологическая поддержка, направленная на развитие эмоционального интеллекта, может значительно повысить эффективность коррекционных мероприятий. Работая в тесном сотрудничестве с педагогом, психолог создает условия для всестороннего развития ребенка, что, в свою очередь, поможет ему лучше адаптироваться к окружающему миру и преодолевать возникающие трудности.

Параллельно с использованием игровых методик, важно интегрировать в процесс коррекции участие родителей. Родители могут сыграть ключевую роль в создании психологически безопасной, благоприятной среды для ребенка, поддерживая его успехи и проявляя позитивные ожидания. Обучение родителей методам поддержки может существенно повысить эффективность коррекционных мероприятий. Например, использование похвалы за усилия, а не только за результаты, поможет детям перестать бояться ошибок и учиться на них.

Кроме того, важно учитывать индивидуальный темп развития каждого ребенка. Индивидуализированный подход к обучению и коррекции позволяет более точно подстраиваться под потребности и возможности детей, что способствует снижению тревожности и формированию положительной самооценки. Важно помнить, что корректирующие занятия должны быть регулярными и последовательными, чтобы закрепить полученные результаты [3].

Также следует учитывать, что коррекция самооценки и тревожности у детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи – это процесс, требующий времени, терпения и комплексного подхода. Важно помнить, что каждый ребенок уникален, и методы, которые работают для одного, могут не подойти другому. Психологическая поддержка, работа с родителями и создание безопасной и позитивной атмосферы помогут детям научиться воспринимать себя и окружающий мир с оптимизмом, что станет основой для дальнейшего успешного развития и социализации [1].

Список литературы

1. Бакулина Д. Снижение тревожности детей старшего дошкольного возраста посредством формирования адекватной самооценки / Д. Бакулина, А.В. Долгополова // Всерос. молодеж. науч. конф. с междунар. участием, посвящ. 35-летию со дня первого полета МТКС «Энергия Буран». – 2023. – №2. – С. 190–191.
2. Непомнящая Н.А. Психолого-педагогическая программа формирования адекватной самооценки старших дошкольников с нарушениями речи / Н.А. Непомнящая // Концепт. – 2016. – №10. – С. 181–185.
3. Петрова Н.М. Психолого-педагогическая программа формирования адекватной самооценки старших дошкольников с нарушениями речи / Н.М. Петрова // Современный урок. – 2016. – №7. – С. 19–28.
4. Тишкина В.В. Формирование самооценки у детей старшего дошкольного возраста / В.В. Тишкина, Д.С. Арустамян // Современный урок. – 2020. – №1. – С. 26.

ЖИЗНЕННАЯ УДОВЛЕТВОРЕННОСТЬ И СМЫСЛОЖИЗНЕННЫЕ ОРИЕНТАЦИИ ЛИЧНОСТИ В ПЕРИОД СРЕДНЕЙ ЗРЕЛОСТИ

***Аннотация:** в статье представлены результаты эмпирического исследования, проведенного с целью выявления взаимосвязи показателей шкал жизненной удовлетворенности и смысложизненных ориентаций личности. Выявлено, что респонденты с высоким уровнем жизненной удовлетворенности имеют цели в будущем, что придает жизни осмысленность, воспринимают свою жизнь интересной, насыщенной, считают ее продуктивной, способны не только сделать выбор своего жизненного пути, но и осуществлять сознательный контроль. Программа психологического сопровождения личности в данный возрастной период должна быть направлена на развитие личностного потенциала, поиск новых возможностей самореализации и саморазвития, обретения смысла жизни, усиления субъектности личности в построении своего жизненного пути.*

***Ключевые слова:** жизненная удовлетворенность, смысложизненные ориентации, период средней зрелости, личность.*

В период средней зрелости человек начинает задавать себе вопросы о своих достижениях, целях и смысле жизни. Важными условиями для успешного прохождения данного отрезка жизни являются уровень жизненной удовлетворенности и смысложизненные ориентации личности.

Удовлетворенность жизнью – основной когнитивный компонент личного благополучия, который представляет собой субъективную оценку личностью всей своей жизни и отдельных ее проявлений [6]. Данное явление непосредственно связано со смысложизненными ориентациями.

Цель исследования – определить жизненную удовлетворенность и смысложизненные ориентации личности в период средней зрелости.

Проблема удовлетворенности жизнью стала привлекать внимание исследователей с 60-х годов XX века. Данный феномен изучался как отечественными (О.М. Анисимова, Л.И. Габдулина, Л.В. Куликов, Т.К. Терра и др.) так и зарубежными учеными (М. Аргайл, Н. Брэдберн, М. Селигман, А. Маслоу и др.). Впервые он был описан американским психологом Н. Брэдберн. Под этим понятием автор понимал состояние счастья и общее ощущение субъективной удовлетворенности [7]. А. Маслоу считает, что важной характеристикой счастливого человека является удовлетворение своих метапотребностей (Б-ценности), достижение им самоактуализации [5].

Л.В. Куликов подчеркивает, что удовлетворенность жизнью отражает отношение личности к своей жизни, где важными компонентами выступают состояние психологического благополучия, комфорта и принятия содержания своего бытия [3].

Следовательно, удовлетворенность жизнью в контексте различных психологических теорий и концепций рассматривается через призму счастья, благополучия, достижения самоактуализации и эмоционального комфорта личности.

Исследованием проблемы смысла, смысложизненных ориентаций занимались А.Н. Леонтьев, Д.А. Леонтьев, В. Франкл, В.Э. Чудновский и др. Так, например, Л.В. Косикова, Ю.В. Лях считают, что смысложизненные ориентации представляют собой сложную систему, тесно связанную с жизненными целями, устремлениями, выборами, а также с состоянием удовлетворенности. При этом, чтобы данная система была целостной, человек должен нести ответственность за все, что происходит в его жизни [2].

Период средней зрелости большинство исследователей связывают с проживанием кризиса «середины жизни» и рассматривают его как переломный момент, при котором происходит переоценка ценностей [1]. Кризис «середины жизни», по мнению ученых, наступает в возрасте от 35 до 45 лет [4]. Смысложизненные ориентации имеют большое значение в период кризиса «середины жизни», так как этот период связан с переосмыслением личностного смысла, который предполагает создание новой системы ценностей, взглядов и норм, зависящих не только от внешних, но и внутренних факторов.

Выборку нашего исследования составили 45 человек, из них 20 мужчин и 25 женщин. Возраст испытуемых составляет от 35 до 45 лет.

При проведении исследования нами были использованы методики «Индекс жизненной удовлетворенности» (ИЖУ) В. Neugarten в адаптации Н.В. Паниной, «Тест смысложизненных ориентаций» (СЖО) Д.А. Леонтьева.

На начальном этапе нашего исследования с помощью методики «Индекс жизненной удовлетворенности» (ИЖУ) В. Neugarten в адаптации Н.В. Паниной нами были выделены испытуемые в количестве 17 чел., что составляет 38% от всей выборки, имеющие высокий интегративный показатель, свидетельствующий о высокой эмоциональной устойчивости, низкой тревожности, психологическом благополучии. Почти у трети (13 чел.) респондентов были выявлены низкие значения индекса жизненной удовлетворенности, констатирующие об эмоциональной напряженности, психологическом дискомфорте. По шкале «Интерес к жизни» высокие показатели имеют 20 чел., что составляет 44% от всей выборки. Данные респонденты в повседневной жизни испытывают потребность узнать что-то новое, переживая при этом положительные эмоции. Низкие показатели по данной шкале у 11 чел. (22% от всех испытуемых), что свидетельствует об отсутствии интереса, повышенного внимания к чему-либо. По шкале «Последовательность в достижении целей» 31 чел. (69% от всех испытуемых) имеют высокие показатели, указывающие, что данные респонденты настойчивы и решительны в достижении целей. Только 2 чел. (4% от всей выборки) примиряются с текущими жизненными неудачами. По шкале «Согласованность между поставленными и достигнутыми целями» треть испытуемых считает, что они достигли или способны достичь поставленные цели. 10 чел. (22% от всей выборки) имеют низкие показатели, что указывает на убежденность их в том, что важные жизненные цели для них недостижимы, испытывая при этом разочарование. Почти две трети респондентов (31 чел., что составляет 69% от всех испытуемых) имеют высокую самооценку. 6 чел. (13%) негативно оценивают себя и свои поступки. По шкале «Общий фон настроения» высокие показатели имеют 13 чел. (29% от всех испытуемых), что свидетельствует о том, что они получают удовольствие от жизни. Только 5 чел. (11%) с пессимизмом относятся к жизни.

На следующем этапе нашего исследования с помощью методики «Тест смысложизненных ориентаций» (СЖО) Д.А. Леонтьева было выявлено 9 чел. (20% от всей выборки), имеющие высокие показатели по шкале «Цели», указывающие на наличие у данных испытуемых целей в будущем. 7 чел. что составляет 16% от всех респондентов, живут сегодняшним или вчерашним днем. Высокие показатели по шкале «Процесс жизни» выявлены у 6 чел. (13%). Такие испытуемые воспринимают жизнь как насыщенную, наполненную смыслом. Низкие показатели по данной шкале продемонстрировали 8 чел. (18% от всей выборки), что указывает на то, что респонденты неудовлетворены своей жизнью в настоящем. По шкале «Результативность жизни» 9 чел. (20%) считают, что прожитая жизнь весьма продуктивна и осмысленна. Только 5 чел. (11% от всех испытуемых) неудовлетворены пройденным отрезком жизненного пути. По шкале «Локус контроль-Я» почти треть выборки (16 чел. – 36% от всех испытуемых) считает себя хозяином жизни, способным самостоятельно построить свою жизнь. Только 2 чел. (4%) не верят в свои силы, в возможность проектирования своего жизненного пути. По шкале «Локус контроль-жизнь» 12 чел. что составляет 27% от всех испытуемых, убеждены в том, что они могут управлять своей жизнью. В то время как 5 чел. (11%) считают, что жизнь контролю не поддается и строить планы на будущее бессмысленно. Следует отметить, что высокий уровень осмысленности жизни имеют 8 человек, что составляет 18% от всей выборки, низкие показатели у 4 чел. (9% от всех респондентов).

Далее с целью изучения связи между показателями шкал жизненной удовлетворенности и смысложизненных ориентаций с помощью коэффициента ранговой корреляции Спирмена были выявлены следующие прямые связи:

– показатели «Индекс жизненной удовлетворенности» связаны с осмысленностью жизни ($r = 0,611$; $p < 0,001$), целями в жизни ($r = 0,466$; $p < 0,01$), процессом жизни ($r = 0,531$; $p < 0,001$), результативностью жизни ($r = 0,695$; $p < 0,001$), локусом контроля-Я ($r = 0,461$; $p < 0,01$), локусом контроля-жизнь ($r = 0,687$; $p < 0,001$). Показатели шкалы «Последовательность в достижении цели» связаны с осмысленностью жизни ($r = 0,507$; $p < 0,001$), целями в жизни ($r = 0,388$; $p < 0,01$), процессом жизни ($r = 0,379$; $p < 0,01$), результативностью жизни ($r = 0,455$; $p < 0,01$), локусом контроля-Я ($r = 0,433$; $p < 0,01$), локусом контроля-жизнь ($r = 0,574$; $p < 0,001$). Показатели шкалы «Согласованность между поставленными и достигнутыми целями» имеют прямую связь с осмысленностью жизни ($r = 0,56$; $p < 0,001$), целями в жизни ($r = 0,419$; $p < 0,01$), процессом жизни ($r = 0,421$; $p < 0,01$), результативностью жизни ($r = 0,64$; $p < 0,001$), локусом контроля-Я ($r = 0,459$; $p < 0,01$), локусом контроля-жизнь ($r = 0,61$; $p < 0,001$). Показатели шкалы «Общий фон настроения» связаны с осмысленностью жизни ($r = 0,541$; $p < 0,001$), целями в жизни ($r = 0,426$; $p < 0,01$), процессом жизни ($r = 0,425$; $p < 0,01$), результативностью жизни ($r = 0,601$; $p < 0,001$), локусом контроля-Я ($r = 0,47$; $p < 0,01$), локусом контроля-жизнь ($r = 0,615$; $p < 0,001$). Это означает, что респонденты с низкой эмоциональной напряженностью, низкой тревожностью, проявляющие решительность и стойкость в достижении целей, которые достигли или могут достичь, а также получающие удовольствие от жизни имеют цели в будущем, что придает жизни осмысленность, воспринимают свою жизнь интересной, насыщенной, считают ее продуктивной, способны не только сделать выбор своего жизненного пути, но и осуществлять сознательный контроль;

– показатели шкалы «Интерес к жизни» имеют прямую связь с осмысленностью жизни ($r = 0,373$; $p < 0,01$), целями в жизни ($r = 0,314$; $p < 0,05$), процессом жизни ($r = 0,454$; $p < 0,01$), результативностью жизни ($r = 0,375$; $p < 0,01$), локусом контроля-жизнь ($r = 0,427$; $p < 0,01$). Данные результаты свидетельствуют о том, что респонденты, испытывающие положительные эмоции, связанные с потребностью

познания чего-то нового, имеют цели в жизни, а сам процесс жизни воспринимают как эмоционально насыщенный, наполненный смыслом, удовлетворены прожитой жизнью, убеждены в том, что могут проконтролировать свою жизнь;

– показатели шкалы «Положительная оценка себя и собственных поступков» прямо связаны с осмысленностью жизни ($r = 0,308$; $p < 0,05$), процессом жизни ($r = 0,332$; $p < 0,05$), результативностью жизни ($r = 0,382$; $p < 0,01$), локусом контроля-жизнь ($r = 0,346$; $p < 0,05$). Это означает, что респонденты с высокой самооценкой имеют цели в будущем, которые придают жизни эмоциональную насыщенность, осмысленность существования, удовлетворенность самореализацией, а также убежденность в том, что они могут осуществить контроль своей жизни.

Уровень жизненной удовлетворенности и смысложизненные ориентации личности в период средней зрелости имеют свои особенности, которые могут повлиять на психическое состояние и поведение. Для успешного преодоления этого периода необходимо осознание и понимание собственных эмоций, желаний и потребностей, а также готовность к изменениям и новым вызовам. Программа психологического сопровождения личности в данный возрастной период должна быть направлена на развитие личностного потенциала, поиск новых возможностей самореализации и саморазвития, усиления субъектности личности в построении своего жизненного пути, а смысложизненные ориентации выступают тем вектором, который направляет человека в сторону обретения им смысла жизни. Кроме этого, в данную программу следует включить проведение индивидуальных психологических консультаций, направленных на преодоление психологических проблем, на повышение личностной ответственности за свою жизнь, дающей возможность человеку оптимально разрешать возникшие противоречия. При этом важное значение имеет проведение с переживающими кризис «середины жизни» тренинга личностного роста с целью повышения уровня удовлетворенности жизнью, обретении гармоничных отношений с внешним и внутренним миром, активизации личностных ресурсов. Принятие, понимание себя и других, открытость внутреннему опыту переживаний, изменениям, обретение ответственности за свой выбор, на наш взгляд, будет способствовать конструктивному разрешению личностью кризиса «середины жизни».

Список литературы

1. Бабиянц К.А. Проживание кризиса середины жизни и стратегии совладания с ним у мужчин и женщин / К.А. Бабиянц, Е.А. Позднякова // Северо-Кавказский психологический вестник. – 2020. – №18/2. – С. 77–91. DOI: 10.21702/ncpb.2020.2.6. EDN RPOXJS
2. Косикова Л.В. Особенности смысложизненных ориентаций безработной молодежи с различными факторами, препятствующими трудоустройству / Л.В. Косикова, Ю.В. Лях // Психология обучения. – 2016. – №10. – С. 122–128. – EDN WMZKNR
3. Куликов Л.В. Детерминанты удовлетворенности жизнью / Л.В. Куликов // В.Ю. Большакова. Общество и политика. – СПб.: Изд-во Санкт-Петербургского государственного ун-та, 2000. – С. 476–510.
4. Манукян В.Р. К вопросу о кризисе середины жизни / В.Р. Манукян // Вестник Санкт-Петербургского университета. Сер. 12. – 2008. – Вып. 4. – С. 94–102.
5. Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы / А. Маслоу. – М.: Смысл, 1999. – 425 с.
6. Меренкова В.С. Исследование феномена «удовлетворенность жизнью» / В.С. Меренкова, О.Е. Солодкова // Комплексные исследования детства. – 2020. Т. 2. №1. – С. 4–13. DOI: 10.33910/2687-0223-2020-2-1-4-13. EDN BVOORH
7. Яремчук С.В. Субъективное благополучие как компонент ценностно-смысловой сферы личности / С.В. Яремчук // Психологический журнал. – 2013. – Т. 34. №5. – С. 85–95. EDN RDUYUTV

Власенко Светлана Юрьевна

магистр, старший преподаватель
ФГБОУ ВО «Тихоокеанский государственный университет»
г. Хабаровск, Хабаровский край

АДАПТИВНАЯ ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА КАК СРЕДСТВО СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ И РЕАБИЛИТАЦИИ ЛИЦ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА

Аннотация: данная работа исследует влияние адаптивной физической культуры на развитие физических, социальных и психологических навыков у людей с нарушениями слуха. Рассматриваются методики и программы, направленные на улучшение физической подготовки, развитие коммуникативных навыков и уверенности в себе. Подчеркивается важность создания инклюзивной среды, способствующей взаимодействию между людьми с разными возможностями.

Ключевые слова: адаптивная физическая культура, социальная адаптация, реабилитация, нарушения слуха, инклюзия.

Цель. Исследовать и обосновать роль адаптивной физической культуры как эффективного средства социальной адаптации и реабилитации лиц с нарушениями слуха, а также выявить влияние

физической активности на развитие физических, социальных и психологических навыков у данной категории людей.

Задачи.

1. Анализ существующих программ адаптивной физической культуры для людей с нарушениями слуха и их эффективности в процессе реабилитации.
2. Изучение влияния физической активности на физическое здоровье, социальные навыки и психологическое состояние лиц с нарушениями слуха.
3. Определение факторов, способствующих успешной интеграции людей с нарушениями слуха в общество через занятия адаптивной физической культурой.
4. Разработка рекомендаций по внедрению адаптивных программ в образовательные и спортивные учреждения для повышения доступности и качества реабилитации.
5. Создание модели инклюзивной среды, способствующей взаимодействию и сотрудничеству между людьми с разными возможностями в рамках занятий физической культурой.

Методы. Теоретический анализ научно-методической литературы.

Проблема. Лица с нарушениями слуха сталкиваются с множеством трудностей в своей повседневной жизни, включая ограничения в общении, социальной изоляции и недостатком доступных ресурсов для полноценного участия в общественной жизни. Эти проблемы могут негативно сказываться на их физическом, социальном и психологическом благополучии. В этом контексте адаптивная физическая культура (АФК) выступает важным инструментом, который может способствовать социальной адаптации и реабилитации данной категории людей.

Актуальность. Адаптивная физическая культура (АФК) представляет собой важное направление, направленное на интеграцию людей с ограниченными возможностями в общество, и особенно актуальна для лиц с нарушениями слуха.

Введение

В настоящее время в России и во всём мире активно развивается сфера спорта для людей с ограниченными возможностями здоровья. Предпринимаются меры по их реабилитации и социальной адаптации.

В рамках нашей работы было проведено практическое исследование, которое касается занятий физической культурой и коммуникации между людьми с нарушениями слуха и тренером с использованием русского жестового языка.

Важно отметить, что адаптация и социализация происходят благодаря общению между занимающимися и тренером. Если тренер работает с глухими людьми, то он должен чётко понимать их особенности и потребности. В связи с этим необходимо владеть базовыми навыками общения на русском жестовом языке.

Адаптивная физическая культура – это ключевой инструмент реабилитации и социализации людей с ограниченными возможностями здоровья, направленный на улучшение качества их жизни.

Адаптивная физическая культура – это не просто вид досуга, это средство, помогающее людям с ограниченными возможностями здоровья приспособиться к окружающей среде и интегрироваться в общество.

Для людей с нарушениями слуха спорт стал одним из способов адаптации и социализации. Занимаясь физической культурой, глухие люди могут проявить свои способности, не ощущая ограничений по сравнению со слышащими, что позволяет им полностью раскрыться и реализовать свой потенциал.

Потеря слуха может быть как врождённой, так и приобретённой. К снижению слуха, вызванному затруднением проведения звука, могут привести различные факторы, такие как ухудшение кровоснабжения лабиринта, изменения в барабанной перепонке, тугоподвижность суставов слуховых косточек, а также потеря эластичности кольцевидной связки стремени.

Кроме того, на понижение слуха могут влиять изменения в коре головного мозга, которые приводят к нарушению звукового восприятия. У детей нарушения слуха могут быть обусловлены генетической предрасположенностью, осложнениями после болезни или лечения антибиотиками, а также другими причинами.

Адаптивная физическая культура решает следующие задачи:

Восстановление нарушенных функций организма. Регулярные занятия физической культурой помогают улучшить работу органов и систем организма, восстановить утраченные функции или компенсировать их за счёт других функций.

Предупреждение осложнений. Правильно подобранные физические упражнения могут предотвратить осложнения и негативные последствия основного заболевания.

Замедление прогрессирования заболеваний. Регулярные занятия физкультурой позволяют замедлить развитие заболеваний и улучшить общее состояние здоровья.

Развитие физических качеств. Занятия физической культурой способствуют развитию физических качеств, таких как сила, выносливость, быстрота, ловкость, гибкость и координация. Это помогает людям с нарушениями слуха лучше адаптироваться к окружающей среде и выполнять повседневные задачи.

Занятия адаптивной физической культурой должны проводиться под руководством опытного инструктора, который сможет подобрать наиболее подходящие упражнения и методы для каждого конкретного случая.

Социальная адаптация и реабилитация лиц с нарушениями слуха с помощью адаптивной физической культуры имеет следующие преимущества:

Улучшение физического состояния. Регулярные занятия физической культурой улучшают физическое состояние, повышают выносливость и работоспособность. Это позволяет людям с нарушениями слуха быть более активными и самостоятельными.

Развитие коммуникативных навыков. Занятия физической культурой помогают людям с нарушениями слуха научиться взаимодействовать с окружающими, развить коммуникативные навыки и преодолеть замкнутость.

Повышение самооценки. Преодоление трудностей и достижение успехов в занятиях физической культурой повышает самооценку и уверенность в себе.

Развитие координации и равновесия. Специальные упражнения помогают развить координацию и равновесие, что необходимо для выполнения повседневных задач.

Таким образом, адаптивная физическая культура является эффективным средством социальной адаптации и реабилитации лиц с нарушениями слуха. Она помогает улучшить физическое состояние, развить коммуникативные навыки, повысить самооценку и снизить уровень стресса. Регулярные занятия физической культурой способствуют более полноценной и активной жизни людей с нарушениями слуха.

В процессе обучения и соревнований преподавателю адаптивной физической культуры и тренеру по данным видам спорта необходимо:

Устанавливать взаимодействие с другими участниками педагогического процесса.

Регулировать физическую и психоэмоциональную активность детей и подростков с нарушением слуха.

Адекватно оценивать результаты обучения у детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья.

Правильно интерпретировать результаты медицинской и психологической диагностики детей с нарушениями слуха. Критически оценивать и корректировать свой профессиональный уровень деятельности.

Повышать свой профессиональный уровень путём обучения и обобщения опыта лучших специалистов (преподавателей-новаторов), знакомиться с новыми педагогическими технологиями и концепциями.

В ходе тренировочных занятий необходимо:

реализовать процесс коррекции и компенсации нарушенных функций;
стимулировать двигательную и познавательную активность.

Заключение

Адаптивная физическая культура (АФК) представляет собой важный инструмент социальной адаптации и реабилитации лиц с нарушениями слуха, способствуя их интеграции в общество и улучшению качества жизни. В заключении можно выделить несколько ключевых аспектов, подчеркивающих значимость АФК для данной категории людей:

1. Социальная интеграция.

АФК способствует созданию инклюзивной среды, где лица с нарушениями слуха могут взаимодействовать со сверстниками и другими участниками. Это взаимодействие помогает преодолеть барьеры общения и способствует формированию социальных связей, что крайне важно для личностного развития и социальной адаптации.

2. Физическое здоровье.

Регулярные занятия адаптивной физической культурой способствуют улучшению физического состояния, повышению выносливости и укреплению здоровья. Это особенно важно для людей с нарушениями слуха, которые могут быть подвержены большему риску различных заболеваний. Улучшение физического состояния также положительно сказывается на общем уровне жизненной активности.

3. Психологическое благополучие.

Участие в АФК помогает снизить уровень стресса и тревожности, повышает самооценку и уверенность в себе. Лица с нарушениями слуха часто сталкиваются с социальной изоляцией и стигматизацией, и занятия физической культурой могут стать эффективным способом преодоления этих трудностей.

Таким образом, адаптивная физическая культура является мощным средством социальной адаптации и реабилитации лиц с нарушениями слуха. Она не только улучшает физическое состояние и психологическое благополучие этих людей, но и способствует их интеграции в общество, созданию социальных связей и повышению качества жизни. Важно продолжать развивать и поддерживать программы АФК, чтобы обеспечить доступность и эффективность занятий для всех нуждающихся, а

также формировать общественное сознание, основанное на уважении и понимании к людям с ограниченными возможностями.

Список литературы

1. Баранов В.А. Адаптивная физическая культура: теория и практика / В.А. Баранов. – М.: Физкультура и спорт, 2015.
2. Горбунова И.А. Социальная адаптация людей с ограниченными возможностями здоровья через физическую культуру / И.А. Горбунова. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2018.
3. Кузнецова Н.В. Адаптивная физическая культура для детей с нарушениями слуха: методические рекомендации / Н.В. Кузнецова. – Екатеринбург: Уральский государственный университет физической культуры, 2017.
4. Мартынов А.А. Инклюзивное образование и адаптивная физическая культура: взаимодействие и перспективы / А.А. Мартынов, В.И. Соловьев. – Казань: Казанский федеральный университет, 2016.
5. Николаева Т.С. Психологические аспекты реабилитации лиц с нарушениями слуха через физическую культуру / Т.С. Николаева. – М.: Научный мир, 2019.
6. Петров С.И. Адаптивная физическая культура как средство социальной интеграции людей с ограниченными возможностями здоровья / С.И. Петров, Е.В. Смирнова. – Новосибирск: Сибирский федеральный университет, 2020.
7. Семенова Л.Ю. Основы адаптивной физической культуры для лиц с нарушениями слуха: учебное пособие / Л.Ю. Семенова. – Ростов н/Д.: Ростовский государственный экономический университет, 2021.

Капустинская Кира Владимировна

студентка

Абрамович Лилия Викторовна

студентка

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»

г. Краснодар, Краснодарский край

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПОДРОСТКОВ С ВЫСОКИМ УРОВНЕМ ТРЕВОЖНОСТИ В УСЛОВИЯХ ТРУДНЫХ ЖИЗНЕННЫХ СИТУАЦИЙ

Аннотация: в статье рассматривается сопровождение подростков, столкнувшихся с высоким уровнем тревожности в сложных жизненных ситуациях. Подростковый возраст характеризуется нестабильностью эмоционального состояния, и влияние негативных факторов, таких как семейные конфликты, академические и социальные трудности, может способствовать усилению тревожности. Проблематика исследования охватывает необходимость разработки комплексного подхода к поддержке таких подростков для повышения их эмоциональной устойчивости. В ходе исследования проанализированы ключевые факторы, способствующие росту тревожности, и представлены методики снижения тревожности, включая когнитивно-поведенческую терапию, релаксационные техники и работу с установками. Также обсуждается важность взаимодействия с семьей и окружением для создания поддерживающей среды, способствующей психологической адаптации подростков. Практическая значимость работы состоит в формулировке рекомендаций для психолого-педагогического сопровождения, ориентированных на улучшение психоэмоционального состояния подростков и профилактику тревожных расстройств.

Ключевые слова: психолого-педагогическое сопровождение, тревожность подростков, трудные жизненные ситуации, эмоциональная устойчивость, когнитивно-поведенческая терапия, психоэмоциональная поддержка, адаптация, профилактика тревожных расстройств.

Современные тенденции в сфере образования показывают, что количество подростков, испытывающих тревожность возрастает, такие ребята в свою очередь отличаются повышенной обеспокоенностью, эмоциональной нестабильностью и постоянным чувством о приближении какого-либо негативного события. Тревожность является обобщенным показателем эмоционального неблагополучия и нарушением психологического здоровья. Ей свойственна ярко выраженная возрастная специфика. Наиболее подверженными проявлениям данного явления – подростки. Возникновение тревожности в этом возрасте может быть обусловлено внутренними конфликтами, преобразованием «Я-концепции», неадекватно заниженной самооценкой в сочетании с высокими ожиданиями окружающих, недостаточной сформированностью у подростков навыков прогнозирования целей и путей их достижения и другими факторами.

Как показывают исследования, тревожность проявляется на двух уровнях – психологическом и физиологическом [1, с. 124]. Определенный уровень тревожности может выполнять как позитивную, так и негативную роль в деятельности человека. Также важно знать, что по мере увеличения уровня тревожности у человека возрастает дезорганизация, что отрицательно сказывается на когнитивных процессах и социальной адаптации. Напротив, когда уровень тревожности находится в оптимальном диапазоне, повышается мотивация и результативность деятельности [2, с. 191].

Тревожность оказывает влияние на все аспекты человека, отражаясь как на межличностных контактах, так и на профессиональной и учебной деятельности. Она служит индикатором недостаточной оптимизации механизмов психического самоуправления. Отмечается, что как низкий, так и высокий

уровень тревожности не способствуют психологическому комфорту и эффективной деятельности человека [3, с. 22–28].

Рассмотрим факторы, из-за которых происходит рост тревожности.

В подростковом возрасте существует множество причин, вызывающих беспокойство, среди которых выделяются следующие:

- собственный внешний вид;
- межличностные отношения;
- проблемы, связанные с обучением.

Таким образом, феномен тревожности в подростковом возрасте представляет собой значимую проблему психологии.

Именно в подростковом возрасте тревожность приобретает статус личностного образования, так как она определяется самооценкой и представлением подростка о себе. Образ «Я-Концепции» у подростков сильно зависит от других, будь то одноклассники или друзья, а самоуважение выступает обязательным компонентом их самосознания. Основной вид деятельности в этот период – общение. Через общение со сверстниками подросток получает необходимые жизненные знания. Мнение группы, к которой он принадлежит, является определяющим, поскольку наличия общества придаёт уверенность в себе. Положение подростка в коллективе и его приобретённые качества оказывают влияние на мотивацию его поведения. Изоляция подростка, трудности в общении с учителями и родителями могут привести к фрустрации и усилению состояния обеспокоенности. Если не уделить внимание тревожности подростка как устойчивой черте личности, это может привести к формированию личности с невротическими чертами [4, с. 4–13].

И.В. Имедадзе выделяет два уровня тревожности:

- низкий;
- высокий.

Низкий уровень тревожности необходим для нормальной адаптации личности к окружающей среде, в то время как высокий уровень вызывает у человека дискомфорт. В зависимости от ситуации тревога может принимать различные формы. Выделяется тревожность как специфическое сочетание характера переживаний, понимания, вербальных и невербальных способов выражения сознания, особенностей поведения, общения и деятельности. Им выделены открытые и скрытые формы страха. К открытым формам относятся: острая, нерегулируемая тревога; культивируемая тревога; регулируемая и компенсаторная тревога. К скрытым формам, или «маскам», страха относятся: апатия, лень, обман, агрессивность, чрезмерная мечтательность. Повышенная тревожность оказывает влияние на все аспекты психики подростка, в том числе на коммуникативную, аффективно-эмоциональную, морально-волевою и познавательную сферы [5, с. 84].

Каждый подросток переживает периоды, когда его чувствительность к окружающему возрастает, что приводит к снижению уверенности в себе. В это время может возникать страх, связанный с ощущением нестабильности, осознанием опасности, а также с развитием самоконтроля. Возбуждение, как правило, имеет возрастные границы и постепенно ослабевает. Среди негативных переживаний подростков особое значение имеет страх, так как он приводит к снижению работоспособности, трудностям в общении. В состоянии возбуждения подросток испытывает множество различных эмоций, каждая из которых влияет на его социальные отношения, физическое состояние и мышление. Следует отметить, что тревожность у мальчиков и девочек-подростков может вызывать различные эмоциональные реакции. Основная эмоция, связанная с переживанием тревоги, – это страх. При этом тревожность можно рассматривать как состояние, так и как личностную черту подростка. Также важно различать такие понятия, как «тревога» и «тревожность».

Тревожные подростки часто испытывают различные соматические проблемы, такие как боли в животе, головокружения, головные боли, спазмы в горле, затрудненное поверхностное дыхание, сухость во рту, ощущение кома в горле, слабость в ногах и учащенное сердцебиение [4, с. 51].

Таким образом, можно выделить несколько характерных особенностей проявления тревожности у подростков:

1) уровень тревожности у подростков значительно возрастает по сравнению с младшим школьным возрастом, что связано с происходящими в этот период психологическими и физиологическими изменениями;

2) рост тревожности вызван как физиологическими, так и психологическими факторами;

3) к возможным физиологическим причинам относятся половое созревание и активация вегетативной нервной системы. Любые изменения в теле делают подростка эмоционально неустойчивым;

4) среди психологических причин тревожности можно выделить противоречивость ожиданий подростка, неадекватную самооценку, эгоизм, потребность принадлежать к группе, острое реагирование на требования, желание независимости и самостоятельности;

5) одной из основных причин роста тревожности является постоянный внутренний и внешний конфликт подростка, который приводит к эмоциональному напряжению.

Рассмотрим способы снижения тревожности у подростков.

Эмоциональный интеллект – это способность распознавать чувства других и управлять собственными эмоциями. Этот навык закладывается еще в младенчестве, когда ребёнок начинает считывать и копировать эмоции взрослого, который о нем заботится, и затем применять их в своей жизни. Чтобы подросток научился разбираться в своих чувствах, важно, чтобы взрослый сам открыто выражал свои эмоции и поощрял ребёнка делать то же самое. Возможность проговаривать свои чувства помогает осознать их. Когда родители запрещают ребёнку выражать эмоции («не злись», «не плачь»), это может привести к психосоматическим расстройствам. Детям бывает трудно распознать свои эмоции, поэтому психологи используют различные материалы и объясняют, что означают те или иные чувства. Без примеров того, как разбираться в эмоциях, ребёнку сложно понять собственные состояния [5, с. 35–37].

Существуют техники самопомощи для управления стрессом, например, дыхательные упражнения, мышечное расслабление и переключение внимания. Подростков следует обучать этим техникам, однако из-за особенностей возраста (например, перепадов настроения) они не всегда могут справиться самостоятельно. В этом случае важна поддержка взрослого, который может отслеживать эмоциональные состояния ребёнка и бережно относиться к его чувствам. Взрослый должен принимать то, что вызывает тревогу у подростка, ведь для ребёнка важно ощущать поддержку, чтобы не оставаться один на один со своими переживаниями.

Если взрослые замечают множество признаков тревожности у подростка, рекомендуется обратиться к педагогу-психологу, который поможет оценить ситуацию. Иногда может потребоваться консультация детского психиатра. Однако, к сожалению, некоторые родители не считают нужным обращаться к специалистам, что может привести к ухудшению состояния подростка и появлению отклоняющегося поведения, вплоть до случаев самоповреждения.

Полностью защитить подростка от всех жизненных трудностей невозможно, а тревоги и страхи неизбежны. Подросток учится преодолевать эти трудности и управлять своими эмоциями, и задача взрослого – направлять его, принимать чувства ребёнка и делиться своим опытом. Важно учитывать те области жизни, которые значимы для подростка. Если взрослый не придаёт значения тому, что важно для ребёнка, подросток может начать скрывать свои переживания и эмоции. В таком случае поддержка и помощь от взрослого станут менее доступными, когда они будут особенно нужны [6].

Список литературы

1. Хорни К. Тревожность: монография / К. Хорни. – М.: Просвещение, 2000. – 104 с.
2. Прихожан А.М. Психология тревожности: дошкольный и школьный возраст / А.М. Прихожан. – СПб.: Питер, 2009. – 191 с.
3. Борисова И.В. Взаимосвязь школьной тревожности и мотивации учебной деятельности на этапе адаптации к обучению в 5-х классах / И.В. Борисова // Психологическая наука и образование. – 2018. – Т. 23. – №5. – С. 22–28. DOI 10.17759/pse.2018230503. EDN VTXXQW
4. Имедадзе И.В. Вопросы возрастной и педагогической психологии: Л.С. Выготский и Д.Н. Узнадзе / И.В. Имедадзе // Культурно-историческая психология. – 2019. – №2. – С. 4–13. – DOI 10.17759/chp.2019150201. – EDN LDOUDN
5. Корепанова Н.Л. Тревожность. Её причины и следствия / Н.Л. Корепанова, О.В. Лебедева // Концепт. – 2016. – Т. 28. – С. 35–37.
6. МакДонах Т. Спокойно, ты справишься! 101 способ справиться с тревогой и стрессом / Томас МакДонах, Джон Патрик // МИФ. – 2020.

Карцев Денис Евгеньевич

магистрант
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»
г. Краснодар, Краснодарский край

ИЗУЧЕНИЕ ФАКТОРОВ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ ПЕРВОКЛАССНИКОВ

Аннотация: актуальность исследуемой проблемы обусловлена необходимостью формирования у первоклассников положительной школьной мотивации и сохранности психологического здоровья, что зависит от особенностей протекания психолого-педагогической адаптации.

В статье кратко изложены основные теоретические аспекты проблемы психолого-педагогической адаптации. Дана характеристика различных факторов дезадаптации. Результаты теоретического исследования свидетельствуют о том, что в понятие адаптации ученые включают разные содержательные компоненты. Это объясняется многомерностью исследуемого понятия. В статье рассмотрены результаты эмпирического исследования факторов, влияющих на процесс адаптации: тревожности, мотивации, принятия ролевой позиции ученика.

Ключевые слова: адаптация, дезадаптация, социокультурная реальность, школа, семья, родители, учебно-воспитательный процесс, ролевая позиция, школьная мотивация, тревожность, адаптационная развивающая программа.

Актуальность выбранной темы исследования задана современными тенденциями в реформировании образования, повышения ответственности как семьи, так и педагогов за процесс формирования младших школьников в сложной для государства социокультурной реальности. Адаптация предполагает не столько приспособление к новым условиям жизни, сколько усвоение новых правил, формирование ценностей и жизненных установок. Выполнение этих задач возложено на школу, семью и ближайшую социальную среду. При проведении специальных исследований по изучению психолого-педагогической адаптации учёными Е.М. Лисиной, Д.А. Заика делается акцент именно на изучении характера поведения учащегося в таких сферах как семья, школа и друзья [3; 4]. По этим сферам анализируются особенности адаптации, выявляются связанные с нею трудности. В силу сказанного, актуальность нашей работы обуславливается потребностью педагогов, родителей и психологов-консультантов в изучении основных факторов, закономерностей процесса освоения учащимися новой социальной школьной среды с целью разработки психолого-педагогических условий для благоприятного течения этого процесса. На основе анализа психолого-педагогической литературы, научных исследований и с учётом школьной практики выявлены противоречия, проявляющиеся, на наш взгляд, в следующем: отсутствием связи между требованиями к обучению в современных условиях реформирования системы образования и неготовностью учителей к этой ситуации; большим массивом исследований и недостаточной базой методических практических разработок по новым образовательным технологиям [4–6]. Актуальность проблемы и выявленное противоречие повлияли на выбор темы нашей научной работы: «Изучение факторов психолого-педагогической адаптации первоклассников». Объектом исследования является учебно-воспитательный процесс первоклассников в общеобразовательной школе. Предметом – процесс адаптации первоклассников.

Мы сформулировали предположение о том, что процесс адаптации первоклассников будет осуществляться более успешно при соблюдении таких условий: 1) если проводить своевременно диагностические процедуры первоклассников и родителей на предмет изучения отношений детей и взрослых к школе и условиям адаптации; 2) если осуществлять специальную, коррекционно-развивающую работу, способствующую преодолению детьми адаптационных трудностей в период школьного обучения; 3) если будет осуществляться системное взаимодействие педагога, школьного психолога и родителей. Исходя из этого сформулированы такие задачи: – изучить психолого-педагогическую литературу по исследуемой проблеме; – провести диагностику с целью определения уровня адаптированности первоклассников; апробировать и экспериментально доказать эффективность мероприятий психокоррекционной развивающей направленности по преодолению трудностей адаптации.

Теоретической основой исследования служили: психолого-педагогические исследования в области становления личности младшего школьника (Л.И. Божович, С.Г. Вершловский, В.И. Катаев, И.С. Кон, Е.В. Маликина, А.В. Мудрик, Л.И. Новикова, С.А. Расчетина, А.В. Петровский); теория личностно-ориентированного подхода к образованию, который способствует развитию и саморазвитию личности ученика и базируется на выявлении его индивидуальных особенностей (М.М. Балашов, О.С. Гребенюк, Е.И. Казакова, Г.Д. Кириллова, М.И. Лукьянова, К.Д. Радина, А.А. Реан, А.П. Тряпицына, В.А. Якунин).

Процесс психолого-педагогической адаптации первоклассников к новым условиям школьной жизни, по мнению А.А. Литвинцевой, Т.П. Рубцовой, может развиваться в двух направлениях [5; 6]. Ребёнок либо успешно адаптируется к школе и принимает все предъявляемые к нему требования, или не может, либо с большим трудом приспосабливается, что свидетельствует о дезадаптации первоклассника. Е.М. Лисина пишет, что у ребёнка может сформироваться «психогенное заболевание», которое затрудняет его участие в учебно-воспитательном процессе [4]. Дезадаптация возникает под воздействием психотравмирующих обстоятельств. Ссылаясь на исследования А.М. Прихожан, М.Р. Битяковой, мы выяснили, что такими травмирующими обстоятельствами могут быть неблагоприятная обстановка в школе или в семье, особенности личности учителя, сложные отношения с одноклассниками, а также индивидуально-психологические качества самого первоклассника (склонность к конфликтам и агрессии, или тревожность, а также уровень самооценки) [1]. Мы обратили внимание на то, что к перечисленным факторам на формирование дезадаптации большую роль играет стиль отношений, который сложился в семье. По мнению Н.В. Вострокнутова, критериями психолого-педагогической адаптации школьника к учебному процессу является поведение, соответствующее школьным правилам, коммуникативное взаимодействие с одноклассниками и педагогами [2].

Что же относится к объективным предпосылкам психологических трудностей первоклассников? Как считает Р.В. Овчарова, это «вступление в новую социальную ситуацию развития». Это формирование новой внутренней ролевой позиции школьника. Процесс для школьника сложный и по мнению учёных требует сложной психологической перестройки [3]. Учёные Р.В. Овчарова и Н.Н. Заваденко к субъективным предпосылкам возникновения трудностей у первоклассников относят многие факторы. Например, личностные качества такие как робость, рассеянность, невнимательность и др. [6]. Авторы этих исследований полагают, что к ним можно отнести недостаточную дошкольную психологическую подготовку, или неблагоприятные отношения в семье, характер общения с родителями, либо слишком авторитарный стиль педагогического общения. Таким образом, анализ зарубежной и

отечественной психологической литературы показывает, что термином «школьная дезадаптация» или «школьная неприспособленность» фактически определяются любые затруднения, которые возникают у детей в процессе школьного обучения [6].

Исходя из поставленных задач исследования была организована эмпирическая работа. Испытуемые- первоклассники МБОУ СОШ №32 г. Краснодар, количество – 28 человек. Опытная работа проводилась в три этапа: констатирующий, формирующий и контрольный. Ссылаясь на теоретические положения, нами принята программа изучения психолого-педагогической адаптации первоклассников: первоначальная диагностика, составление и реализация развивающей программы, контрольная диагностика на заключительном этапе (время проведения: сентябрь–ноябрь 2024 года). Психолого-педагогическая развивающая программа состояла из 16 внеурочных занятий (16 часов) с элементами тренинга знакомства, арт-терапии, ролевых игр, игр драматизаций, игр на развитие коммуникативных умений. Диагностическими методиками стали следующие: выявление внутренней позиции школьника «Беседа о школе» автора Н.И. Гуткиной; определение уровня тревожности и эмоционального состояния по опроснику Р. Сирса; изучение школьной мотивации (Н.Г. Лусканова). Интерпретация полученных диагностических материалов позволяет нам определить общий уровень выраженности адаптационных механизмов и факторов, влияющих на гармонизацию отношений первоклассника к школьной образовательной среде.

На констатирующем этапе эксперимента методом беседы была выявлена ролевая позиция первоклассников. По окончании формирующих мероприятий проведена её повторная оценка. В ходе заключительной диагностики по методике «Беседа о школе» были получены данные, представленные в таблице 1.

Таблица 1

Результаты диагностики по методике «Беседа о школе» на начальном и заключительном этапах эксперимента

Уровни внутренней ролевой позиции	Начальный этап	Заключительный этап	Динамика в изменениях
Высокий	21% (6 чел)	21% (6 чел)	Без изменений
Средний	40% (12 чел)	59% (17 чел)	На 19% увеличение числа детей
Низкий	35% (10 чел)	20% (5 чел)	На 15% уменьшение детей с низким уровнем ролевой позиции

Интерпретация полученных результатов показала, что количество испытуемых с высоким уровнем ролевой позиции на начало и в заключении работы не изменились по составу (6 чел). Выявлено, что положительная динамика с усвоением ролевой позиции наблюдается на среднем уровне (больше на 5 чел) и с низким уровнем уменьшилось первоклассников тоже на 5 чел. Следующая методика направлена на изучение школьной мотивации (Н.Г. Лусканова), её результаты в таблице 2.

Таблица 2

Результаты исследования школьной мотивации в сравнении на начало и в завершении эксперимента

Уровни мотивации	Высокий уровень школьной мотивации	Положительная школьная мотивация	Заниженный уровень мотивации	Слабо выраженная мотивация
Начало эксперимента	21% (6 чел)	14% (4 чел)	28% (8 чел)	35% (10 чел)
Контрольный этап	28% (8 чел)	35% (10 чел)	14% (4 чел)	21% (6 чел)

По результатам констатирующего эксперимента очевидно, что первоклассники в основном с низкой и средне-низкой мотивационной готовностью, что может служить неблагоприятным фактором для школьной дезадаптации. После участия первоклассников в коррекционно-развивающей программе результаты повторной диагностики показали положительную динамику. С низкой школьной мотивацией число детей уменьшилось на 4 чел. Высокий и средний уровень мотивации положительно изменился с прибавлением на 6 чел. Следующей методикой стала шкала измерения тревожности Р. Сирса, результаты диагностики в таблице 3.

Сравнительные результаты уровня тревожности первоклассников на начальном и заключительном этапах эксперимента

Уровни критерия адаптации	Констатирующий этап	Контрольный этап	Динамика в изменениях
Высокий	51% (15 чел)	28% (7 чел)	На 23% снижение высокой тревожности
Средний	28.% (7 чел)	39% (11 чел)	На 11%
Низкий	21% (6 чел)	35% (10 чел)	На 14% увеличение детей с низкой тревожностью

В завершении опытной работы высокая тревожность снижается у первоклассников: они привыкают к школьным требованиям соблюдения правил поведения. Их участие в специальных занятиях способствует нормализации эмоционального состояния. Выявлено в результате повторной диагностики, что на 23% учащихся снизилась тревожность. Первоклассников с вполне положительными адаптивными возможностями увеличилось на 14%. Число детей со средним уровнем тревоги увеличилось на 11%. Мы можем объяснить это, согласно исследованию Р. Сирса, как защитную реакцию организма в ответ на какую-либо угрозу, что свидетельствует о нормальной адаптации ребёнка.

Результаты проведенного нами исследования показали, что только 57% детей от общего количества учеников 1 класса хорошо адаптированы к школе и легко включаются в школьную жизнь, 29% первоклассников имеют среднюю степень дезадаптации, а 14% – низкую степень дезадаптации. Это, так называемая, «группа риска» – ученики, нуждающиеся в консультации психоневролога, требующие индивидуального подхода в обучении и применении индивидуальных коррекционных программ. Проведенное нами исследование помогло нам выявить основную группу факторов, приводящих к тем или иным нарушениям школьной адаптации: тревожность, выраженность школьной мотивации и принятие социального ролевого поведения ученика.

Список литературы

1. Битянова М.Р. Адаптация ребенка к школе: диагностика, коррекция, педагогическая поддержка / М.Р. Битянова. – М.: Академия, 2011.
2. Вострокнутов Н.В. Школьная дезадаптация: основные понятия, пути и средства комплексного сопровождения ребенка с проблемами развития и поведения / Н.В. Вострокнутов. – М.: Государственный научный центр социальной и судебной психиатрии им. В.П. Сербского [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.otrok.ru> (дата обращения: 05.08.2024).
3. Заика, Д. А. Адаптация первоклассников к школе // Молодой ученый. – 2014. – №12. – С. 333–335 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://moluch.ru/archive/71/12228/> (дата обращения: 15.08.2024). EDN SJAJZN
4. Лазаренко Л.А. Особенности развития эмоционального интеллекта у детей младшего школьного возраста / Л.А. Лазаренко // На пересечении языков и культур. Актуальные вопросы гуманитарного знания. – 2024. – №1 (28). – С. 388–392. – EDN CHDUOM
5. Литвинцева А.А. Социально-психологические характеристики детей группы риска / А.А. Литвинцева, К.В. Косилов // Молодой исследователь: вызовы и перспективы: сб. науч. тр. – М.: Интернаука, 2019. – С. 25–27. EDN ZCZQFF
6. Рубцова Т.П. Профилактика школьной дезадаптации / Т.П. Рубцова // Фестиваль педагогических идей «Открытый урок» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://festival.1september.ru> (дата обращения: 17.09.2024).

Кондратенко Анастасия Борисовна
студентка

Кондратенко Игорь Сергеевич
студент

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»
г. Краснодар, Краснодарский край

КРИЗИСНЫЕ АСПЕКТЫ ОТНОШЕНИЯ К СМЕРТИ В СЕМЬЕ И ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА

Аннотация: в статье представлены теоретические материалы, касающиеся проживания горя утраты в семье, в том числе и в детском возрасте, а также представлены особенности психологической работы с людьми, проживающими горе утраты. Определены основные направления эмпирического исследования проблемы психологической помощи в период переживания горя утраты.

Ключевые слова: горе, особенности проживания утраты, горевание, пожилой возраст, детский возраст, психологическая поддержка, техники психологической помощи, самопомощь.

Психологические особенности человека во время переживания горя утраты, являются актуальным предметом исследования психологов и психотерапевтов, теологов и философов, культурологов. Смерть близкого человека – это одно из самых тяжелых испытаний, с которым может столкнуться семья. Этот процесс включает в себя не только эмоциональные, но и социальные, культурные и

экономические аспекты. Важно понимать, как кризис, вызванный утратой, может повлиять на членов семьи и какие формы психологической помощи могут быть полезны в этот трудный период. Также как человек может помочь себе самостоятельно, если нет возможности обратиться за помощью к специалисту. В отечественной литературе вопрос о психологических особенностях людей, переживших смерть в семье, освещается не так часто и глубоко.

Цель статьи заключается в анализе основных теоретических и практических подходов к исследованию психологических особенностей переживания горя и утраты близкого человека.

С психологической точки зрения горе рассматривается как интенсивное эмоциональное состояние, сопутствующее потери кого-то или чего-то, к кому или чему имела глубокая эмоциональная привязанность. Клинически острое горе рассматривается, как синдром, включающий психологические и соматические симптомы. Психологический процесс горевания в норме имеет закономерности для каждого этапа своего протекания, длительность и интенсивность этапов, которая зависит от значимости утраченного объекта и личностных особенностей человека, переживающего потерю. Протекающая в норме, работа горя устраняет зависимость горющего человека от умершего, со временем позволяет ему установить новые социальные отношения. Смерть близкого человека вызывает широкий спектр эмоций: горе, гнев, вину, страх, одиночество. В некоторых случаях развивается болезненная, патологическая реакция, которая проявляется в отсрочке и искажении проявления эмоций, вызванных горем. Нефункциональное горе продлевает страдания, мешает человеку жить нормальной жизнью и лишает ее красок. Перед человеком, столкнувшимся с утратой родственника, встает множество задач, которые возникли в следствие смерти. Зачастую эти задачи требуют высокого уровня концентрации и включенности, которыми не обладает переживающий утрату. Это организация услуг ритуального характера, разбирательство с юридическими и финансовыми вопросами. Не имея поддержки, человек, порою, не способен самостоятельно решать эти вопросы. Скорбь должна быть услышана, потому что люди могут не осознавать, что именно они чувствуют, пока не услышат свой рассказ. По этой причине скорбящий может заикнуться на том, что вновь и вновь будет повторять свою историю. В подобных ситуациях необходимо межличностное взаимодействие между скорбящим и другим человеком. В качестве самопомощи можно использовать описание своей истории и чувств на бумаге. Как правило, переживание утраты может носить индивидуальный характер даже среди членов одной семьи. Данный процесс способствует возникновению конфликтов и недопониманий. У переживающих утрату людей, часто возникает чувство вины за то, что кто-то не смог предотвратить смерть или не успел сказать важные слова. Такие эмоции могут углубляться, если смерть произошла неожиданно или насильственным образом. Переживание ребенком смерти значимого взрослого является не просто утратой близкого человека, но и потерей значимого объекта для нормального прохождения пути психологического развития, отражающегося на формировании личности ребенка. По мнению американского психолога Джона Боулби, переживание смерти уже взрослого ребенка родителями по своим реакциям не отличается от переживания смерти ребенком родителей или других значимых взрослых. В отличии от вышеупомянутого автора, Элен Дойч утверждала, что процесс горевания, который мы видим у взрослых отличается от процесса горевания детей. До трех лет горе уже обладает физическим и эмоциональным влиянием на ребенка, не затрагивая его интеллект.

Дети до шести лет воспринимают и осознают только конкретные действия взрослых и происходящие события. Слова «смерть», «никогда больше не вернется» для них еще непонятны. И в этот период ребенок верит в обратимость потери. «Он проснется» – могут говорить маленькие дети. У взрослого человека вера в обратимость потери будет свидетельствовать о нефункциональном горе.

Дети до 10 лет довольно часто задумываются о смерти. В этот период приходит понимание, что смерть окончательна и неизбежна, наступает осознание ее реальности, но дети не могут представить свою смерть или смерть близких людей.

К 12 годам представление о смерти становится более абстрактным. А ребенок начинает интересоваться биологическими аспектами смерти.

В подростковый период развиваются высшие формы мышления, сближающие подростков со взрослыми. Ребенок подросткового возраста активно изучает себя, примеряет ролевые модели поведения взрослых. Потеря в данном возрасте значимого взрослого эмоционально невыносима для него. Реакцией на горе может стать психологический регресс и поведение подростка начинает напоминать детское, уход в себя, нежелание говорить с другими людьми. Горюющие подростки, психологически защищаясь, могут отрицать или откладывать горе на потом.

В случае с родителями, потерявшими своего ребенка, память о нем сохраняется на всю оставшуюся жизнь. Ребенок же, пережив горе в окружении других близких людей, особенно если кто-то из них сумел заменить ему значимого взрослого и позаботился о нем, быстрее проходит стадии проживания горя утраты. У взрослого человека, потерявшего ребенка, может проявиться отрицание глубины утраты. Оно может быть выражено в сравнении разных потерь, так мать, испытавшая выкидыш, может сказать: «Как я могу его оплакивать, если он даже не родился?» Эта потеря повлияет на жизнь женщины, даже если она не будет осознавать это.

Психологические цели и механизмы нормального проживания горя потери близкого человека могут рассматриваться исходя из традиционных позиций, а также с точки зрения религии. В разных

культурах существуют свои традиции и ритуалы, связанные со смертью. Это может быть отпевание усопшего, различные ритуалы, пришедшие к нам со времен язычества: омовение покойного, проведение ночи рядом с умершим, приглашение плакальщиц. В настоящее время, данные традиции теряют актуальность (исключение составляют малочисленные этнические группы, жители глухих населенных пунктов и общин). Эти методы могут как помочь в процессе горевания, так и создать дополнительные стрессовые факторы. Например, в некоторых культурах существует необходимость выражать свои эмоции публично, тогда как в других предпочтительнее скрывать горе. Это может создать напряжение внутри семьи, если ее члены придерживаются различных взглядов на то, как правильно проводить время скорби.

Основопологающей в понимании психологии переживания горя стала работа З. Фрейда «Печаль и меланхолия», согласно ей, эмоциональная скорбь освобождает личность от привязанности к образу близкого человека и перенести ее на новые объекты любви.

В. Мухина и А. Хвостова в своих теоретических исследованиях обосновывают свой взгляд на печаль и уныние, как вариант аддиктивного поведения, разрушающего целостность личности и ее парциальность. Ф.Е. Василюк относится к проживанию горя, как к ведущей деятельности человека в данный период его жизни, которая предопределяет новообразования личности и отражается на дальнейшем жизненном пути.

Подход М. Магомед-Эминова объясняет работу горя при утрате, как работу личности по обретению новой самоидентичности. По его мнению, в культурно-исторической работе личности развивается опыт бытия предшествующих поколений.

Исходя из наблюдений практических психологов, можно описать распространенные эмоциональные реакции на потерю значимого члена семьи.

Тревожность. Смерть близкого человека вызывает страх повторения ситуации. Замкнутость, изоляция. Проблемы концентрации внимания, которые ухудшают школьные результаты в учебе и поведении.

Печаль, тоска. Гнев. В некоторых случаях, когда ребенок ощущает себя крайне потерянном, тревожным, бессильным и раздраженным, – он выплескивает свой гнев на окружающих и может вести себя деструктивно [2].

Патологические реакции детей на утрату могут проявляться таким образом:

- 1) энурез, заикание, сонливость или бессонница, обкусывание ногтей, анорексия (отсутствие аппетита), галлюцинации;
- 2) длительное неуправляемое поведение;
- 3) острая чувствительность к разлуке;
- 4) полное отсутствие каких-либо проявлений чувств;
- 5) отсроченное переживание горя, которое актуализируется каким-либо другим психотравмирующим или кризисным событием;
- 6) депрессия (у подростков – это гнев, загнанный внутрь) [2].

В заключение важно отметить, что эмоциональная реакция горя при потере значимого объекта имеет закономерные этапы своего развития с целью совладания с трудной жизненной ситуацией, различающегося по продолжительности и психологическим характеристикам. Данный процесс был хорошо описан американским психологом Элизабет Кьюблер-Росс. Проживание смерти в семье – это сложный и многогранный процесс. Понимание кризисных аспектов утраты и использование психологической помощи может существенно облегчить этот путь. Важно помнить, что горе – это индивидуальный процесс, и у каждого есть право переживать его по-своему. Психологическая поддержка может помочь не только в переживании утраты, но и в восстановлении семейных связей, улучшений межличностных коммуникаций.

Список литературы

1. Боулби Дж. Создание и разрушение эмоциональных связей / Дж. Боулби. – М.: Академический проект, 2004. – 232 с. – EDN QXILLP
2. Грин Андре. Мертвая мать / Андре Грин // Французская аналитическая академия / под ред. А. Жибо, А.В. Россохина. – СПб.: Питер, 2005.
3. Шеллински К. Замещающие дети / Кристина Шеллински // Юнгианский анализ. – 2013. – №1. – С. 4–25.
4. Шутценбергер А.А. Синдром предков / Анн Анселин Шутценбергер // Трансгенерационные связи, семейные тайны, синдром годовщины, передача травм и практическое использование геносоциогаммы. – М.: Изд-во Института Психотерапии, 2001. – 252 с.
5. Cain A.C. On Replacing Child / A.C. Cain, B.S. Cain // Journal of American Academy of Child Psychiatry. 1964. №3.
6. Porot M. L'enfant de remplacement / M. Porot // Editions Frison-Roche. – 1993/1996.
7. Poznanski E.O. Journal of Behav / E.O. Poznanski // Pediatrics. 1972. №81 (6).
8. Sabbadini A. The replacement child. The instance of being someone else / A. Sabbadini // Br. Psychoanalytical Society Bull, 1986.
9. Моуди Рэймонд. Жизнь после жизни: тетралогия / Рэймонд Моуди, Пол Пэрри, Дайан Аркэнджел; пер. с англ. О. Лисенковой. – М.: КоЛибри; Азбука-Аттикус, 2022. – 592 с.

Коростелева Наталья Александровна
канд. пед. наук, доцент
Фрайденбергер Ксения Алексеевна
студентка

АНОО ВО ЦРФ «Сибирский университет
потребительской кооперации»
г. Новосибирск, Новосибирская область

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЕЙ В ИНТЕРНЕТ-ПРОСТРАНСТВЕ КАК ФАКТОР ВОЗНИКНОВЕНИЯ ИНТЕРНЕТ-ЗАВИСИМОСТИ У СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ

Аннотация: в статье рассматривается проблема возникновения интернет-зависимости у современного молодого поколения, причиной которой может стать чрезмерное увлечение социальными сетями и виртуальным общением. Авторами отмечены не только негативные стороны использования интернета, но и его положительный аспект

Ключевые слова: социальные сети, интернет, интернет-зависимость, молодежь, аддикция, виртуальное пространство.

В современном мире интернет и социальные сети стали важной частью жизни молодежи, так как оказывают заметное влияние на их поведение, сознание, мышление и образ жизни. В настоящее время нет никаких ограничений в поиске любой информации, что и формирует у молодых людей более широкий круг интересов и современную картину мира.

Стоит так же отметить, что социальные сети позволяют общаться с друзьями и семьей на расстоянии, многие находят друзей по интересам из других городов или даже стран. Но важным остается психологический аспект и недостаток реального общения. Из-за избытка такого общения, оно становится поверхностным, так как ежедневные и бытовые мелочи исключаются, тем самым тем для разговора остается не так много.

Последнее время большую популярность набирают такие платформы, как «ВКонтакте» и «ТикТок», где пользователи показывают свою жизнь и хотят выглядеть исключительными, создавая иллюзию и искажение реальной жизни. Так у молодежи появляется потребность соответствовать внешним стандартам и выделяться среди сверстников, что может повлиять на самооценку и психоэмоциональное состояние.

Актуальность работы обуславливается тем, что молодежь использует социальные сети ежедневно и тратит огромное количество времени, листая новостную ленту, общаясь с друзьями или получая информацию.

Наиболее значимым положительным преимуществом интернета является возможность саморазвития. У молодежи есть доступ практически ко всем образовательным и культурным ресурсам, у них есть возможность участвовать в онлайн-курсах, мастер-классах, вебинарах и т. д., что способствует их профессиональному и личностному росту. Так же сюда можно добавить и заработок в интернете. Многие молодые люди зарабатывают деньги на своих фотографиях, видеороликах и постах. Но это может быть не больше, чем просто хобби, а заработанные деньги-приятным бонусом.

Однако не стоит недооценивать негативное влияние интернета, так как чрезмерная зависимость и излишняя вовлеченность может привести к плохим последствиям: к отсутствию уверенности в себе, развитию различных комплексов и постоянному стрессу. Сюда так же можно отнести кибербулинг, который влияет на эмоциональное состояние.

В рамках данной работы мы остановимся на возникновении интернет-зависимости у современной молодежи.

Зависимость от интернета и социальных сетей у молодых людей является актуальной проблемой современного общества. Среди родителей и педагогов такая зависимость стала вызывать все большее беспокойство. Состояние зависимости можно охарактеризовать чрезмерным интересом к общению в сети и увлечением интернет-деятельностью, это может привести к нарушению психического здоровья, психоэмоционального состояния, так как психика находится в стадии формирования, и нарушению отношений между членами семьи, друзьями [1].

«Интернет-зависимость» – состояние, при котором человек не может контролировать свое время в интернет-пространстве. Первым такое расстройство описал американский психиатр Айвен Голдберг в 1995 году. Он считал, что излишнее использование интернета вызывает состояние стресса, схожее с действиями ПАВ (психоактивные вещества). Так же он разработал принципы диагностики компьютерной зависимости:

– толерантность: количество времени, необходимое для достижения удовлетворения;

– синдром отмены: тревога, непреодолимое желание проверить новости в интернет, произвольные или непроизвольные движения пальцами, напоминающие печатания на клавиатуре;

– интернет используется в большем количестве времени, чем обычно;

– навязчивое желание или безуспешные попытки прекратить или контролировать использование интернета;

– большое количество времени тратится на деятельность в интернете;

– интернет используется даже тогда, когда аддикт понимает, какие последствия могут быть [2].

Маресса Орзак выделяла психологические и физические симптомы интернет-аддикции:

– *психологические* (удовлетворенность за компьютером, невозможность нежелание останавливаться, безразличие к взаимоотношениям с семьей и друзьями);

– *физические* (сухость в глазах, головные боли, боли в спине, расстройство сна).

Важно, что если другие зависимости формируются в процессе многих лет, то для интернет-зависимости срок меньше (от 2 до 6 месяцев).

Нездоровая эмоциональная привязанность молодежи к социальным сетям становится более серьезной и важной проблемой. В современном мире, мире цифровых технологий существует бесконечный доступ к информации и развлечениям для всех желающих. Можно выделить следующие факторы, которые способствуют развитию такой зависимости:

– снижение уровня социальной активности;

– стресс в процессе учебной деятельности;

– желание избежать проблем в реальной жизни [3].

Современную молодежь трудно представить без смартфонов, ноутбуков и других мобильных устройств. И выражаться такая зависимость может в *фаббинге* – привычка отвлекаться на свое устройство во время общения. Фабберы боятся отключить телефон и пропустить что-то важное. Они используют смартфон не только для звонков, но и общаются в чатах, слушают музыку, смотрят фильмы, читают.

Интернет-зависимость можно считать одной из нехимических аддикций. Такая зависимость определяется тем, что молодые люди готовы «жить» в интернете, проводя большое количество времени в сети (социальных сетях). Для них жизнь в интернет-пространстве становится более значимой, чем реальная. Они перестают видеть разницу между «Я-виртуальным» от «Я-реальным» в следствии чего становятся действительными или потенциальными аддиктами.

Как правило, первым признаком интернет аддикции считается выбор интернета для хорошего времяпрепровождения. Но более серьезная стадия переноса жизни в интернет, когда виртуальная жизнь становится важнее и главнее реальной. Если сравнивать эту зависимость с другими, то можно найти схожие признаки. Главным будет являться, как говорилось выше, уход от реальности.

Кроме того, в «сети» существует возможность создания новых образов «Я», оригинальных вариантов самопрезентаций; воплощение представлений, невозможных в реальной жизни. Это имеет особое значение для тех, кто не смог добиться желаемого в реальности.

Интернет-зависимость можно рассматривать как одну из форм психического расстройства, которое включает в себя постоянное желание находиться в режиме «Online».

Интернет- зависимость формируется и развивается в четырех стадиях:

1) легкая увлеченность. Человек знакомится с виртуальной реальностью, находит для себя подходящий стиль общения и поведения в сети, компенсируя недостаток этого общения в реальной жизни;

2) увлеченность, способствующая формированию новых потребностей. И интернет уже играет самую главную роль в жизни человека, пребывание в сети становится систематическим, происходит бегство от реальности;

3) зависимость. На данном этапе сеть становится базовой потребностью человека. Происходят серьезные изменения ценностей, личной жизни и формирование других аддикций;

4) привязанность. Здесь участие в реальной жизни сводится к минимуму, а деятельность в интернете становится неотъемлемой частью жизни человека.

Постоянное нахождение в сети можно приравнивать к алкогольной или наркотической зависимости, ведь интернет-аддикция тоже несет за собой ряд негативных последствий и проблем.

Но не следует забывать о том, что интернет и социальные сети несут за собой не только негативные последствия, польза все же есть. Во-первых, связываться между собой можно моментально и без каких-либо ограничений. Общаться можно, находясь в разных уголках мира, а это плюс для людей с ограниченными возможностями. Во-вторых, с помощью сети можно узнавать мировые и локальные новости, изменения, проблемы. В-третьих, каждый пользователь сети имеет право поделиться собственным мнением, личным опытом, найти людей со схожими интересами и пообщаться на любые темы. В-четвертых, существуют социальные сети, которые могут быть полезны в рабочих целях (DaOffice, Motivity, LumoFlow, Workplace и т.д.). В интернете можно найти все, но, если неосторожно и неправильно им пользоваться, это может привести к трагическим последствиям.

Таким образом, ключевым аспектом психолого-педагогической науки и практики является необходимость развивать медиа-грамотность среди молодежи. Умение правильно фильтровать и

оценивать информацию, а также устанавливать границы в социальных сетях, что поможет значительно снизить негативные воздействия. Также очень важно информировать молодых людей о последствиях злоупотребления виртуальной реальностью. Необходимо проводить мастер-классы и семинары, где специалисты расскажут о вреде и влиянии интернет-аддикции.

Список литературы

1. Погосов А.В. Современное состояние вопроса интернет-зависимости: клиника, диагностика, личностные особенности / А.В. Погосов, М.Л. Филатова, И.А. Погосова // Наркология. – 2017. – Т. 16. №6 (186). – С. 79–93. EDN YZIJET
2. Юрьева Л.Н. Компьютерная зависимость: формирование, диагностика, коррекция и профилактика: монография / Л.Н. Юрьева, Т.Ю. Большот. – Днепропетровск: Пороги, 2006. – 196 с.
3. Музраева Б.В. Влияние социальных сетей на молодежь / Б.В. Музраева // Флагман науки. – 2024. – №6 (17). – С. 334–336. EDN MUVWCT

Лазаренко Лариса Анатольевна

канд. психол. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»

г. Краснодар, Краснодарский край

Лазаренко Матвей Александрович

студент

Инженерно-технологический колледж

ФГБОУ «Кубанский государственный

технологический университет»

г. Краснодар, Краснодарский край

ИССЛЕДОВАНИЕ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ СТУДЕНТОВ К СЕМЬЕ И РОДИТЕЛЬСТВУ

Аннотация: статья посвящена психолого-педагогическим особенностям формирования ценностного отношения студенческой молодёжи к семье и родительству. Подтверждается, что ценностное отношение к родительству и семье является критерием психологической готовности студента к супружеству. Изучены теоретические аспекты представленной к обсуждению проблемы. Результаты эмпирического исследования могут быть использованы для дальнейшего изучения проблемы.

Ключевые слова: ценностные ориентации, студенческая молодёжь, семья, родительство, дети, образование, социально-психологический тренинг, ответственность, социальная зрелость, личностная зрелость, кризис идентичности.

Формирование ценностного отношения к семье и браку является одной из актуальных проблем современного общества. Обращённость к изучению этой проблемы продиктовано вниманием государства к семье, родительству и детству. Особое значение обсуждение таких вопросов придаётся в объявленный тематический год семьи. Осуществляя анализ современных научных междисциплинарных публикаций, прослеживается тенденция к изучению психологической готовности молодёжи к принятию решений о создании семьи, обсуждаются вопросы ценности семьи как нравственного феномена, отношение к будущему родительству. В текущем 2024 году Институт изучения детства, семьи и воспитания осуществил мониторинговое исследование ценностных ориентаций молодёжи по заказу Министерства просвещения [5]. В нём участвовали школьники и студенты, педагоги и родители. Результаты, по мнению экспертов, свидетельствуют о наличии проблем понимания у молодёжи ценности семьи и ориентации на её создание. Например, из 800 респондентов 25% не задумываются о своей будущей семье, 15% и вовсе не хотят её создавать, 8% не планируют рождение детей [3]. Эти результаты ещё раз актуализируют государственно важную задачу по работе с молодёжью в вопросе формирования ценностного отношения к семье и будущему родительству, особенно в системе образования. Таким образом, объективные эмпирические исследования, социальная реальность и востребованность студенческой молодёжи в психолого-педагогическом сопровождении формирования социальной ориентации и ответственности на семью и родительство позволило сформулировать тему работы: «Исследование ценностного отношения студентов к семье и родительству».

Период юношеского взросления в студенческие годы совпадает с кризисом идентичности, который характеризуется сознательным самоопределением, тенденцией к самореализации, построением жизненной перспективы, склонностью к выражению своей индивидуальности, потребностью в любви и дружбе. Именно в этом возрастном периоде происходит более чёткое представление о ценностях семьи и будущего родительства, это период, предшествующий супружеству. Образовательная среда вуза создаёт условия для успешного формирования кризиса идентичности и реализации усвоенных ценностей.

Целью статьи является теоретическое и эмпирическое обоснование проблемы формирования ценностного отношения студенчества к семье и родительству. Гипотезой исследования является предположение о том, что:

1) опыт семейной жизни для студентов, состоящих в брачных отношениях, влияет на динамику сложившихся ценностных предпочтений и имеет отличия по значимости от ценностей студентов, не состоящих в браке;

2) социально-психологический тренинг как форма групповой интерактивной работы является продуктивным методом влияния на формирование семейных ценностей и укрепляет сознательное и ответственное отношение к браку и будущему родительству студенческой молодежи.

Педагогическая идея работы заключалась в реализации следующих этапов: теоретический анализ научных и методических исследований, изучение опыта работы вузов по обозначенной проблеме, подбор экспериментальной группы респондентов, реализация социально-психологического тренинга с программой упражнений и заданий, направленных на формирование нравственно значимых ценностей семьи, брака и родительства (ролевые игры, дискуссионные столы, решение кейсов по детско-родительским отношениям, обсуждение фрагментов публикаций в СМИ, ТВ о роли семьи, о любви, браке).

Краткое теоретическое обоснование состоит в ссылке на позицию Е.В. Бекетовой о том, что именно ценностное отношение к родительству и семье является критерием психологической готовности студента к супружеству [1]. Е.И. Зритнева считает ценностью всё то, что дорого человеку и имеет для него первостепенное значение [4]. По мнению учёного, это система социально-психологических установок личности, которые определяют эмоциональное и нравственное отношение к будущей семье. Н.М. Великая пишет, что интериоризация ценности, являясь личностно значимой для личности, переходит в убеждения [2]. Мы задались вопросом, какие структурные компоненты образовательной среды вуза способствуют развитию ценностных ориентаций студентов о семье и родительстве? Традиционно это учебный процесс, воспитательная работа в вузе, институт кураторства, психолого-педагогическая практика, волонтерская работа в социально-кризисных центрах.

Считаем, что исходя из междисциплинарного подхода к влиянию на мировоззрение студентов, формирование личностно-значимых ценностей особое место занимают интерактивные коммуникативные технологии, к которым относится и социально-психологический тренинг [6].

Для реализации гипотетического предположения нами было организовано экспериментальное исследование на базе ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет». Испытуемые – студенты факультета педагогики, психологии и коммуникативистики в составе 36 человек состоящие в официальном браке и 38 человек, не состоят в брачно-семейных отношениях (20 чел девушки и 18 юноши), возраст 20–22 года. Были использованы две методики: определение уровня выраженности ценностных предпочтений испытуемых (тест адаптирован В.Е. Семеновым, О.С. Дейнека); методика ценностных ориентаций С.С. Бубновой. Методы статистического анализа: описательные статистики с расчётом среднего арифметического и среднеквадратического отклонения.

Для реализации экспериментальной части работы и проверки первой части гипотезы осуществили диагностическую процедуру по ранжированию ценностных ориентаций с испытуемыми обеих групп: как состоящими в браке, так и испытуемыми, не состоящими в браке. Результаты ранжирования представлены в таблице 1.

Таблица 1

Сравнительные результаты ранжирования ценностных ориентаций испытуемых по методике В.Е. Семёнова, О.С. Дейнека

<i>Ранжированные ценностных ориентаций испытуемых, состоящих в официальном браке (1 группа)</i>	<i>Ранжированные ценностных ориентаций испытуемых, не состоящих в браке (2 группа)</i>
1. Семья	1. Любовь
2. Деньги	2. Друзья
3. Здоровье	3. Интересная работа
4. Любовь	4. Здоровье
5. Дети	5. Деньги
6. Интересная работа	6. Семья
7. Друзья	7. Дети
8. Творчество	8. Творчество

Из результатов ранжирования первой группы испытуемых, состоящих в браке, значимой ценностью является «семья», затем «деньги» (как материальная основа для семьи), затем «здоровье» и на 4 месте «любовь», 5 место занимают «дети». Интересная «работа», «друзья» и «свобода» в рейтинге ценностей не являются предпочтительными. Можем предположить, что опыт создания и проживания в собственной студенческой семье повлиял на выбор значимых ценностей, они носят более прагматичный характер, занимают первые позиции (семья-деньги-здоровье). Во вторую группу духовных ценностей по значимости вошли: «любовь», «дети». И на последнем месте для семейных испытуемых

оказались: «работа», «друзья» и «творчество». Перейдём к результату ранжирования ценностей испытуемых, вне брака и семьи. Для них ведущее значимое место занимают в ранжировании «любовь», «друзья» и «работа». На втором месте по значимости занимают ценности «здоровье», «деньги» и «семья». Ценности «дети» и «свобода» не значимы в этой группе испытуемых.

Результаты ранжирования по методике ценностных ориентаций автора С.С.Бубновой у испытуемых обеих групп показали схожие по значимости ценности (таблица 2).

Таблица 2

Сводная таблица ранжирования ценностных ориентаций испытуемых по методике С.С. Бубновой

Ранжированные ценностных ориентаций испытуемых состоящих в официальном браке (1 группа)	Ранжированные ценностных ориентаций испытуемых вне брака и семьи (2 группа)
1. Семья	1. Любовь
2. Высокое материальное благосостояние	2. Общение, друзья
3. Здоровье	3. Отдых, досуг
4. Любовь	4. Здоровье
5. Общение, друзья	5. Познание нового, образование
6. Отдых, досуг	6. Высокое материальное благосостояние
7. Познание нового, образование	7. Семья
8. Достижение социального статуса	8. Социальная активность
9. Социальная активность	9. Достижение социального статуса
10. Помощь и милосердие другим	10. Помощь и милосердие другим

Для 1 группы семейных испытуемых значимые ценности неизменны с предыдущей методикой: семья, материальное положение, здоровье. Ценность любви, друзья и досуг занимают 4,5 и 6 место в рейтинге. На последнем месте социальная активность и помощь другим. Для группы не состоящих в браке испытуемых первые значимые места занимают любовь, друзья и досуг. Семья как ценность только на 7 месте и последние по значимости ценности в этом списке – достижение социального статуса и помощь другим.

Таким образом, очевидной является тенденция о незрелом отношении студенческой молодёжи, не состоящей в браке, к созданию семьи и родительству. Для этой группы испытуемых был предложен социально-психологический тренинг (24 часа, внеаудиторное время). В программу тренинга входили упражнения и задания, ориентированные на расширение сознания и мировоззрения студентов о ценности семьи, любви и родительства.

По завершению тренинговой программы проведено повторное диагностирование группы испытуемых, не состоящих в браке, по методике ранжирования ценностных ориентаций авторов В.Е. Семёнова, О.С.Дейнека.

Таблица 3

Результаты ранжирования после участия испытуемых, не состоящих в браке, в тренинговой программе

Ценности	Рейтинг	M (средние значения)	σ (стандартное отклонение)
Любовь	2	4.10	1.68
Друзья	7	5.46	2.23
Интересная работа	5	4.48	1.96
Здоровье	3	4.12	1.72
Деньги	6	5.23	2.13
Семья	1	3.96	1.62
Дети	4	4.32	1.86
Творчество	8	5.60	2.43

Изменение значимости в выборе ценностей таких как «семья», «любовь» «здоровье» можно объяснить переоценкой отношений испытуемых к проблеме планирования будущей семьи и родительству после участия в специальной тренинговой программе. Основными ценностями ими выбраны «семья» ($M=3.96$, $\sigma = 1.62$); «любовь» ($M=4.10$, $\sigma = 1.68$); «здоровье» ($M=4.12$, $\sigma = 1.72$).

Наименее значимыми являются «творчество» ($M=5.60$, $\sigma = 2.43$).

Следовательно, методика включения интерактивных методов, таких как социально-психологический тренинг, влияет на формирование и переоценку ценностей семьи и родительства для студенческой молодёжи.

Анализируя результаты эмпирического исследования следует, что ценности динамичны и в зависимости от социальной среды, собственного опыта семейной жизни, от обучения они могут меняться. Считаем, что необходимо совершенствовать воспитательную работу в вузе по оптимизации просвещения студентов в вопросах проектирования будущей семьи, родительства. Создание и реализация программы психолого-педагогического сопровождения студентов по проблеме изучения готовности к семейной жизни на основе исследования ценностных ориентаций будет способствовать росту самосознания, построению жизненной перспективы, преодолению кризиса идентичности.

Список литературы

1. Бекетова Е.В. Молодая семья в период первичной адаптации в междисциплинарных исследованиях / Е.В. Бекетова // Социально-психологические подходы к работе с молодой семьей: сб. материалов конф. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://orenstatus.narod.ru/konfer7a_tezis.htm (дата обращения: 12.10.2014).
2. Великая Н.М. Жизненные стратегии российской молодежи в контексте реализации современной молодежной политики / Н.М. Великая, А.В. Дорошина // Молодежь. Семья. Общество: сб. науч. ст. / под общ. ред. Т.К. Ростовской. – М., 2019. – С. 11–19. EDN PNTQID
4. Григорьев С.М. Прогностические и аксиологические подходы к формированию поликультурных ценностей студентов образовательных организаций высшего образования / С.М. Григорьев, Е.А. Пахомова // Человеческий капитал. – 2020. – №2 (134). – С. 90–101. – DOI 10.25629/HC.2020.02.21. – EDN OKDOEM
5. Заливанский Б.В. Формирование семейных ценностей у молодежи в регионе / Б.В. Заливанский, Е.В. Самохвалова // Знание. – 2016. – №1–4 (30). – С. 174–178. EDN VOJEFV
6. Лазаренко Л.А. Психолого-педагогическое сопровождение семей, воспитывающих подростков с девиантным поведением / Л.А. Лазаренко // На пересечении языков и культур. Актуальные вопросы гуманитарного знания. – 2024. – №1 (28). – С. 392–396. – EDN QAYKCV
7. Пастухова О.Н. Тренинг как метод обучения при подготовке учащихся и студентов к семейной жизни / О.Н. Пастухова // Сацьяльна-педагогична работа. – 2011. – №10. – С. 41–45.

Мокрова Татьяна Васильевна

магистрант

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»
г. Краснодар, Краснодарский край

ФОРМИРОВАНИЕ ТОЛЕРАНТНОСТИ У ПОДРОСТКОВ КАК СРЕДСТВО ПРЕДОТВРАЩЕНИЯ АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ И СТРЕССОВ

Аннотация: в статье рассматривается вопрос сопровождения подростков, столкнувшихся с высоким уровнем тревожности в сложных жизненных ситуациях. Подростковый возраст характеризуется нестабильностью эмоционального состояния, и влияние негативных факторов, таких как семейные конфликты, академические и социальные трудности, может способствовать усилению тревожности. Проблематика исследования охватывает необходимость разработки комплексного подхода к поддержке таких подростков для повышения их эмоциональной устойчивости. В ходе исследования проанализированы ключевые факторы, способствующие росту тревожности, и представлены методики снижения тревожности, включая когнитивно-поведенческую терапию, релаксационные техники и работу с установками. Обсуждается важность взаимодействия с семьей и окружением для создания поддерживающей среды, способствующей психологической адаптации подростков. Практическая значимость работы состоит в формулировке рекомендаций для психолого-педагогического сопровождения, ориентированных на улучшение психоэмоционального состояния подростков и профилактику тревожных расстройств.

Ключевые слова: психолого-педагогическое сопровождение, тревожность подростков, трудные жизненные ситуации, эмоциональная устойчивость, когнитивно-поведенческая терапия, психоэмоциональная поддержка, адаптация, профилактика тревожных расстройств.

В подростковом возрасте происходят важные изменения в психическом и эмоциональном развитии, что делает людей более уязвимыми к стрессам и агрессивны. Переходный период сопровождается поиском идентичности, перестройкой социального окружения и усилением влияния внешних факторов, что нередко ведет к возникновению конфликтов и повышенной нестабильности. В условиях современного общества, где учащаются случаи буллинга, социальной изоляции и дискриминации, особенно важным становится развитие у подростков толерантного сознания, направленного на принятие различий и уважительное взаимодействие с окружающими.

Агрессивное поведение и высокий уровень стресса у подростков не только негативно сказываются на их личностном развитии, но и представляют собой значимую проблему для образовательных учреждений и общества в целом. В связи с этим особую актуальность приобретают методы профилактики агрессии и стрессовых реакций. Одним из эффективных подходов является формирование

толерантного сознания, которое способствует более гибкому и позитивному восприятию окружающих, снижению конфликтности и улучшению психологического благополучия.

В данной работе исследуется, как развитие толерантного отношения у подростков может способствовать профилактике агрессивного поведения и снижению уровня стресса. Для достижения этой цели в работе рассматриваются основные психологические и педагогические подходы к формированию толерантности, их влияние на эмоциональное состояние подростков, а также обсуждаются успешные практики и методы, применяемые в образовательной среде [2, с. 402–405].

Анализ научной литературы позволяет выделить четыре основных философско-методологических подхода к определению термина «толерантность», каждый из которых заслуживает отдельного рассмотрения. Первый – аксиологический подход, где толерантность определяется как ценностное понятие. Однако, С. Г. Ильинская отмечает, что терпимость можно считать добродетелью только тогда, когда она способствует достижению значимых для человечества целей. Более того, по мнению Ильинской, если толерантность не имеет четких границ, она может стать вредной, что еще больше отдаляет ее от системы человеческих ценностей.

Второй подход – онтолого-историцистский, рассматривающий толерантность как один из способов сосуществования различных общностей на протяжении истории. Этот подход критикуется за то, что его приверженцы ограничиваются описанием исторических примеров толерантности, что недостаточно для теоретического обоснования этого понятия.

Третий подход можно назвать идеально-типическим, где толерантность представляется как моральный идеал, к которому должно стремиться общество для мирного сосуществования. При таком подходе толерантность рассматривается через призму морали, исключая безразличие и равнодушие, а также дружбу и любовь, поскольку они не способствуют возникновению значительных разногласий. В итоге толерантный человек, по идее, должен выполнять свои обязанности вопреки личным убеждениям, что сложно назвать идеальной основой для жизни [1, с. 1000–1002].

Четвертый подход – конфликтный, в котором толерантность связана с «борьбой» в пределах допустимых норм, формирующихся в процессе самого конфликта. Исторически именно конфликты между культурами часто способствовали их взаимопониманию, поскольку в ходе взаимодействия стороны начинали лучше понимать друг друга, создавая основы для терпимости, необходимой для мирного сосуществования [4, с. 118–120].

Согласно взглядам отечественных и зарубежных психологов, юношеский период является оптимальным и особенно важным для формирования толерантности как личностного качества. В этом возрасте развиваются такие черты, как рефлексия, эмпатия, мотивация к познанию, а также усиливается стремление к общению и социальной активности. Благодаря этому подростки начинают проявлять повышенный интерес к самопознанию, укрепляются качества целеустремленности, настойчивости, самостоятельности, духовности и толерантности. Молодежь сегодня представляет собой социальную группу, к которой необходимо проявлять особое внимание исследователей, так как она формирует новые ценности и установки, сталкиваясь с трудностями из-за недостатка толерантных моделей поведения в условиях изменяющейся социальной среды.

В российском обществе, которое характеризуется нестабильностью и разнообразием, развитие толерантных установок в молодежной среде необходимо для преодоления проявлений нетерпимости. Недостаточный уровень личностной и психофизиологической толерантности, а также отсутствие психологической готовности к терпимости и взаимопониманию могут способствовать агрессивному поведению у старшеклассников. Агрессия, будучи личностной чертой, может усиливать нетерпимость. Формирование толерантности у молодежи критически важно, так как она является основой для взаимопонимания и продуктивного взаимодействия между людьми. Отсутствие взаимопонимания приводит к повышению конфликтности, недоверию и снижению интенсивности общения, а также к саморазрушению личности. Агрессия, направленная на окружающих, подрывает чувство безопасности и может вызывать фрустрацию. Наоборот, взаимодействие на основе взаимопонимания укрепляет чувство безопасности и уверенность в своих действиях, способствуя развитию ценных установок у личности [2, с. 402–405].

Подростковый возраст связан с множеством эмоциональных переживаний и изменений, которые могут стать источником стресса. Важно учитывать, что каждый подросток уникален, и факторы стресса у одного могут не вызывать тех же эмоций у другого. Ниже приведены основные причины стресса, с которыми могут сталкиваться подростки:

Учебные нагрузки и ожидания со стороны учителей могут быть значительным источником стресса для подростков. Страх перед неудачей на экзаменах и желание оправдать ожидания окружающих могут вызвать тревогу и напряжение [3, с. 5].

Подростки стремятся соответствовать нормам и ожиданиям своей социальной группы. Конфликты, проблемы в дружбе и давление со стороны сверстников могут оказывать сильное влияние на психическое состояние подростков.

Семейные конфликты и отсутствие стабильной поддержки могут значительно усилить стресс у подростков, особенно в условиях нестабильности в семье.

Подростки часто задаются вопросами о своей идентичности, целях и будущем. Неопределенность в этих вопросах может вызывать чувство тревоги и напряженности.

Воздействие социальных сетей, которое все чаще ощущают подростки, может привести к сравнению себя с другими и неудовлетворенности собой. Кроме того, кибербуллинг может стать дополнительным источником стресса и беспокойства [4, с. 118–119].

Длительный и интенсивный стресс способен серьезно повлиять на психическое здоровье подростков. Ниже рассмотрены возможные последствия:

Подростки, находящиеся под влиянием стресса, подвержены развитию депрессии и тревожных расстройств. Это может сопровождаться чувством безысходности и общей подавленностью, влияя на эмоциональный фон.

Продолжительный стресс может ослабить самооценку подростка и уменьшить его стремление достигать поставленных целей.

Стрессовые переживания могут снизить концентрацию и вызвать сложности в учебе.

Некоторые подростки могут обращаться к вредным способам борьбы со стрессом, например, к агрессии или злоупотреблению веществами [8, с. 69–74].

Современные психологи и педагоги отмечают, что подростки часто испытывают трудности в контроле своих эмоций, подвержены высокой тревожности, что может снижать их успешность в обучении и приводить к нетерпимости в социальных контактах. В подростковом возрасте происходит условное разделение окружающих на группы «своих» и «чужих», что может способствовать формированию нетерпимости: собственная группа воспринимается позитивно, в то время как представители других групп становятся объектом предвзятости и даже агрессии. Такая поляризация может также выражаться через использование ненормативной лексики и вербальную агрессию, особенно в отношении тех, кто принадлежит к другим культурам или религиям [9, с. 189–200].

В связи с этим образовательные учреждения играют важную роль в воспитании толерантности. Важнейшей задачей педагогов является формирование у подростков навыков адекватной самооценки, социальной ответственности и уважительного взаимодействия. Важно, чтобы школьная система создавала условия для формирования толерантных установок через образовательный процесс, коллективные мероприятия и внеклассные активности. Современный подросток должен осознавать глобальную взаимозависимость людей, уважать права и традиции других, находить свое место в обществе, не ущемляя прав других [5].

Методы воспитания толерантности включают групповую работу, лекции, обсуждения и тренинги. В последние годы интерактивные тренинговые формы работы стали особенно популярны, так как позволяют подросткам развивать навыки гибкого общения, уважения к людям, открытости и способности поддерживать позитивные отношения. Игровые формы, такие как познавательные, конкурсные и командные игры, также способствуют формированию толерантности, укрепляют сплоченность и чувство коллективной ответственности. Трудовая деятельность, в том числе совместные проекты и помощь нуждающимся, является еще одним способом воспитания терпимости и взаимопомощи. Жизнь в классном коллективе также может стать важным фактором в формировании толерантных отношений, влияя на личностное развитие и социальную адаптацию подростков [6, с. 24–32].

В заключение можно отметить, что воспитание толерантности у подростков является одной из важнейших задач современной образовательной среды. Подростковый возраст – ключевой этап, когда закладываются основы для формирования личности, включая умение понимать и принимать других. В условиях растущей социальной разобщенности и многообразия культурных различий способность к толерантности становится неотъемлемой чертой успешной социальной адаптации [7, с. 27–28].

Эффективное формирование толерантных установок требует системного подхода, включающего образовательные и воспитательные методы: интерактивные тренинги, групповую работу, игры и трудовую деятельность, которые способствуют развитию таких качеств, как взаимное уважение, гибкость в общении, понимание многообразия взглядов и культур. Важнейшую роль играют не только педагогические программы, но и обстановка в коллективе, где подростки могут на практике закреплять навыки уважительного и конструктивного общения.

Таким образом, комплексная работа по воспитанию толерантности формирует у подростков основу для позитивного взаимодействия, помогает избегать конфликтов и способствует личностному росту. Этот подход не только снижает уровень агрессии и предвзятости, но и создает условия для гармоничного развития и социальной ответственности, необходимых для дальнейшей жизни в обществе.

Список литературы

1. Зилькорнеева Л.И. Понятие «толерантность» в современной науке: критерии и индикаторы / Л.И. Зилькорнеева // Молодой ученый. – 2015. – №3 (83). – С. 1000–1002 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://moluch.ru/archive/83/15319/> (дата обращения: 14.11.2024). EDN THQUPR
2. Кузнецова Л.Э. Влияние толерантности на проявление агрессии старшеклассниками в межличностном общении / Л.Э. Кузнецова // Молодой ученый. – 2017. – №5 (139). – С. 402–405 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://moluch.ru/archive/139/39074/> (дата обращения: 14.11.2024). EDN XVBBDDZ

3. Барбелко Н.С. Психолого-педагогическое содержание понятия толерантность / Н.С. Барбелко [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://eprints.zu.edu.ua/9567/1/22.pdf> (дата обращения: 14.11.2024).
4. Богинская Ю.В. Воспитание толерантности у подростков: формы и методы работы / Ю.В. Богинская, Т.А. Байрак // Педагогика: традиции и инновации: материалы VI Междунар. науч. конф. (г. Челябинск, февраль 2015 г.). – Челябинск: Два комсомольца, 2015. – С. 118–120 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/147/7296/> (дата обращения: 14.11.2024). EDN TREFFT
5. Дроздецкая И.А. Исследование толерантности в подростковой среде как ориентир для моделирования внеурочной деятельности школы / И.А. Дроздецкая // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2012. – Вып. 11 (126).
6. Малкова Е.Е. Возрастная динамика проявлений тревожности у школьников / Е.Е. Малкова // Вопросы психологии. – 2009. – №4. – С. 24–32. EDN NAVCYJ
7. Ретуш Л.А. Психология современного подростка / Л.А. Ретуш. – СПб.: Речь, 2005. – С. 27–28.
8. Иванова Е.С. Эмоциональный тонус и методика его диагностики в молодом и юношеском возрасте / Е.С. Иванова // Образование и наука. Известия Уральского отделения Российской академии образования. – 2006. – №4. – С. 69–74.
9. Кравцов О.Г. Роль толерантности в личностном развитии ребенка / О.Г. Кравцов // Вестник РГГУ Серия «Психология». – 2009. – №7. – С. 189–200. EDN LHSUVH

Сапельникова Диана Алексеевна

магистрант

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»

г. Краснодар, Краснодарский край

ВЗАИМОСВЯЗЬ АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ С ИХ ФИЗИЧЕСКИМИ И ПСИХИЧЕСКИМИ ИЗМЕНЕНИЯМИ

***Аннотация:** в статье изучается проблема возрастания планки эмоционального накала личности в ходе возрастного созревания.*

Теоретическая значимость исследования заключается в выявлении того, каким образом строится реакция агрессии. Автор выделяет значимый аспект в расширении представлений о формировании агрессии в подростковом возрасте в связи с различными физиологическими и психическими изменениями.

Автором статьи сделан вывод, что на колебание настроения и возникновение устойчивого агрессивного поведения подростков, на биологическом уровне влияют: развитие и в дальнейшем работа мозга, гормональная перестройка, физиологические изменения организма. Помимо этого, в этот период жизни возникает один из важнейших кризисов, который также включает в себя множество аспектов, который могут провоцировать возникновение агрессии или влиять на постоянную фоновую раздражительность и злость.

***Ключевые слова:** подросток, возрастные изменения, физиологические изменения, психологические изменения, агрессия, гнев.*

На сегодняшний день у подростков высокие показатели агрессии, чему свидетельствуют многочисленные исследования. Многие подростки хотят добиться значимости, авторитета, посредством агрессии. Кроме того, исследования показали, что если раньше агрессивное поведение чаще проявляли мальчики подростки, то сейчас увеличился процент агрессии и у девочек. Агрессия у детей подросткового возраста проявляется повсеместно.

Для того, чтобы четко определить, что такое агрессия и как она все-таки проявляется у подростков, нам необходимо начать с базовой эмоции, присутствующей в колесе эмоций Роберта Плутчика – злости.

Кей Редфилд Джеймисон, американский клинический психолог и писательница, глубоко изучавшая эмоции, определяет злость, как раздражение, сильное негодование, вызванное каким-либо стрессором. Она выделяет, что эта эмоция абсолютно нормальна и даже полезна, как для человека, выражающего эти чувства, так и для человека, который их принимает. Целью гнева является привлечение внимания оппонента и возможность решить возникшую проблему, которая стала посредником возникновения негативной реакции [8, с. 100].

Воспринимать угрозу с той же остротой нам помогает миндалина. Она, напрямую отвечая за память и эмоции, воспроизводит значимое событие, которое было ранее связано с триггером и запускает механизм острой реакции.

В свою очередь, у детей подросткового возраста миндалина к моменту их половозрелости, хорошо развита, но при этом окончательно зрелой не является. Когда как префронтальная кора, отвечающая за коррекцию возникающих эмоций и рациональность принимаемых решений, еще не сформирована.

Эти факты являются еще одним подтверждением того, почему подросткам сложно контролировать свою нарастающую агрессию.

Очевидным отличием гнева от агрессии является то, что первый представляет из себя контролируемую эмоцию, когда как вторая нарушает границы контроля. Хотя мы и злимся на уровне тела и эмоций, но можем делать это в приемлемых рамках. Агрессия же предполагает собой явное причинение психологического или физического вреда своему оппоненту или же самому себе.

Проявление агрессивности варьируется от минимального, до максимального. Следует учесть, что конструктом любой целостной и здоровой личности, является наличие агрессивности в минимальном объеме. Наличие агрессивности требуется для базового выживания личности в ряду препятствий, с которыми ей приходится сталкиваться по ходу течения жизни [4].

Изначально агрессия или жесткость могут являться ответами на внешние раздражители. Нельзя сказать, что поступки детей подкреплены внутренней логикой или имеют умышленные намерения причинить боль безосновательно. Эти действия не более чем моментные проявления реакции на стрессор из вне, без понимания их нравственного наполнения. Патологический характер таких действий может состоять в том, что ответ на угрозу несоизмерен ей [5, с. 124].

Агрессивные подростки склонны воспринимать действия других людей, направленных к ним, как враждебные, и поступать по отношению к ним, опираясь на свои выводы и внутренними ощущения. Такие дети считают свое поведение приемлемым и не видят в нем деструктивного направления.

Однако как бы агрессию ни трактовали, она будет признана в нашем обществе опасным и вредоносным действием. Несмотря на негативный характер этого процесса, наличие агрессии в средней интенсивности ее появлений и колебаний, необходимо для здорового течения развития любой подростковой личности.

Особенности развития подростков с точки зрения физиологии и психологии выделяют, как ключевую детерминанту в формировании у них агрессивного поведения.

Подростковый возраст является переходным этапом между детством и взрослостью [6, с. 289–290].

Подростковые годы – недавнее «открытие», поскольку о нем стали говорить лишь в середине двадцатого века. Прежде юноша или девушка 16-и лет признавались полностью способными на самостоятельное существование, поскольку по всем физиологическим и психическим признакам (на первый взгляд) они были зрелыми людьми. Они работали на полях в тяжелых условиях, женились и даже рожали детей.

Подростковый феномен возник в послевоенную эпоху. Несмотря на то, что подростковый возраст был определен и признан, грань между детством и взрослой жизнью остается – и продолжает оставаться – тонкой [2, с. 29–31].

Подростковый кризис озаглавлен не только проблемой сепарации от родителей, но и тем, что ребенок не проходит четкий этап разграничения от окончания одного этапа к другому. Российский психолог, педагог и публицист Л.В. Петрановская проводит параллель с этим возрастным этапом и сюжетами русских сказок, где метафорично прослеживается процесс инициации.

В древние времена именно инициация символизировала смерть человека как ребенка и рождение его как взрослого. В современном мире такого обряда не существует, что усложняет понимание, в какой именно момент происходит окончательный переход [6, с. 100–101].

Помимо этого, конкретные границы наступления и окончания подросткового возраста определить довольно сложно по двум причинам. Во-первых, это сугубо индивидуальный процесс для каждого человека. Во-вторых, из-за акселерации тинейджеров, вследствие которой ускорились и усилились все аспекты психического, физиологического, физического и сексуального развития мальчиков и девочек.

Л.В. Петрановская выделяет возраст от 11–12 до 15 лет, опираясь на стремительные изменения, которые происходят в этот период с ребенком. При этом, она отмечает, что десятилетний индивид по факту является еще ребенком, а индивид 16–17 лет – самостоятельный по сути человек [6, с. 95–96].

А.М. Полеев, советский и российский врач-психотерапевт, сексолог, ссылаясь на ранее упомянутую акселерацию подростков, относит переходный возраст к периоду с 11–12 до 17–18 лет [7, с. 24–25].

Таким образом, очевидно, что четких рамок подросткового периода нет, но большинство ученых и специалистов выделяют возраст от 10–11 и до 17–18 лет, в силу индивидуальных параметров развития организма ребенка.

Степень перехода от детства к отрочеству является тяжелым этапом взросления. Подросток сталкивается не только с физиологической и гормональной перестройками, но и возрастным кризисом, провоцирующим психические изменения. Адаптацию тинейджеров к внезапно изменившимся условиям, вкупе с новыми вводными данными, затрудняют социальные паттерны, требующие от них ответственности.

Все эти факторы могут приводить к эмоциональному накалу, к потере контроля над злостью или внезапно свалившейся досадой, к выгоранию.

Подросток уже не ребенок и не взрослый. Большинство среднестатистических людей, не относящих себя к науке и не углубляющихся в природу развития человека, задали бы вопрос: «почему так?». Действительно, ведь человеческий организм этого возраста имеет уже все внешние и физиологические признаки, которые, казалось бы, говорят о взрослости. Однако все эти на первый взгляд внешние и внутренние изменения не имеют никакого отношения к ответственности, которую надо уметь брать на себя, к рациональности решений и структурированному мышлению и планированию.

Организм подростка претерпевает радикальные изменения.

Наблюдается стремительный рост, внутренние органы не успевают приспособиться к обслуживанию больших габаритов, вследствие чего работают с большим усилием, что вызывает утомляемость. Рост костей начинает опережать рост мышц, часто за этим следуют ощущения напряжения и раздражения, что может вызвать дисфорию. Рост сердца опережает рост сосудов, вызывая тахикардию и повышение артериального давления.

В раннем подростковом возрасте девочки опережают мальчиков по уровню физического развития. Половое созревание – процесс неравномерный, но имеет свои этапы. Оно начинается задолго до появления вторичных половых признаков. Процессы, происходящие в организме девочек в начале полового созревания, можно разделить следующим образом: гонадархе, адренархе, телархе, пубархе, скачок роста; менархе [1].

В свою очередь, в яичках мальчика вырастают клетки Лейдинга, вырабатывающие тестостерон. Истинным началом пубертата специалисты считают увеличение яичек в объеме; изменение мошонки, рост волос, огрубение голоса происходит только после роста яичек. Побочным эффектом взросления мальчиков, является высокое сексуальное желание, возникающее по причине «острой тестостероновой интоксикации» [7, с. 28–29, 34].

Мозг в этот момент еще «не выяснил» как корректировать реакцию организма на этот прилив химических веществ.

Основные половые гормоны – тестостерон, эстроген и прогестерон – вызывают изменения у подростков, такие как огрубение голоса у мальчиков и развитие груди, начало менструации у девочек. Эстроген и прогестерон связаны с химическими веществами, контролирующими настроение, из-за чего могут вызывать резкие скачки настроения. У мальчиков тестостерон воздействует на рецепторы в миндалине, которая отвечает за управление агрессией и страхом [2, с. 33–34].

Половые гормоны особенно активны в лимбической системе – эмоциональном центре мозга. Это тоже частично делает более прозрачным нестабильное проявление эмоций подростками и их жажду к поиску эмоционально напряженных ситуаций.

Это двойное воздействие – возбужденный и ищущий стимуляции мозг, но не способный до конца обрабатывать информацию, и, как следствие принимать взвешенные решения.

Изначально ошибочное мнение, что мозг начинает формирование в детском возрасте и на этапе подросткового возраста завершает свое развитие, находит свое опровержение во множестве научных исследований различных ученых.

Ежедневно люди науки находят новые доказательства того, что подростковый мозг реагирует на окружающий мир не так, как реагирует мозг детей и взрослых.

«Связанность» мозга медленно увеличивается с возрастом, начиная с задних отделов мозга. Самыми последними связываются лобные доли, отвечающие за самостоятельность, инициативность, критической оценке и умению планировать. У подростков лобные доли незрелые [2, с. 51–53].

В свою очередь задняя часть мозга, мозжечок, таламус, гипоталамус, миндалина, лимбическая система развиты хорошо.

Незрелая миндалина, непосредственно принимающая участие в сексуальном и эмоциональном поведении вместе с «малосвязанной» лобной долей, и являются причиной потенциального взрывного образа действий и мыслей подростка.

Родителям тяжело свыкнуться с тем, что подростки их не слушаются. Но проблема в том, что они делают это не на зло, а потому что им трудно это сделать из-за работы их гормональной системы и мозга. Это противоречит их природе. В них есть настоящая бунтарская жилка [3].

В начале подросткового возраста остро переживается чувство собственного существования, собственной идентичности. Подвергаясь внутренним изменениям, подросток стремится понять себя и выстроить новые ориентиры. Этот кризис сталкивает ребенка не только с самим собой, но и с обществом, внутри которого он находится. Ему нужно практически заново учиться взаимодействовать с родителями и сверстниками.

Уже в возрасте 10–12 лет для ребенка возрастает важность его места в группе сверстников. Детям подросткового возраста жизненно необходима принадлежность к какой-либо группе, так как это заложено природой.

Общаясь со сверстниками, ребенок учиться завоевывать авторитет, решать конфликтные ситуации, понимать людей, выбирать друзей. Это ведущая деятельность подростка.

Подросток хочет принадлежать группе, но в то же время групповое давление пугает его. Именно по этой причине ему нужна поддержка родителей, несмотря на его демонстрацию зачастую отрицательной реакции на них.

Этап коллективизма и подражания сменяется следующей стадией – индивидуализацией. К 12 годам проявляются акцентуации характера ребенка. На основе этого материала ему предстоит строительство собственной личности.

В этот период он может быть поглощен собой. Постоянное оценивание и сравнение себя с личным идеалом зачастую приводит к эмоциональной нестабильности и ранимости. Реакция и слова окружающих людей воспринимается подростком через призму собственных эмоций, что приводит к искажению истинной информации.

В этом возрасте человек обретает чувство ответственности, самосознание, что, собственно и составляет чувство идентичности. Обыкновенность в этом возрасте переживается как приговор, как

крайне отрицательная характеристика, что поразительным образом сочетается со стремлением «быть как все».

Подростковый кризис – лишь первый в череде множества будущих кризисов, когда придется задавать себе вопросы: «Кем я являюсь?» [6].

Все это еще раз подтверждает то, что подростковый возраст – очень сложный период в развитии личности. Именно в этом возрасте происходит глобальное изменение организма и психики ребенка. Учителя и родители должны быть чуткими, понимающими и отзывчивыми по отношению к подросткам. В противном случае у них будут развиваться различные формы неврозов, эмоциональных стрессов, подростки могут начать проявлять агрессию, как по отношению к взрослым, так и к сверстникам или к самим себе.

Структурируя проанализированную информацию, мы можем прийти к выводу, что физиологическое и психическое развитие и изменения оказывают непосредственное влияние на возникновение и проявление агрессии у подростков.

Стоит учитывать, что любая личность должна обладать определенной степенью агрессивности. Агрессия, как и любой атрибут имеет разную степень выраженности: от почти полного отсутствия до крайнего развития. Агрессия имеет право на существование, как ответная реакция на возбуждающий факт. Если агрессия будет совершенно отсутствовать у человека, это может привести к плохим последствиям. Однако есть и другая крайность – чрезмерное развитие агрессии может начать определять всю личность, в результате чего, она может стать конфликтной, неспособной к сознательному сотрудничеству.

Список литературы

1. Березовская Е.П. Дочки-матери: все, о чем вам не рассказывала ваша мама и чему стоит научить свою дочь / Е.П. Березовская. – М.: Эксмо, 2019. – 95 с. – ISBN 978-5-04-090021-3
2. Дженсен Ф.Э. Мозг подростка. Спасительные рекомендации нейробиолога для родителей тинейджеров / Ф.Э. Дженсен, Э.Э. Натт. – М.: Бомбора, 2021. – С. 33–34, 51–53. – ISBN 978-5-04-157283-9
3. Дмитриева В. Это же подросток! Как жить и общаться с детьми, когда они взрослеют / В. Дмитриева. – М.: Бомбора, 2023. – 225 с. – ISBN 978-5-04-160139-3
4. Лоренц К. Агрессия, или так называемое зло / К. Лоренц. – М.: АСТ, 2018. – 220 с. – ISBN 978-5-17-105325-3
5. Можгинский Ю. Б. Агрессия детей и подростков. Клинические особенности и принципы терапии / Ю.Б. Можгинский. – М.: ГЭОТАР-Медиа, 2023. – С. 346–370. – ISBN 978-5-9704-5139-7
6. Петрановская Л. Тайная опора. Привязанность в жизни ребенка / Л. Петрановская. – М.: АСТ, 2022. – С. 100–105. – ISBN 978-5-17-094095-0
7. Полеев А.М. Трудный ребенок глазами сексолога. Практическое руководство для родителей / А.М. Полеев. – М.: Эксмо, 2014. – С. 6, 24–25. – ISBN 978-5-69-966397-2
8. Ричо Д. Эмоциональные триггеры. Как понять, что вас огорчает, злит или пугает, и обратить реакцию в ресурс / Д. Ричо. – М.: Манн, Иванов и Фербер, 2023. – С. 250–288. – ISBN 978-5-00195-878-9

Фомичева Дарья Дмитриевна

магистрант

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»

г. Краснодар, Краснодарский край

DOI 10.31483/r-114096

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ САМООЦЕНКИ ПОДРОСТКА, НАХОДЯЩЕГОСЯ В ТРУДНОЙ ЖИЗНЕННОЙ СИТУАЦИИ

Аннотация: в статье автор приводит краткий анализ теоретических положений о видах трудных жизненных ситуаций и особенностях развития самооценки в подростковом возрасте. Задача статьи состоит в раскрытии теоретических аспектов понятий «самооценка» и «трудная жизненная ситуация», выявлении психологических аспектов самооценки подростка, оказавшегося в трудной жизненной ситуации.

Ключевые слова: самооценка, подросток, трудная жизненная ситуация, подростковый возраст, личность, самопознание, самовосприятие, индивид.

На протяжении многих лет проблема самооценки привлекает на себя научный и практический интерес психологов, ученых, писателей, педагогов. Невзирая на огромное количество научных работ отечественных и зарубежных психологов, посвященных исследованию самооценки (А.Н. Леонтьев, Л.С. Выготский, Н. Бранден, С.Л. Рубинштейн, В.В. Столин и др.), в концепции данного психологического феномена на сегодняшний день нет согласованности мнений.

В настоящий момент самооценка играет наиважнейшую роль в жизни человека. Она охватывает все сферы нашей жизни: взаимодействие с другими людьми, уровень уверенности в себе, профессиональный успех, счастье, внутреннее спокойствие, все то, что так необходимо для дальнейшего развития личности.

В научных работах А.Н. Леонтьева самооценка рассматривается как одно из существенных условий, благодаря чему индивид становится личностью. Автор исследует самооценку как конкретный стимул, мотивирующий его соответствовать уровню ожиданий и требований окружающих и степени собственных стремлений. Следовательно, следует отметить, что самопознание играет ключевую роль в социокультурном и духовном формировании личности [2, с. 576].

Н. Бранден обращает внимание на тот факт, что самооценка занимает ведущую роль в понимании человеком самого себя. Он рассматривает самооценку как неперенное условие осуществления эффективного взаимодействия с миром и оказывает значительное воздействие на процессы мышления человека, его эмоции, желания и образ мыслей [1, с. 178].

Краткий анализ научно-исследовательских работ показал, что в классификации видов самооценки за основу берется несколько критериев: по уровню – высокая, средняя, низкая самооценка и по отношению к реальной успешности – неадекватная и адекватная. В.В. Столин понимает под самооценкой критическую позицию индивида по отношению к тому, чем он обладает, но это не констатация имеющегося потенциала, а именно его оценка с точки зрения конкретной системы ценностей. Автор разделяет самооценку на целостное, индивидуальное и личностное самосознание [6, с. 188].

В психологии самооценку принято классифицировать по трем уровням.

1. Высокий уровень самооценки характеризуется готовностью рисковать, преодолевать жизненные трудности, признавать свои недостатки и т. д. Так, по мнению М. Реклау, люди с высокой самооценкой обладают уверенностью в себе. Они всегда ищут способы познавать новое, обучаться и расти, строить здоровые отношения, считают себя достойными, даже когда их критикуют, и позитивно относятся к себе и другим [4, с. 11].

2. Средний уровень самооценки отличается балансом между высокой и низкими самооценками. Личность со средней самооценкой имеет возможность принятия рисков и преодоления трудностей, тем не менее индивид может чувствовать, что ему необходимо постоянно доказывать свою значимость и ценность. Люди со средним уровнем самооценки могут как принимать себя, так и относиться к себе критично.

3. Низкий уровень самооценки формируется у личности из-за негативного опыта, приводящего к нездоровому беспокойству, депрессии, неуверенности в себе, постоянным сомнениям и потребности в одобрении, а также возникновению различных психосоматических заболеваний [5, с. 182].

4. Самооценка подростка и трудная жизненная ситуация тесно связаны между собой, поскольку трудная жизненная ситуация оказывает огромное влияние на изменение образа человека о себе, в процессе того, как личность придает значимость ситуации. Подростковый возраст принято считать самым трудным периодом, включающим в себя половое созревание, становление самосознания и самооценки, поиск смысла «Я». На данном этапе у личности происходит формирование:

- самосознания;
- собственное мировоззрение;
- стремление к критическому осмыслению окружающей действительности, самоутверждению, самостоятельности;
- отстаивание своего права на независимость в сфере эмоциональных и морально-ценностных установок.

Поэтому самооценка у подростков крайне неустойчива, происходит ощущение нереальности своего «Я», непонятности, одиночества.

По мнению М. Тышковой, трудные жизненные ситуации – это ситуации, возникающие или в случае неуравновешенности в системе отношений личности и ее окружения, или несоответствия между целями, стремлениями и возможностями их реализации и качествами личности, которые предъявляют повышенные требования к способностям и возможностям человека, к его личностному потенциалу и стимулирует его активность [3, с. 27]. К таким ситуациям можно отнести инвалидность, конфликты и жестокое обращение в семье, сиротство, наркомания, алкоголизм, отсутствие определенного места жительства и др.

К подросткам, находящимся в трудной жизненной ситуации следует отнести: подростки, имеющие инвалидность, подростки-сироты, подростки, которые подверглись насилию, подростки отбывающие наказание в местах лишения свободы, подростки, живущие в малоимущих семьях и др. Основные признаки того, что подросток находится в трудной жизненной ситуации, являются следующие: раздражительность, агрессивность, низкая самооценка, интровертность, бессонница, появление психосоматических недомоганий, злоупотребление наркотиками и алкоголем и т. д.

Необходимо также отметить, что самым важным фактором в развитии самооценки у подростка является стиль воспитания. Родители, проявляющие любовь, поддержку, стараются быть объективными, устанавливают соответствующие границы, дети, воспитывающиеся в такой семье становятся уверенными в себе, способными к самоконтролю и самореализации. Однако, если родители ведут себя пренебрежительно, критично, то дети становятся самокритичными, закомплексованными, имеют заниженную самооценку. Именно поэтому в ситуации острого реагирования на трудную жизненную ситуацию у подростка возможно формирование негативного самовосприятия, снижение самооценки, препятствующее самоанализу своих достижений и увлечений.

Следовательно, опираясь на тот факт, что подростковый период характеризуется быстрыми физиологическими и личностными изменениями, рассмотрим основные психологические аспекты самооценки подростков, находящихся в трудной жизненной ситуации:

- сложности в установлении коммуникации со сверстниками и взрослыми, проявление отчужденности, замкнутости, эмоционального безразличия;
- заниженная самооценка связана с негативным представлением о себе, отсутствием интереса к саморазвитию;
- отрицательное отношение к самому себе, неудовлетворенность собственным внешним видом и своими способностями;
- склонность к самокритике и самоуничтожению;
- нестабильная самооценка характеризуется тем, что подросток может считать себя то «великим», то «жалким и ничтожным»;
- преуменьшение своего образа «Я», не принимая во внимание свое «настоящее» и «духовное Я», приводящее к потере понимания своего собственного внутреннего мира;
- стремление уходить от ответственности, трудности с осознанием своих проступков;
- формирование личностной тревожности, беспокойства, напряжения, агрессивности, эмоциональной нестабильности.

Таким образом, обобщая вышеизложенное, приходим к следующим выводам.

1. Самооценка может быть как низкой, так и высокой в зависимости от контекста и конкретных ситуациях. В некоторых сферах жизни мы можем чувствовать себя уверенно, в то время как в других ситуациях может появляться неуверенность.

2. Самооценка как склонность индивида оценивать и ценить себя формируется с детства и продолжает развиваться на протяжении всей жизни. Взаимоотношения с родителями, окружающими людьми играют главную роль в становлении самооценки.

3. Трудная жизненная ситуация и самооценка связаны между собой, поскольку она последовательно меняет образ человека о себе в процессе того, как личность придает значимость ситуации.

4. Нами была осуществлена систематизация основных теоретических положений об изучении соотношении между самооценкой подростка и трудной жизненной ситуации. На следующем этапе исследования будет проведена экспериментальная работа по исследованию влияния трудной жизненной ситуации на самооценку в подростковом возрасте.

5. Результаты теоретического исследования могут быть полезны при разработке научных и методических рекомендаций для педагогов, психологов, воспитателей, родителей.

Список литературы

1. Бранден Натаниэль. Шесть столпов самооценки / Натаниэль Бранден; пер. с англ. О. Поборцевой. – М.: Манн, Иванов и Фербер, 2018. – 352 с.
2. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики / А.Н. Леонтьев – М.: Смысл, 2020. – 882 с.
3. Одинцова М.А. Психология жизнестойкости: учебное пособие / М.А. Одинцова. – М.: ФЛИНТА, 2015. – 292 с. EDN VVQOSP
4. Реклау М. Сначала полюби себя! Повысьте самооценку за 30 дней / М. Реклау; пер. с англ. Натальи Буравовой. – СПб.: Весь, 2023. – 176 с.
5. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – М.: АСТ, 2021. – 960 с.
6. Столин В.В. Самосознание личности / В.В. Столин. – М.: Изд-во Московского ун-та, 2003. – 288 с.

Явари Юлия Владимировна

старший преподаватель

Шилова Ольга Геннадьевна

старший преподаватель

ФГБОУ ВО «Тверской государственный
технический университет»
г. Тверь, Тверская область

МНЕМОНИЧЕСКИЕ ТЕХНИКИ НА ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКАХ КАК СРЕДСТВО ОПТИМИЗАЦИИ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ В РАЗЛИЧНЫХ УЧЕБНЫХ ДИСЦИПЛИНАХ

Аннотация: статья рассматривает, описывает и сравнивает различные иноязычные мнемонические приемы и техники, техники запоминания новой информации при помощи определенных ассоциаций, мнемоника не только помогает быстрее запомнить новую информацию, но и сохранять ее в долгосрочной памяти и в дальнейшем при необходимости использовать ее. Авторы рассматривают, описывают и иллюстрируют многочисленные приемы и трюки, основанные на разнообразных визуальных или звуковых ассоциациях, такие, как акронимы, акростихи, рифмовки и множество других способов, которые использует мнемоника для облегчения и ускорения восприятия и запоминания

новой информации во многих областях науки и на различных уровнях овладения знаниями. В завершение авторы делают вывод о возможностях повышения скорости и качества запоминания новой информации в различных областях науки при использовании многочисленных техник и приемов мнемоники.

Ключевые слова: мнемоника, мнемонические техники и приемы, ассоциации, акронимы, акростихи, мнемонические правила, память, запоминание, повышение скорости запоминания, повышение качества запоминания, иностранные языки.

В современном мире, независимо от сферы своей профессиональной и/или учебной деятельности, всем людям приходится иметь дело с различными видами и объемами информации. Не только в процессе учебной или профессиональной деятельности, но нередко и в повседневной жизни, человек встречается с некой информацией, которую следует запомнить, удерживать в памяти, а при необходимости и воспроизвести, однако скорость запоминания, объемы усваиваемой информации, время хранения ее в памяти и скорость и легкость воспроизведения у всех людей неодинаковы и являются индивидуальными характеристиками каждого индивидуума. Однако людям, не отличающимся блестящей памятью, могут помочь различные соответствующие мнемонические техники, обеспечивающие запоминание новой информации при помощи определенных ассоциаций, преобразующие запоминаемый материал в особую форму, более простую для восприятия человеческим мозгом. Различные мнемонические техники и приемы призваны ускорить процесс усвоения нового материала, обеспечить хранение усвоенной информации в долгосрочной памяти и при необходимости сделать возможным быстрое воспроизведение данной информации.

Мнемонические техники и приемы, направленные на ускорение и облегчение процесса запоминания новой информации, основаны в первую очередь на различных ассоциациях, как визуальных (образных), так и фонетических (звуковых), которые помогают запоминать новые, особенно иностранные, слова по их созвучию с уже хорошо знакомыми словами, например, фраза «Умная корова ест клевер» поможет запомнить английское слово clever (умный), созвучное с русским названием растения клевер. Большое количество так называемых «запоминалок» представляют собой акронимы, которые являются словами или целыми фразами, где каждая буква слова в случае со словом-акронимом или первая буква слов во фразе-акрониме так же является первой буквой слов, составляющих определенную последовательность, которую и предстоит запомнить. Довольно часто используются различные мнемонические стишки и рифмовки, а также для запоминания определенных чисел, например, числа π , используют фразы, в которых количество букв в каждом слове соответствует цифре в запоминаемом числе и т. п.

В первую очередь мнемоника призвана помогать учащимся на разных этапах обучения, действительно, именно учащиеся чаще других оказываются в ситуациях, когда необходимо за короткий период времени воспроизвести и использовать некую информацию, а обращение к дополнительным вспомогательным средствам, таким, как различные справочники или интернет, невозможно. Кроме того, чтобы извлечь некий материал из памяти, сначала его нужно туда поместить, т. е., усвоить, в этом тоже учащимся должны помочь различные мнемонические техники, которые, поистине, являются настоящим подарком для учеников, не обладающих блестящей памятью или усидчивостью. Действительно, заученные наизусть или зазубренные без понимания сути правила и определения могут быстро исчезнуть из памяти, а визуальные образы, основанные на смешных фразах о крысе-биссектрисе или обезьяне-медиане, дольше удержатся в памяти и благодаря визуальным ассоциациям обеспечат понимание определяемых понятий.

Практически каждая учебная или научная дисциплина имеет в своем арсенале набор определенных мнемонических техник и приемов. Причем, информация, запоминание которой призваны облегчать данные средства, может носить универсальный характер, т. е., быть одинаковой для всех обучающихся, вне зависимости страны их проживания и/или языка, на котором происходит обучение, как, например, цвета спектра радуги, порядок планет солнечной системы или число π , а может представлять интерес только для жителей одной определенной страны, или для учащихся, изучающих данную дисциплину особенно глубоко, это могут быть, например, последовательность династий английских монархов или немецких бундесканцлеров могут интересовать лишь англичан, немцев или людей углубленно изучающих историю Европы, а географическое расположение и название морей России, может пригодиться лишь российским школьникам, и то в рамках изучения школьного курса географии, или студентам, изучающим географию России в рамках профессионального образования.

Порядок планет Солнечной системы можно отнести как к области знаний по астрономии или окружающему миру, так и к категории общих знаний. Для запоминания данной последовательности существуют мнемонические приемы во многих языках. В большинстве случаев это фразы акронимы, устанавливающие лишь порядок планет, но не дающие сами названия планет. Такие акронимы действительны, когда названия планет уже известны учащимся и нужно лишь установить порядок их следования: В русском языке это такие фразы, как Мы Все Знаем, Мама Юли Села Утром На Пилоли (М – Меркурий; В – Венера; З – Земля; М – Марс; Ю – Юпитер; С – Сатурн; У – Уран; Н – Нептун; П – Плутон); или: Морозным Вечером Залез на Мачту Юнга Стремясь Увидеть Незнакомый Порт; Маша Веником Землю Мела, А Юра Сидел У Норы Паука. Добавилось: А – пояс Астероидов. Немцы

запоминают порядок планет при помощи фразы-акронима: *Mein Vater erklärt mir jeden Sonntag unsere neun Planeten* (Мой отец объясняет мне каждое воскресенье наши девять планет) [14], англоговорящим учащимся для этой цели пригодится также акроним: *My very educated Mother Just Served Us Nine Pizzas* [4]. Французская фраза-акроним для запоминания планет в том порядке, как они идут от солнца: *Mercure, Venus, Terre, Mars, Jupiter, Saturne, Uranus, Neptune, Pluton* выглядят так: *Mon vieux, tu m'as jeté sur une nouvelle planète* – Мой старик, ты бросил меня на новой планете [13] Русскоязычные школьники при изучении планет Солнечной системы находятся в более выгодном положении по сравнению с английскими и немецкими учениками, т. к. они могут не только усвоить порядок планет, но и выучить их названия при помощи стихотворения А. Хайта: По порядку все планеты Назовёт любой из нас: Раз – Меркурий, Два – Венера, Три – Земля, Четыре – Марс. Пять – Юпитер, Шесть – Сатурн, Семь – Уран, За ним – Нептун. Он восьмым идёт по счёту. А за ним уже, потом, И девятая планета Под названием Плутон [3].

В области математики информация, подлежащая запоминанию, носит универсальный характер, т.е., одинакова для представителей различных наций, например, значение числа π принято считать равным 3,14, что вполне достаточно для проведения вычислений, однако во многих языках существуют специальные фразы для запоминания числа π с точностью в несколько знаков после запятой. Все эти фразы составлены так, что количество букв в словах соответствует очередной цифре числа π , причем, в языках представлены мнемонические фразы с различным количеством слов, давая таким образом выучить как более полный, так и укороченный вариант запоминаемого числа: *«Этo я знаю и помню прекрасно, Пи многие знаки мне лишни, напрасны. Доверимся знаниям громаднoму, Тех, пи кто сосчитал, цифр армаду»* [10]. В английском языке данной цели служат такие фразы: *How I wish I could calculate Pi!* (Как я желаю вычислить Пи!) – 3,141592 [4], *May I have a large container of coffee?* (Можно мне большой контейнер кофе?) – 31415926 или более современная фраза: *May I have a white telephone, or pastel color?* (Можно мне белый телефон или пастельного цвета?) – 314159265 соответственно [16], запомнить 14 знаков после запятой поможет фраза *How I want a drink, alcoholic of course, after the heavy lectures involving quantum mechanics* (Как же мне хочется выпить, конечно, алкоголя, после тяжелых лекций по квантовой механике) [5], однако данная фраза подходит для более старших учащихся, т.к. в ней упоминается алкоголь, но, очевидно, благодаря именно этому упоминанию данную фразу запомнят быстрее и крепче, чем любую приличную академическую формулировку. Для решения данной задачи немцы придумали рифмованную фразу: *Wie, O dies π macht ernstlich so vielen viele Müh, Lernt immerhin, Jünglinge, leichte Verselein, wie so zum Beispiel dies dürfte zu merken sein* (Как, O!, это π серьезно доставляет столь многим много хлопот, в конце концов, Учитесь, молодые люди, легким стихам, как, например, этот, вероятно, следует помнить) – 3,14159265358979323846264 [12] или фраза покороче: *Gib, O Gott, O Vater, Fähigkeit zu lernen!* (Дай, о, Бог, о, отец, способность учиться!) – 3,1415926, во французском языке тоже существует способ запомнить число π , но при обращении к фразе *Que j'aime a faire apprendre un nombre utile aux sages.*

Glorieux Archimède, artiste ingénieur! (Как мне нравится заставлять мудрецов учить полезные числа. Славный Архимед, гениальный художник!) следует помнить некоторые правила ее использования: число букв в каждом слове соответствует цифре, десятибуквенные слова обозначают ноль. Артикли и местоимения сокращаемые до одной буквы с апострофом считаются единицей [5].

Все эти фразы, с одной стороны, точно передают последовательность цифр числа π , но, с другой стороны, могут создавать определенные трудности при их использовании для воспроизведения числа π , поскольку немногие смогут, запомнив соответствующую фразу, в уме подсчитать количество букв в словах. С данной точки зрения наиболее продуктивным и эффективным, как в случае с запоминанием порядка планет солнечной системы, представляется не мнемоническая фраза, а более объемное по форме и, возможно, требующее больше усилий для его запоминания стихотворение, например: *Чтобы нам не ошибаться, Надо правильно прочесть: Три, четырнадцать, пятнадцать, // Девяносто два и шесть. // Ну и дальше надо знать, // Если мы вас спросим – // Это будет пять, три, пять, // Восемь, девять, восемь* [1].

Области истории и географии предлагают для запоминания как универсальную информацию, как, например, события и даты всемирной истории или названия материков, стран и других значимых географических объектов, так и релевантную для какой-то отдельной страны, в области истории сюда можно отнести значимые даты, некие события и определенные последовательности (например, правителей), названия и расположение географических объектов именно этой страны в области географии, которые имеют значение только для учащихся соответствующих стран или для иностранных учащихся, углубленно изучающих историю и географию данной страны.

Обычно мнемонические техники для усвоения универсальной информации существуют во многих языках, данные техники, естественно, могут отличаться друг от друга по своим формам и объемам, но служат одной и той же цели – запоминанию нужной информации.

К такой универсальной информации в области всемирной истории следует отнести 7 чудес света. Для их запоминания в английском и французском языках существуют фразы-акронимы: *Seems Like Mata Hari Picked Her Targets Carefully* (Похоже, что Мата Хари тщательно выбирала свои цели), в данной фразе первые буквы слов соответствуют первым буквам названий чудес света: S – Statue of Zeus at Olympia (Статуя Зевса в Олимпии), L – Lighthouse (Pharos) of Alexandria (Александрийский маяк), M – Mausoleum of Halicarnassus (Мавзолей в Галикарнасе), H – Hanging Gardens of Babylon

(Висячие сады Семирамиды), T - Temple of Artemis at Ephesus (Храм Артемиды в Эфесе) и С – Colossus of Rhodes (Колосс Родосский) [8]. Данная фраза может вызвать некоторые затруднения при запоминании семи чудес света, поскольку не называет их, а лишь указывает на первую букву, таким образом данный акроним призван повторить и систематизировать знания о семи чудесах света, но не выучить их названия впервые. Фраза на французском языке выглядит следующим образом: Mostapha! J'attends la sorie! (Мустафа! Жду твою работу!), давая больше, чем английская фраза, намеков на названия соответствующих объектов, хотя тоже не называя их полностью, поскольку на название чудес света указывают не буквы, а целые слоги, идущие последовательно в словах: MAUsolee d'Halicarnasse (Мавзолей в Галикарнасе), STAtue de Zeus à Olympie (Статуя Зевса в Олимпии), PHAre d'Alexandrie, JARDins suspendus de Babylone (Висячие сады Семирамиды), TEMple d'Artemis à Ephèse (Храм Артемиды в Эфесе), COLosse de Rhodes (Колосс Родосский), PYramides d'Égypte (Пирамида Хеопса) [6].

Русскоязычные школьники при изучении данной исторической темы могут воспользоваться другим, более эффективным, способом мнемоники – визуальными ассоциациями, например такими: Пирамида Хеопса – образ НЕО и ПСА; Висячие сады Семирамиды – образ ПИРАМИДЫ Статуя Зевса в Олимпии – образ ЗЕВашей статуи; Храм Артемиды в Эфесе – образ пуделя Артемона; Мавзолей в Галикарнасе – образ ГАЛИНа Бланка и КАРКАС;

Колосс Родосский – образ КОЛЮСья пшеницы и РОДинка;

Александрийский маяк – образ какого-либо известного Александра.

[9], запомнить год основания Рима (753) немецким школьникам поможет рифмовка: sieben, fünf, drei – Rom schlüpft aus dem Ei (753 – Рим вылупляется из яйца).

Помимо данных всемирной истории, значимой для каждой отдельной страны может быть информация, связанная с конкретными событиями или личностями данной страны, как например, последовательности правящих династий или лиц, руководивших страной. Несерьезная английская фраза No Point Letting Your Trousers Slip Half Way» (Нет смысла спускать свои штаны наполовину) поможет запомнить последовательность английских королевских династий: N – Norman (Нормандский дом); P – Plantagenet (Плантагенеты); L – Lancaster (Ланкастеры); Y – York (Йорки); T – Tudor (Тюдоры); S – Stuart (Стюарты); H – Hanover (Ганноверы); W – Windsor (Виндзоры) [4], последовательность немецких бундесканцлеров (Adenauer, Erhard, Kiesinger, Brandt, Schmidt, Kohl, Schröder и Merkel) немцы запоминают при помощи фразы-акронима Alle Ehemaligen Kanzler Bringen Samstags Knusprige Semmeln Mit (Все бывшие канцлеры приносят по субботам хрустящие булочки), для установления порядка правления президентов Франции французам служит акроним Douce Patrie Gauloise où Miaulent les Chats Siamois Heureux (Тихая галльская родина, где мяукают счастливые сиамские кошки), соответственно указывая на президентов пятой республики: De Gaulle (де Голль), Pompidou (Помпиду), Giscard d'Estaing (Жискард д'Эстен), Mitterrand (Миттеран), Chirac (Ширак), Sarkozy (Саркози) и Hollande (Олланд) [14].

В области географии к универсальной информации относятся названия всемирных географических объектов, такие, как, например названия материков, океанов, крупнейших стран, столиц государств и т. п., в то время, как названия объектов, значимых для одной определенной страны, могут быть как релевантными только для этой страны, так и обладать и универсальным характером в рамках изучения физической географии соответствующего континента, как, например, крупнейшие реки России имеют значение при знакомстве с географией Евразии, а Великие американские озера занимают не последнее место при изучении географии Северной Америки. Для запоминания как универсальной, так и национально значимой информации в соответствующих языках существуют различные мнемонические правила, так, англоговорящие школьники могут запомнить названия континентов при помощи фразы Eat AN ASpirin AFter A Nasty SANDwich» (Примите аспирин после плохого сэндвича), в которой первые буквы слов указывают на континенты Europe, ANtarctica, ASia, AFrica, Australia, North America, South America [Как быстро запомнить информацию...], а русским школьникам не забыть названия четырех мировых океанов поможет слово АИСТ -Атлантический Индийский Северный Ледовитый Тихий океан [12], а слово ОВАЛ поможет при знакомстве с крупнейшими реками России – Обь, Волга, Амур и Лена [6]. Американским и другим англоязычным школьникам при запоминании названий Великих Американских озер поможет слово HOMES, содержащее в себе Huron, Ontario, Michigan Eyre и Superior. У немецких школьников тоже есть средства полезные на уроках географии, для запоминания притоков Дуная поможет такой стишок: Iller, Lech, Isar, Inn fließen rechts zur Donau hin.

Wörnitz, Altmühl, Naab und Regen kommen ihr von links entgegen. В русском языке той же цели служит свой стишок: «Сава, Драва и Морава, Тиса, Дриса, Серет, Прут Все они в Дунай текут!» [6]. А географическое расположение и название морей России поможет запомнить фраза ЯПОНСКИЙ ОХОТНИК БЕРЕЖЛИВЫМ ЧУВСТВОМ ВОССТАНАВЛИВАЛ ЛАПЫ КАРЛИКОВОГО БЕЛОГО БАРСУКА, БАЛУА ОЗОРНИКА ЧЕРНОЙ КАЛИНОЙ. (Японское – Охотское – Берингово – Чукотское – Восточно-Сибирское – Лаптевых – Карское – Белое – Баренцево – Балтийское – Азовское – Черное – Каспийское) [11].

Наличие в различных языках мнемонических правил для различения сталактитов и сталагмитов, указывает на распространенность данной ошибки у учеников разных стран. В русском языке правило для различения данных минеральных образований основано на визуальном сходстве букв в словах с внешним видом сталактитов и сталагмитов: Сталактит растет сверху, как вертикальная палочка у буквы Т. Сталагмит растет снизу. Буква М похожа на две стоящие рядом сосульки [2]. В английском

языке для различения данных образований существуют такие правила: A STALAGMITE pushes up with all its might, and a STALACTITE holds on tight to the roof. или:

StalaGmite – from the Ground; StalaCtite – from the Ceiling [15]. Немецкое правило, служащее этой цели, StalagMiten sind Müde und sitzen daher auf der Erde (Сталагмиты устали и поэтому сидят на земле). как и второе английское, основано на наличии одинаковых букв в названии геологического образования и места (англ. Ground Ceiling) или придуманной характеристики (müde).

Как показывают примеры, в каждой области знаний можно найти мнемонические правила, которые облегчат и ускорят запоминание учащимися соответствующей информации, и использование которых может привести не только к ускорению усвоения учебного материала, но и к повышению результативности и успеваемости учащихся, в результате усвоения учебного материала может также сократиться и время, затрачиваемое на подготовку домашних заданий. Небольшое количество времени, требуемое на выполнение заданий по дисциплине, легкость, с которой запоминается необходимый материал и выполняются различные задания в рамках определенной учебной дисциплины, могут привести к появлению или повышению интереса учащихся к изучаемой дисциплине. Таким образом, задача преподавателя состоит в том, чтобы подобрать – выбрать из уже имеющихся или, исходя из собственного опыта и анализа затруднений и типичных ошибок учащихся, придумать самому подходящие мнемонические правила для достижения цели облегчения и ускорения запоминания нового учебного материала, более длительного хранения его в памяти и при необходимости более быстрого и легкого воспроизведения.

Список литературы

1. Бобров С. Волшебный двурог / С. Бобров // Как запомнить число Пи [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://calculator888.ru/spravochnik/chislo-pi/kak-zapomnit-chislo-pi.html> (дата обращения: 20.08.2024).
2. Мелихов К. Чем отличается сталактит от сталагмита? Простые «запоминалки» / К. Мелихов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.shkolazhizni.ru/school/articles/14183/> (дата обращения: 20.08.2024).
3. Хайт А. По порядку все планеты / А. Хайт // Детские стихи про космос, планеты, звезды, созвездия, кометы, астрономию [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://materinstvo.ru/art/kosmos> Materinstvo.ru (дата обращения: 21.08.2024).
4. Внимание! Уроки мнемоники [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.lingvo-svoboda.ru/blog/metodika-obucheniya-anglijskomu-jazyku-v-svobode-slova/vnimanie-uroki-mnemoniki/> (дата обращения: 28.08.2024).
5. Вот и Петя и Анюта прибежали (фр.) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://clement.livejournal.com/299338.html> (дата обращения 22.08.2024).
6. Для детей и не только... фразы-запоминалки [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://vadim-i-z.livejournal.com/183437.html> (дата обращения 28.08.2024).
7. Запоминалки [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://geo1577.blogspot.com/p/blog-page_91.html (дата обращения 25.08.2024).
8. Каждый охотник желает знать [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://vk.com/wall-82570148_6395 (дата обращения 25.08.2024).
9. Как запомнить информацию на английском языке // Блог Свободы Слова [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.lingvo-svoboda.ru/blog/metodika-obucheniya-anglijskomu-jazyku-v-svobode-slova/vnimanie-uroki-mnemoniki/> (дата обращения 21.08.2024).
10. Как запомнить 7 чудес света? [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://zapomnivse.com/memory/information/zapomnit-7-chudes-sveta.html> (дата обращения 22.08.2024).
11. Как запомнить число Пи? [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://calculator888.ru/spravochnik/chislo-pi/kak-zapomnit-chislo-pi.html> (дата обращения 22.08.2024).
12. Приемы мнемоники на уроках географии [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://infourok.ru/priemi-mnemotehniki-na-urokah-geografii-2476111.html> (дата обращения: 23.08.2024).
13. Сегодня прочел статью про французских президентов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://vk.com/wall-58658323_19226 (дата обращения 24.08.2024).
14. DEUTSCH A1-C1 репетитор по немецкому языку [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://vk.com/deutsch_on (дата обращения: 24.08.2024).
15. Facette | Французский язык [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://vk.com/wall-58658323_7190 (дата обращения: 22.08.2024).
16. Mnemonic STALAGMITE vs. STALACTITE [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.mnemonic-device.com/geology/stalagmite-stalactite/> (дата обращения 24.08.2024).
17. Pi Wordplay [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://mathworld.wolfram.com/PiWordplay.html> (дата обращения: 26.08.2024).
18. Reifolge der Planeten [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.kindersache.de/bereiche/wissen/natur-und-mensch/mein-vater-erklaert-mir-jeden-sonntag-unsere-neun-planeten> (дата обращения: 21.08.2024).

ИНТЕГРАТИВНЫЕ ПОДХОДЫ В ПРОЦЕССЕ ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ СОВРЕМЕННОГО ЧЕЛОВЕКА

Амирова Оксана Георгиевна
канд. филол. наук, доцент
Иванова Элина Радиковна
магистрант

ФГБОУ ВО «Башкирский государственный
педагогический университет им. М. Акмуллы»
г. Уфа, Республика Башкортостан

ИССЛЕДОВАНИЕ ЛЕКСИЧЕСКИХ ТРАНСФОРМАЦИЙ ПРИ ПЕРЕВОДЕ АННОТАЦИЙ ЛЕКАРСТВЕННЫХ ПРЕПАРАТОВ С АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА НА РУССКИЙ ЯЗЫК

Аннотация: в статье отражены результаты анализа наиболее типичных лингвистических трансформаций, задействованных в процессе перевода текстов медицинских инструкции по применению лекарственных препаратов. Исследование проводилось с использованием следующих методов: метод сплошной выборки, переводческий анализ, метод количественных подсчетов. На основе проведенного исследования можно выявить некоторые закономерности применения лексических трансформаций при переводе аннотаций к лекарственным препаратам.

Ключевые слова: переводческие трансформации, аннотация лекарственного препарата, переводческий анализ, медицинский перевод, добавление, генерализация, конкретизация, модуляция.

Медицинский перевод (перевод текстов медицинской и фармацевтической тематики) – это узкоспециализированный вид перевода с одного языка на другой специализированных медицинских публикаций и текстов частного характера, содержание которых непосредственно связано со здоровьем человека, для выполнения которого требуется переводчик, владеющий не только соответствующим иностранным языком, но и специальной терминологией переводимого текста [2]. Одним из видов медицинского текста являются фармакологические тексты, к которым относятся аннотации к лекарственным препаратам, которые являются объектом исследования данной статьи.

Для достижения корректного перевода медицинских текстов переводчик прибегают к использованию переводческих трансформаций, в частности, лексическим трансформациям, которые включают следующие переводческие приемы: переводческое транскрибирование и транслитерацию, калькирование и лексико-семантические замены (конкретизация, генерализация, опущение, добавление и модуляция) [1].

В качестве материала исследования нами были выбраны инструкции по применению наиболее современных иммуномодулирующих препаратов «Китруда» [3] и «Зелбораф» [4], используемых в лечении пациентов с онкологическими заболеваниями. В ходе исследования было выявлено 68 лексических трансформаций, к которым относятся: транскрипция, транслитерация, калькирование, конкретизация, генерализация, добавление, опущение и смысловое развитие.

Транскрипция чаще всего используется при переводе названий лекарственных препаратов и его действующих веществ, к примеру, *Keytruda* – китруда, *prednisone* – преднизон, *zelboraf* – зелбораф, *vemurafenib* – вемурафениб.

Прием калькирования также используется при переводе пункта инструкции по применению лекарственного препарата «нежелательные реакции» для передачи различных заболеваний и симптомов, например, *hypersensitivity* – гиперчувствительность, *hypotension* – гипотензия.

В ходе анализа фактического материала мы обратили внимание на то, что прием конкретизации зачастую используется с целью уточнения понятия или явления: использование данного приема при переводе инструкций по применению лекарственных препаратов с английского на русский язык – это эффективный способ улучшить качество перевода, сделать его более понятным для пользователей. Например, *advise females of reproductive potential to use effective contraception during treatment with KEYTRUDA and for at least 4 months following the final dose* – женщины детородного возраста должны использовать надежные методы контрацепции во время лечения пембролизумабом и в течение не менее 4 месяцев после введения последней инфузии. Словосочетание *final dose*, которое представлено в инструкции по применению на английском языке передается на русский язык как последняя инфузия.

Использование метода генерализации при переводе инструкций по применению лекарственных препаратов с английского на русский язык помогает придать тексту более лаконичный стиль при

сохранении смыслового контента. Например, *you have had a severe allergic reaction to pembrolizumab or any other ingredients in KEYTRUDA* – *повышенная чувствительность к пембролизумабу или к другим компонентам препарата*. Атрибутивная фраза *a severe allergic reaction* (сильная аллергическая реакция) подвергается расширению и передается на русский язык как *повышенная чувствительность*.

Особенностью синтаксической организации английского текста является минимальное количество повторов: многие смысловые элементы являются имплицитными; для передачи этих элементов в русскоязычный перевод включаются дополнительные лексические единицы. Так, прием добавления используется при переводе предложения *Pembrolizumab has the potential to be transmitted from the mother to the fetus* – *пембролизумаб может проникать через плаценту от матери к плоду*. Или: *after last dose of KEYTRUDA* – *после введения последней дозы препарата Кипруда*.

При переводе текстов часто возникает необходимость опускать слова, особенно те, которые не несут новой информации, а уточняют уже имеющуюся. Например, *Grade 3 or 4 pneumonitis or recurrent pneumonitis of Grade 2 severity* – пневмониты 3 или 4 (степени тяжести или рецидивирующие). Или: *Confirm the presence of BRAF V600E mutation in tumor specimens prior to initiation of treatment with ZELBORAF* – *Перед применением вемурафениба должен быть проведен валидированный тест на наличие BRAF V600 мутации*. При переводе на русский язык переводчик опускает словосочетание: *in tumor specimens* (*в образцах опухоли*).

Модуляция – это одна из переводческих трансформаций, которая позволяет передать смысл исходного текста на другой язык с максимальной точностью. Суть этой трансформации заключается в замене слов или словосочетаний, используемых в оригинале, на другие единицы языка перевода, которые отражают причинно-следственные связи, содержащиеся в исходных словах. Например, *instruct women to discontinue nursing during treatment* – *Пембролизумаб противопоказан в период грудного вскармливания*. При переводе развивается смысл предложения, если в английском варианте советуют не продолжать грудное вскармливание во время лечения, следовательно, оно противопоказано.

Использование приема модуляции можно проследить на следующем примере: *If refrigerated, allow the diluted solution to come to room temperature prior to administration* – *После извлечения из холодильника и перед использованием флаконы необходимо довести до комнатной температуры*. Сегмента *if refrigerated* (досл. при хранении в холодильнике) переводится как *после извлечения из холодильника* на основе анализа причинно-следственных связей.

На основе проведенного исследования можно сделать следующие выводы:

– при переводе инструкции по применению лекарственных препаратов с английского языка на русский язык переводчики чаще всего прибегают к использованию такой лексической трансформации, как добавление, что обусловлена различиями синтаксической организации английского и русского текста;

– транскрипция и транслитерация, являясь достаточно редкой трансформацией, используются при переводе названий лекарственных препаратов и их действующих веществ;

– модуляция, или лексико-семантическая замена, основывается на анализе причинно-следственных связей и используется для придания тексту лаконичности и чёткости.

Список литературы

1. Комиссаров В.Н. Теория перевода / В.Н. Комиссаров. – М.: Высш. Школа, 1990. – 253 с.
2. Ширинян М.В. Трудности медицинского перевода и способы их преодоления при обучении студентов неязыковых вузов / М.В. Ширинян, С.В. Шустова // Язык и культура. – 2018. – №43. – С. 295–316. DOI 10.17223/19996195/43/18. EDN YTUQNF
3. Full prescribing information for KEYTRUDA [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://medinex.ru/wpcontent/uploads/2015/09/keytruda_pi.pdf (дата обращения: 31.10.2024).
4. Full prescribing information for ZELBORAF [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [zelboraf_prescribing.pdf](https://medinex.ru/wpcontent/uploads/2015/09/zelboraf_prescribing.pdf) (дата обращения: 31.10.2024).

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМ СОПРОВОЖДЕНИИ ЮНЫХ СПОРТСМЕНОВ (НА ПРИМЕРЕ СЕКЦИИ СТРЕЛЬБЫ ИЗ ЛУКА)

Аннотация: в статье описан ход и результаты эмпирического исследования, которое проводилось в секции стрельбы из лука таганрогской школы Олимпийского резерва. Цель эксперимента заключалась в выявлении возможностей такой технологии, как просмотр видеотрансляции, в подготовке юных спортсменов. В результате исследования выделены ряд преимуществ и недостатков использования данной технологии во время тренировки по стрельбе из лука.

Ключевые слова: психолого-педагогическое сопровождение, подготовка спортсменов, информационные технологии.

Поскольку развитие спорта в России считается одной из важных задач, проблема подготовки спортсменов стала особенно актуальной и требует современных решений. В связи с этим мы наблюдаем особый интерес к использованию цифровых технологий в области спорта и физической культуры [4; 6]. Во время спортивных тренировок используют различные гаджеты, позволяющие улучшить тренировочный процесс, подготовку к соревнованиям или узнать состояние здоровья спортсмена. Среди таких гаджетов можно отметить системы контроля состояния спортсмена, различные тренажеры для улучшения техники движений, искусственный интеллект и даже автоматизированные футболки [2; 3].

На данный момент одним из самых доступных технологических средств в спорте является применение прямых видеотрансляций с соревнований. Анализ видеотрансляций с соревнований в прямом эфире, на наш взгляд, является необходимым инструментом для улучшения качества подготовки спортсменов. Наглядный пример способствует лучшему пониманию необходимого материала спортсменами.

Рассмотрим более подробно использование видеотрансляций на примере секции по стрельбе из лука.

Стрельба из лука – это олимпийский вид спорта, в котором производится стрельба из классического лука стрелами на точность и дальность. По определению П.Г. Сымановича, современная стрельба из лука – это «сложнотехнический вид спорта, предъявляющий большие требования к физической, технической, тактической и психологической подготовке высококвалифицированных спортсменов» [5]. Помимо базовых видов подготовки, данный вид спорта требует высокого уровня координационных способностей, а также умения самостоятельно настраивать оружие [1].

Поскольку главной задачей стрелка является точное и кучное попадание стрел в мишень, выстрелы должны быть максимально идентичны. В связи с этим особо важной является техническая подготовка спортсменов.

В данном случае просмотр видеоматериалов с соревнований в прямом эфире дает возможность спортсменам более детально изучить технику ведущих лучников, проанализировать их ошибки и отследить используемую ими стратегию. Также демонстрация соревновательной деятельности напрямую влияет на представление об общих правилах соревнований и правилах поведения спортсменов во время участия в этих соревнованиях.

На базе Спортивной школы олимпийского резерва №13, г. Таганрог, нами было проведено эмпирическое исследование, в котором приняли участие 20 стрелков из лука в возрасте от 11 до 14 лет.

Суть эксперимента заключалась в выявлении возможностей такой технологии, как просмотр видеотрансляции, в подготовке юных спортсменов.

С этой целью нами был организован совместный просмотр видеотрансляции чемпионата мира по стрельбе из лука.

В ходе просмотра мы обращали внимание на технику выстрела корейских спортсменов, которые на данный момент являются абсолютными лидерами в мире стрельбы из лука. Также мы смотрели на поведение спортсменов, их реакцию на проигрыш или победу и взаимодействие с соперниками. Помимо самих спортсменов мы наблюдали за правилами проведения соревнований и судейской критикой.

После просмотра мы с детьми приступили к анализу трансляции. В первую очередь, многие заметили, что у корейских спортсменов есть особенности в технике. Они держали тетиву равномерно тремя пальцами, за счет чего выстрел казался более мощным и уверенным. Именно после таких выстрелов корейские спортсмены почти всегда попадали в центр мишени. На примере данной

трансляции удалось наглядно продемонстрировать детям необходимость крепкого и равномерного удержания тетивы тремя пальцами: указательным, средним и безымянным.

Также дети замечали и анализировали ошибки, которые в дальнейшем приводили к плохим попаданиям и проигрышам спортсменов. Некоторые дети находили схожие ошибки и отслеживали методы борьбы с ними. Например: несвоевременная поправка прицела после нескольких попаданий в одну точку (кучных), не приближенных к необходимой цели.

Далее дети обратили особое внимание на психологический настрой спортсменов. Во время трансляции на экране демонстрировали пульс соревнующихся. Дети отметили, что у многих спортсменов он был гораздо выше нормы вследствие волнения, и также обращали внимание на поведение стрелков в этот момент. Почти все лучники использовали особые техники дыхания для успокоения и снижения сердечного ритма.

Также в ходе соревнований дети уделили внимание стойкости спортсменов и их умению подстраиваться под погодные условия. На данных соревнованиях были сильные порывы ветра, которые спортсменам приходилось пережидать и успевать выпустить стрелу до окончания соревновательного времени. А также дети отметили техническую поправку прицела, ориентированную на ветер, для дальнейшего попадания спортсменами в необходимую цель.

Во время просмотра чемпионата дети отметили спорную ситуацию попадания двух спортсменов во время спарринга. Каждый из них попал в центр мишени, который приравнивается 10 очкам, но по правилам соревнований судьи определяют победителем того спортсмена, чья стрела окажется наиболее близкой к самой центральной точке мишени. На этот счет у детей сложилось разное мнение, поскольку визуально стрелы соперников находились на одинаковом расстоянии от центра. В то же время мы наблюдали за грамотной работой судей, которые произвели точные измерения специальным прибором вплоть до миллиметра и определили победителя. Данный опыт очень полезен детям для проведения инструкторско-судейской практики, которая входит в регламент годового плана спортивной тренировки по стрельбе из лука. А также демонстрирует важность точных попаданий, поскольку иногда победителя определяет всего один миллиметр.

Нельзя не отметить работу товарищей по команде во время выступления лучников. Многие поддерживали, болели и кричали, при этом соблюдая все правила соревнований и сохраняя спортивное поведение. Поддержка сокомандников придавала уверенности выступающим спортсменам, что сказывалось на их результате. На данном примере дети убедились в необходимости здоровых позитивных взаимоотношений в коллективе и формировании командного духа.

Также многие спортсмены были впечатлены самой атмосферой соревнований. Лучшие спортсмены мира в форме, представляющей их страну, выступали перед сотнями зрителей и десятками камер, снимающих их выступление в прямом эфире. В этот момент детей переполняли гордость и желание стать такими же сильными, как спортсмены на экране. Данная трансляция вызвала у детей дополнительную мотивацию тренироваться еще больше и улучшать свои результаты.

Таким образом, после просмотра и анализа видеотрансляции соревнований в прямом эфире, мы выделили ряд преимуществ и недостатков использования данной технологии во время тренировки по стрельбе из лука.

Начнем с преимуществ.

1. Просмотр видеотрансляций помогает поближе познакомиться с различными техниками стрельбы других спортсменов и в дальнейшем использовать их в собственных тренировках.

2. Поскольку стрельба из лука требует высокого уровня психологической подготовки, просмотр трансляций позволяет отследить психологическое состояние спортсменов и их методы борьбы с волнением во время соревнований.

3. Победы спортсменов мирового уровня мотивируют менее опытных лучников на новые свершения.

4. Просмотр трансляций с международных арен помогают менее опытным спортсменам познакомиться с правилами проведения соревнований и окунуться в их атмосферу.

Среди недостатков использования прямых видеотрансляций мы выделили следующие:

1. Зачастую прямые трансляции не позволяют полностью отследить необходимые моменты стрельбы из-за низкого качества. Чаще всего это происходит из-за нестабильной сети Интернет или низкого разрешения устройства, на котором демонстрируется трансляция.

2. Отсутствие замедленной съемки также создает определенные сложности при просмотре видеотрансляции в прямом эфире. Вследствие этого нам не всегда удавалось отследить необходимые элементы выстрела.

3. Для проведения качественного анализа трансляции зачастую необходимо дополнительное оборудование, например: хороший монитор, колонки и камеры.

4. Отсутствие возможности просмотра трансляции в офлайн режиме не позволяет пересмотреть еще раз материал, который необходимо усвоить или который был пропущен по какой-либо причине во время прямого эфира.

Список литературы

1. Байдыченко Т.В. Совершенствование технической подготовленности спортсменов, стрелков из классического лука / Т.В. Байдыченко, Е.А. Архипова, Р.В. Шакиров // Ученые записки. – 2014. – №3 (109). – С. 19–20.

2. Гусев К.А. Современные технологии в системе спортивной подготовки / К.А. Гусев, А.В. Алдошина // Наука–2020. – 2022. – №1 (55). – С. 157–162. – EDN SVKMDX
3. Попова А.А. Инновационные технологии спортивной тренировки / А.А. Попова // StudNet. – 2021. – №9 (55). – С. 47–53.
4. Орлова Ю.А. Применение информационных технологий в образовании и спорте: монография / Ю.А. Орлова, А.С. Кузнецова. – Волгоград: ФГБОУ ВПО «ВГАФК», 2015. – 183с. EDN WQOMYL
5. Сыманович П.Г. Теоретические и методические основы многолетней подготовки стрелков из лука: монография / П.Г. Сыманович; предисл. С.Д. Бойченко. – Минск: БНТУ, 2005. – 170 с.
6. Юсупов Ш.Р. Использование информационных технологий в образовательном процессе в области физической культуры и спорта / Ш.Р. Юсупов, Т.Ю. Покровская, Д.Е. Крупенникова // Наука и спорт: современные тенденции. – 2022. – Т. 10. №3. – С. 116–117. – DOI 10.36028/2308-8826-2022-10-3-116-123. – EDN OSYDTL

Балега София Анатольевна

студентка

Рыбинцева Юлия Николаевна

студентка

Научный руководитель

Власенко Светлана Юрьевна

магистр, старший преподаватель

ФГБОУ ВО «Тихоокеанский государственный университет»

г. Хабаровск, Хабаровский край

ВЛИЯНИЕ ЗАНЯТИЙ ФИЗИЧЕСКИМИ УПРАЖНЕНИЯМИ И СПОРТОМ НА ОРГАНИЗМ ЖЕНЩИН

Аннотация: статья рассматривает влияние занятий физическими упражнениями и спортом на здоровье женщин, подчеркивая их многогранное значение для физического, психического и социального благополучия.

Ключевые слова: физкультура, профилактика, упражнение, женский организм, гимнастика, оздоровление.

Цель. Целью данного исследования является изучение влияния занятий физическими упражнениями и спортом на организм женщин, а также выявление ключевых аспектов, способствующих улучшению их физического, психического и социального благополучия.

Задачи.

1. Исследовать влияние физической активности на уровень стресса.
2. Подчеркнуть необходимость включения регулярных физических упражнений в повседневную жизнь женщин для поддержания здоровья и профилактики хронических заболеваний.

Методы. Теоретический анализ научно-методической литературы.

Проблема. Несмотря на известные преимущества физической активности, многие женщины сталкиваются с различными барьерами, которые препятствуют им заниматься спортом и физическими упражнениями. Эти барьеры могут быть как внутренними, так и внешними, и их преодоление является важной задачей для улучшения здоровья и качества жизни женщин.

Актуальность. В последние годы вопрос физической активности и её влияния на здоровье женщин стал особенно актуальным. Это связано с несколькими факторами, включая изменения в образе жизни, рост заболеваемости, а также увеличением внимания к вопросам здоровья и благополучия.

Введение

Физическая активность играет ключевую роль в поддержании здоровья и благополучия женщин. С учетом современных тенденций к малоподвижному образу жизни и увеличению уровня стресса, занятия спортом становятся особенно актуальными. В данной статье рассматриваются влияние физических упражнений и спорта на различные аспекты здоровья женщин, включая физическое, психическое и социальное благополучие.

Занятия физическими упражнениями и спортом оказывают положительное влияние на организм женщин, способствуя улучшению физического и эмоционального состояния. Вот некоторые из эффектов, которые могут быть достигнуты:

Укрепление мышц и костей: регулярные физические нагрузки способствуют укреплению мышц и костей, что снижает риск развития остеопороза и других заболеваний опорно-двигательного аппарата.

Поддержание нормального веса: физические упражнения помогают сжигать калории и поддерживать нормальный вес, что снижает риск развития сердечно-сосудистых заболеваний, диабета и других проблем со здоровьем.

Улучшение работы сердечно-сосудистой системы: регулярные тренировки укрепляют сердце и сосуды, что снижает риск развития сердечных заболеваний и повышает выносливость.

Нормализация артериального давления: физические нагрузки помогают нормализовать артериальное давление, что снижает риск развития гипертонии и других сердечно-сосудистых заболеваний.

Улучшение обмена веществ: регулярные тренировки ускоряют обмен веществ, что способствует более эффективному сжиганию калорий и снижению веса.

Снижение уровня холестерина: физические упражнения помогают снизить уровень «плохого» холестерина, что снижает риск развития атеросклероза и других сердечно-сосудистых заболеваний.

Улучшение работы дыхательной системы: регулярные тренировки укрепляют дыхательную систему, что повышает выносливость и снижает риск развития респираторных заболеваний.

Повышение настроения: физические упражнения способствуют выработке эндорфинов – гормонов счастья, что улучшает настроение и снижает уровень стресса.

Улучшение сна: регулярные тренировки помогают улучшить качество сна, что способствует восстановлению организма и повышению работоспособности.

Повышение самооценки: занятия спортом могут помочь женщинам повысить самооценку и уверенность в себе, что положительно сказывается на их эмоциональном состоянии.

Для поддержания формы женщине могут подойти разнообразные упражнения, которые помогут укрепить мышцы, улучшить гибкость и выносливость, а также сжечь калории. Вот несколько примеров:

Кардиотренировки: бег, быстрая ходьба, плавание, танцы, езда на велосипеде или эллиптическом тренажёре. Такие упражнения помогут укрепить сердечно-сосудистую систему, улучшить кровообращение и повысить выносливость.

Силовые тренировки: упражнения с собственным весом (отжимания, приседания, выпады), а также с использованием гантелей, эспандеров или тренажёров. Это поможет укрепить мышцы, повысить тонус тела и улучшить осанку.

Растяжка и йога: упражнения на растяжку и йога помогут улучшить гибкость, снять напряжение в мышцах и суставах, а также улучшить кровообращение.

Функциональные тренировки: упражнения, имитирующие движения из повседневной жизни (поднятие тяжестей, перенос предметов, ходьба по лестнице и т. д.). Такие тренировки помогут укрепить мышцы, которые используются в повседневной жизни, и повысить функциональность тела.

Интервальные тренировки: чередование высокоинтенсивных и низкоинтенсивных упражнений в течение одной тренировки. Это поможет ускорить метаболизм, сжечь больше калорий и улучшить выносливость.

Тренировки с использованием тренажёров: занятия на беговой дорожке, велотренажёре, эллиптическом тренажёре или других тренажёрах. Это поможет укрепить определённые группы мышц и улучшить выносливость.

Тренировки на свежем воздухе: прогулки, бег или езда на велосипеде на свежем воздухе помогут укрепить сердечно-сосудистую систему, повысить выносливость и улучшить настроение.

Заключение

Важно помнить, что перед началом занятий физическими упражнениями необходимо проконсультироваться с врачом, особенно если есть какие-либо проблемы со здоровьем. Также важно выбрать подходящий вид физической активности и соблюдать правильную технику выполнения упражнений, чтобы избежать травм.

Таким образом, занятия физическими упражнениями и спортом могут оказать положительное влияние на организм женщин, способствуя улучшению физического и эмоционального состояния. Однако важно помнить, что каждый организм индивидуален, и результаты могут различаться в зависимости от многих факторов, включая возраст, уровень физической подготовки и наличие заболеваний.

Список литературы

1. Скворцова Т.А. Физическая активность и здоровье женщин: влияние на репродуктивное здоровье / Т.А. Скворцова // Вестник Бурятского государственного университета. Серия «Естественные науки». – 2015.
2. Костюкова Н.В. Физическая культура и здоровье женщин: современные аспекты / Н.В. Костюкова // Спортивная наука России. – 2017.
3. Шевлякова Н.В. Влияние физической активности на психоэмоциональное состояние женщин / Н.В. Шевлякова // Психология и педагогика. – 2018.
4. Григорьева Л.А. Физическая активность как фактор профилактики заболеваний у женщин / Л.А. Григорьева // Здоровье и образование в XXI веке. – 2020.
5. Кузнецова И.В. Спорт и здоровье: влияние физических нагрузок на женщин в разные возрастные периоды / И.В. Кузнецова // Физическая культура. – 2019.

Ешкина Наталья Ивановна

старший преподаватель
ФГБОУ ВО «Тульский государственный
педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

ПРАКТИКА «КЛАССНОЕ РУКОВОДСТВО» КАК СРЕДСТВО ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ К ЭСТЕТИЧЕСКОМУ ВОСПИТАНИЮ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация: в статье рассматриваются особенности подготовки будущих учителей русского языка к эстетическому воспитанию школьников, в процессе практики «Классное руководство». Описываются особенности организации, содержание практики «Классное руководство», а также особенности оценивания некоторых заданий.

Ключевые слова: подготовка студентов-филологов, педагогическая практика, классное руководство, деятельность классного руководителя, эстетическое воспитание, воспитательные события.

Возможности подготовки будущих учителей русского языка к эстетическому воспитанию школьников осуществляется на разных уровнях подготовки. Так на 3 курсе в осеннем семестре теоретическая подготовка осуществляется в рамках дисциплины «Технология и организация воспитательных практик», а практическая подготовка – в рамках производственной педагогической практики «Классное руководство».

Данная практика органично вписывается в систему практик подготовки будущих учителей русского языка и идет вслед за технологической практикой в школе, предшествует практике в летних оздоровительных лагерях и производственной педагогической практике в образовательных организациях на 5 курсе. Цель практики «Классное руководство» – формирование у студентов ряда профессиональных компетенций, связанных с различными видами подготовки, приобретением опыта профессиональной педагогической деятельности в процессе деятельности классного руководителя и т.д. [2; 3].

В процессе практики студенты-филологи решают ряд важных задач, связанных с деятельностью классного руководителя. Можно выделить ряд задач данной практики «Классное руководство»: знакомство со спецификой деятельности классного руководителя в современных образовательных учреждениях; приобретение опыта диагностики в процессе организации воспитательной работы в современном классе; планирование и организация воспитательной работы в конкретном классе с обучающимися; проведение классных часов и внеурочных занятий «Россия – мои горизонты» и «Разговоры о важном».

Если говорить о содержании и заданиях практики, то в дневнике присутствуют задания, которые будут работать на подготовку будущих учителей русского языка к эстетическому воспитанию школьников. Так, блок с психолого-педагогической диагностикой содержит материалы, связанные с определением интересов и увлечений обучающихся, традиций, которые присутствуют в классе, составление на основе диагностики портрета класса и рекомендаций по работе с ним.

Анализ плана работы классного руководителя на текущую четверть, определение направлений воспитательной работы, разнообразие форм организации воспитательных мероприятий, выяснение вопроса о культурных различиях обучающихся и учет этого в проектировании воспитательной деятельности, представляется важным моментом в подготовке будущих учителей русского языка к эстетическому воспитанию школьников. А проведение внеурочного занятия из циклов «Разговоры о важном», «Россия – мои горизонты» и классного часа являются закономерным итогом.

При подготовке к занятию студенты заполняют таблицу, содержащую тему, актуальность мероприятия, цель, формируемые ценности, планируемые результаты, структура занятия и комплект необходимых материалов. После проведения мероприятия обязателен анализ воспитательного события.

При анализе события следует учитывать актуально ли оно, прописаны ли цели и результаты воспитательного события, соответствует ли воспитательное событие возрасту обучающихся, в процессе используются элементы современных педагогических технологий, актуальных методов, приемов; в наблюдается четкое и логичное распределение времени на различных этапах, продумана организация деятельности обучающихся в процессе воспитательного события; грамотно организовано диалоговое взаимодействие на протяжении воспитательного события; продемонстрирована правильная, грамотная речь; продумано эстетическое оформление помещения (в т.ч. презентационные слайды, раздаточные материалы и др.).

Если говорить об особенностях организации практики «Классное руководство», то стоит выделить следующие этапы: 1 этап – подготовительный – связан с определением места практики в любом центре образования Тульского региона.

2 этап практики – организационный – связан с проведением установочной конференции по педагогической практике «Классное руководство», и включает знакомство студентов с целями и задачами производственной практики, дневником практики и заданий, которые необходимо выполнить.

3 этап – основной – осуществляется в течение 2 недель в образовательных организациях. Данный период насыщенный, т.к. в этот период производственной практики студенты выполняют предусмотренные программой задания дневник, и оказывают помощь классному руководителю в организации и проведении всех форм воспитательной работы и внеурочной деятельности с обучающимися. Во время основного этапа студент заполняет дневник производственной практики «Классное руководство», полностью выполняет все задания, и прикрепляет к дневнику характеристику его работы, которую дает классный руководитель.

Важным моментом основного этапа является проведение консультаций, на которых осуществляется разбор проблемных мест выполненных заданий, корректировка классного часа эстетической направленности, а внеклассных мероприятий из циклов «Разговоры о важном» и «Россия – мои горизонты».

4 этап практики – заключительный – проводится в университете и заключается в проверке материалов практики (дневники и приложения к дневнику) и подведении итогов на итоговой конференции по практике «Классное руководство». Очень важно на этом этапе отметить положительные моменты практики, провести работу над проблемами и трудностями, и дать рекомендации для дальнейшей деятельности студентов-филологов на последующих практиках в образовательных учреждениях.

В подведение итогов хотелось бы сказать, что эффективная организация производственной практики «Классное руководство», быстрая реакция на возникающие сложности и проблемы, появляющиеся у студентов-филологов в ходе данной практики, является залогом успешности подготовки будущих учителей к эстетическому воспитанию школьников, позволит в дальнейшем оперативно решать актуальные задачи в деятельности классного руководителя.

Список литературы

1. Бахтигулова Л.Б. Методика воспитательной работы: учебное пособие для вузов / Л.Б. Бахтигулова, А.В. Гаврилов. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Юрайт, 2019. – 188 с. – ISBN 978-5-534-10576-6 // ЭБС Юрайт [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.biblio-online.ru/bcode/430871> (дата обращения: 24.10.2024).
2. Качалова Л.П. Классное руководство в общеобразовательной школе: учебное пособие / Л.П. Качалова, Л.Г. Светонова. – 2-е изд., стер. – М.: ФЛИНТА, 2024. – 131 с. – ISBN 978-5-9765-5575-4 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://znanium.ru/catalog/product/2179160> (дата обращения: 24.10.2024).
3. Классное руководство: учебное пособие для вузов / И.Ф. Исаев [и др.]; под ред. И. Ф. Исаева. – 2-е изд., пер. и доп. – М.: Юрайт, 2024. – 342 с. – ISBN 978-5-534-11812-4 // ЭБС Юрайт [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://urait.ru/bcode/542661> (дата обращения: 24.10.2024).
4. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://council.gov.ru/media/files/41d536d68ee9fec15756.pdf> (дата обращения: 24.10.2024).

Жилыева Марианна Сергеевна

канд. психол. наук, доцент, заведующая кафедрой
ФГБОУ ВО «Забайкальский государственный университет»
г. Чита, Забайкальский край

СОЦИАЛЬНОЕ ОБСЛУЖИВАНИЕ ГРАЖДАН ПОЖИЛОГО ВОЗРАСТА: АКТУАЛИЗАЦИЯ И НАПРАВЛЕННОСТЬ

Аннотация: социальное обслуживание граждан пожилого возраста как одна из ключевых технологий социальной работы рассматривается в контексте увеличения запроса и спецификации ее социально-медицинской составляющей. В статье проанализированы проблемы граждан пожилого возраста и обозначена направленность технологии социального обслуживания.

Ключевые слова: технологии социальной работы, социальное обслуживание, пожилой возраст, граждане пожилого возраста.

Социально-экономические изменения, происходящие сегодня в обществе, а также обострение характерных для эпохи турбулентности специфических проблем, связанных с актуализацией правового поля, неблагоприятной демографической ситуацией, конфликтами, ростом негативных тенденций в структуре качества жизни населения и т. д. приводят к тому, что определенная часть граждан не может оценивать свою жизнь как стабильную и комфортную (по данным социологического исследования в апреле–мае 2024 г. среди жителей Забайкальского края менее 30% опрошенных удовлетворены качеством жизни, из них более половины респондентов составляли граждане пожилого возраста).

В этих условиях особенно обостряются проблемы социально незащищенных слоев населения и, в первую очередь, пожилых и престарелых граждан, в структуре которых ведущее место принадлежит тяжелому материальному положению и понижению экономического статуса – 39,4%, проблемам,

446 Современный образовательный процесс: психолого-педагогическое сопровождение, воспитательные стратегии

связанным с состоянием здоровья, включая необходимость медико-социальной помощи – 48,5%, одиночество и неостребованность в профессии – 56%, негативное эмоциональное состояние – 62,3% (по данным социологического исследования, которое проводилось в апреле–мае 2024 г. методом адресного опроса, выборку составили 714 респондентов в возрасте старше 60 лет).

Отметим, что одним из определяющих признаков культуры и цивилизованности общества являются социальные и правовые гарантии социальной защиты пожилых граждан, в пул которых традиционно входит реализация общих технологий социальной работы: социальная адаптация, социальная реабилитация, социальное сопровождение, социальное обслуживание и т.п. [6, с. 2].

Развитию социального обслуживания пожилых предается в России с каждым годом все большее значение – оно рассматривается как важное и необходимое дополнение к денежным выплатам, значительно повышающим эффективность всей государственной системы социального обеспечения.

В соответствии с классификацией Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ) к пожилым относятся люди в возрасте от 60 до 74 лет, к старым – в возрасте 75–89 лет, к долгожителям – люди в возрасте 90 лет и старше [2].

Сегодня, в нашей стране, как и во всем мире прогнозируется выравнивание процентных долей пожилых людей и молодежи (от 17% в 2015 г. до 20% в 2024 г. и, в прогнозируемом будущем 27% к 2046 г.).

Одними из главных причин старения населения по-прежнему остаются снижение рождаемости, увеличение продолжительности жизни лиц старших возрастных групп благодаря прогрессу медицины, общему повышению качества жизни населения [1, с. 7–11].

Однако за последние годы существенно возросло значение социальных факторов как причин активной востребованности реализации технологий социальной работы с пожилыми гражданами. Одной из технологий, социальный запрос которой повышается остается социальное обслуживание как в стационарной и полустационарной форме, так и на дому. В результате довольно значительная часть (8–14%) стационарного фонда медицинских учреждений занята социальными пациентами. Социальным следует считать пациента, получающего стационарные социально-медицинские услуги не по медицинским показаниям, а, в основном, по социальным причинам.

Среди получателей социальных услуг пожилого возраста, нуждающихся в реализации технологии социального обслуживания, процент выше – от 15 до 20% ежегодно.

Помимо специализированных учреждений системы социальной защиты населения медицинская и социальная помощь таким гражданам предоставляется и на базе учреждений системы здравоохранения.

Официальный пул услуг включает обеспечение питанием, одеждой, медикаментами, мероприятиями программы социальной реабилитации, при необходимости сестринским уходом и врачебным наблюдением. Медицинское учреждение заключает с получателем услуг договор на предоставление медицинской и социальной помощи с оплатой этих услуг из расчета 80% его пенсии.

Сегодня, ведущей причиной направления в стационар людей пожилого является отсутствие родственников или соседей, способных организовать уход, или отсутствие возможностей для организации такого ухода на должном уровне.

Потребность в уходе обусловлена тем, что в пожилом возрасте человек уже не в состоянии самостоятельно передвигаться по квартире, принимать пищу и соблюдать личную гигиену. Частой причиной направления в стационар является не инвалидность, а неудовлетворительные жилищно-бытовые условия, которые не позволяют оставаться дома одному, особенно в зимнее время. Нередко основной причиной пребывания в стационаре или в социальном приюте является крайне низкий уровень жизни, не имеющего средств для приобретения медикаментов, продуктов питания, одежды и т. д. При правильной организации стационарная помощь может быть с успехом заменена предоставлением социального обслуживания на дому.

Основной направленностью в реализации технологий социальной работы с пожилыми людьми и организации социальной помощи остаются:

- система медико-социальных мер в отношении лиц пожилого возраста, которая направлена как на лечение заболевания, так и на восстановление индивидуального психофизического, сохранного ментального состояния;
- повышение социальной активности, в том числе через вовлечение лиц пожилого возраста в волонтерскую деятельность, организацию досуга и т. п.;
- активизация личностного потенциала пожилых людей, развитие у навыков само- и взаимопомощи, создание условий для обеспечения их социальной интеграции и адаптации, а также независимого существования в обществе;
- социально-трудовая реабилитация, программно-ориентированную исходя из общего состояния организма, так как сохранение, продление трудоспособности и профессионально-трудовая реабилитация лиц старших возрастов – важное условие подготовки к старости и экологичного старения.

Таким образом, в учреждениях системы социальной защиты населения, системы здравоохранения, важное место принадлежит и активно реализуется различная направленность социального обслуживания пожилых граждан, как в организационном, так и в содержательном плане, и которое остается одной из важнейших и востребованных технологий социальной работы, а также опосредованно

актуализируется осознание роли специалиста социальной сферы как представителя особой, интегрирующей профессии, способного обеспечить объединение различных аспектов социального обслуживания пожилых граждан.

Список литературы

1. Капелюшников Р.И. Феномен старения населения: экономические эффекты: препринт WP3/2018/06 / Р. И. Капелюшников; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». – М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2018. – 100 с.
2. Росстат. Старшее поколение [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://rosstat.gov.ru/folder/13877> (дата обращения: 24.11.2024).
3. Холостова Е.И. Социальная работа с пожилыми людьми / Е.И. Холостова. – 7-е изд. – М.: Дашков и К, 2017. – 340 с.
4. Нагорнова А.Ю. Теория и технология социальной работы с пожилыми людьми / Нагорнова А.Ю. – Ульяновск: УлГПУ, 2012. – 149 с. EDN QONZZV
5. Теория и практика реабилитации граждан пожилого возраста: учеб. пособие / В.Ф. Соколова, Е.А. Березкая. – М.: Флинта, 2017. – 200 с.
6. Шлемова Е.С. Социальная защита граждан пожилого возраста и инвалидов / Е.С. Шлемова, Т.Р. Ханнанова // Экономика и социум. – 2014. – №2 (11).

Колесник Евгения Евгеньевна

студентка

Курило Альбина Сергеевна

студентка

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»
г. Краснодар, Краснодарский край

ИССЛЕДОВАНИЕ ВЛИЯНИЯ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ НА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ЗДОРОВЬЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация: в представленной к обсуждению работе рассматривается проблема влияния детско-родительских отношений на психологическое здоровье детей младшего школьного возраста. Обоснована социально-психологическая актуальность выбранной темы. Анализируются результаты исследований о роли семьи и детско-родительских отношений в происхождении и развитии психологического здоровья детей. Представлено эмпирическое исследование, подтвердившее предположение о влиянии типов родительского отношения на психологическое здоровье школьников.

Ключевые слова: младший школьный возраст, психологическое здоровье, детско-родительские отношения, конфликт, тревожность, страх, агрессия, эмоциональная привязанность, психосоматические проблемы, родители, психологическое неблагополучие, психологическая безопасность, семья.

Одной из значимых социальных ценностей в год семьи является сохранность и укрепление психологического здоровья детей и подростков при гармонизации детско-родительских отношений. Помимо социальной актуальности проблема психологического здоровья определяется наличием противоречия между государственной задачей в обеспечении гармоничного развития личности и реальной статистикой в ухудшении нервно-психических заболеваний и расстройств детей и подростков. По данным исследования В.В. Захаренкова и И.Л. Левиной заявлено, что 60% младших школьников имеют симптомы неблагополучного состояния психического здоровья [4]. Психологическое здоровье характеризуется нарушениями эмоционально-волевой сферы и проявляется в виде тревоги, страхов, агрессии, болезненной самооценке, нарушении коммуникации. Учёные утверждают, что психическое здоровье является основой психологического здоровья. Этот психологический феномен включает в себя две дефиниции: «психология человека» и «психология здоровья». В большинстве своем, исследователи сходятся в таких ключевых позициях, трактуя понятие «психологическое здоровье»: это стрессоустойчивость, гармония и духовность, эмоциональная отзывчивость.

Актуальность темы очевидна и она подкрепляется растущим количеством исследований и публикаций в СМИ учёными разных направлений: психологами, педагогами, медиками, социологами, физиологами. Нами замечено, что в поле обсуждаемых вопросов о психологическом здоровье детей младшего школьного возраста в активной стадии находятся проблемы социального окружения детей и их влияние на психологический статус ребёнка. Признание большого значения семейной среды в становлении и развитии ребёнка привело к растущему интересу исследователей по изучению факторов детско-родительских отношений в сохранности психического здоровья детей. Учёные В.Г. Булыгина, О.В. Магденко, Е.В. Чистякова считают, что недостаточное эмоционально-искреннее выражение родительских чувств приводит к психосоматическим проблемам детей [1; 3]. Л.В. Абольян отмечает ситуацию, когда недостаток эмоциональной привязанности ребёнка к матери приводит к психологическим проблемам в его отношениях с окружающими [2].

Согласно мнению Т.А. Македон, А.И. Захарова, В.Н. Мясищева и других авторов, занимающихся рассмотрением характера взаимоотношений и психологического здоровья, «в воспитании ребенка

семья выступает в качестве положительного или отрицательного фактора» [5]. Г.И. Репринцева считает, что одним из факторов, усиливающим появление у детей психопатологических симптомов, является характер детско-родительских отношений. По её мнению, это недостаточность принятия родителем ребёнка, недоверчивость, авторитарность или гиперопека [6].

Следовательно, исходя из анализа исследований и научных работ о роли семьи и детско-родительских отношений в происхождении и развитии психологического здоровья детей, можно говорить об их важности, но научно-методических разработок по этой проблеме нами выявлено недостаточно. Исходя из актуальности и противоречия, можно определить тему работы: «Исследование влияния детско-родительских отношений на психологическое здоровье младших школьников». Объектом исследования являются детско-родительские отношения; предметом – процесс влияния детско-родительских отношений на психологическое здоровье младших школьников.

Целью данной статьи является анализ фрагмента эмпирического исследования о взаимосвязи и влиянии стилей семейного воспитания на психологическое здоровье детей. Для её реализации были определены задачи: теоретический анализ научных работ по заявленной теме; краткое описание эмпирического исследования; составление выводов по его результатам.

Методологическим основанием исследования выбран гуманистический подход к семье (авторы В. Сатир, Э.С. Спиваковская); системно-структурный подход к исследованию семейных взаимосвязей (учёные С.И. Голод, А.Б. Орлов, И.А. Вальковская и др.). В группу методов включены: теоретические (анализ, синтез, обобщение) и эмпирические (диагностические методики, наблюдение, беседа, анкетирование). Базой исследования является МБОУ СОШ №34 г.Краснодар. Испытуемые младшие школьники 4-б класса, 26 человек и их родители- 24 человека. В программу исследования вошли такие мероприятия: классное собрание с родителями и беседа о методах воспитания и их влиянии на психологическое здоровье детей; беседа о цели опытной работы и её значении в возможной корректировке детско-родительских отношений; диагностические мероприятия с родителями (онлайн формат), диагностика школьников; беседа с учителями; заключительный круглый стол с родителями по обсуждению обработанных диагностических методик. Диагностическими инструментами явились: тест-опросник родительского отношения (А.Я. Варга, В.В. Столина), ориентированный на выявление родительского отношения к ребёнку; методика по выявлению родительского стиля «Взаимодействие родитель – ребенок» (ВРР) автора И.М. Марковской.

Результаты диагностики отношения родителей к детям по методике ВРР представлены в таблице 1 (полученные сырые данные были переведены в проценты в соответствии с приведенными показателями стандартизации).

Таблица 1

Распределение показателей отношения родителей к детям по уровням выраженности (в %) отношений к ребёнку.

Уровни ВРР	Шкалы родительского стиля отношений (ВРР)									
	1.Требовательность	2. Строгость	3. Контроль	4. Эм. близость	5.Принятие	6. Сотрудничество	7. Согласие	8. Последовательность	9. Авторитетность	10. Удовлетворенность
Высокий	64	30	30	21	15	24	21	35	20	8
Средний	16	56	46	57	21	46	57	35	30	57
Низкий	54	14	24	22	30	30	22	30	50	35

Среди показателей ВРР высокого уровня большинство родителей (64%) отметили требовательность к ребенку, что свидетельствует о проблемах во взаимоотношениях родителей с детьми. Выявлено, что 16% родителей проявляют разумную умеренность в своих требованиях (средний уровень). Только 15% родителей проявляют принятие ребёнка. То есть можно предположить, что большинство родителей достаточно строги и требовательны к детям. Вместе с тем, самый низкий процент ответов по шкале о полной удовлетворенности отношениями с детьми (указали только 8% родителей).

На основе полученных результатов отметим следующее: оптимальные родительские отношения наблюдаются у 35% родителей; к нейтральному стилю относятся 45% семей; родительские отношения с негативным характером составляют 20% из числа опрошенных.

Следовательно, на основании изученного, можно предположить, что недостаток родительской заботы проявляется в том, что младшие школьники переживают трудности в школе; замыкаются в себе,

отгораживаются от взрослых, включая родителей; у них ухудшаются отношения со сверстниками; изменяется ролевое поведение; они дерзят и конфликтуют, нарастает тревожность. Всё это влияет на формирование психосоматических проблем.

Следующим диагностическим инструментом является опросник А.Я. Варга, В.В. Столина. Результаты обработаны, осуществлён корреляционный анализ и данные представлены в таблице 2.

Таблица 2
Корреляционные связи между признаками психологического неблагополучия и характеристиками детско-родительских отношений

Типы детско-родительского отношения	Симптомы психологических проблем со здоровьем	Коэффициент корреляции
Отвержение: эмоциональное отвержение или принятие ребёнка	Конфликтность, раздражительность, тревожность, эмоциональная нестабильность	0,362
Кооперация: стремление к сотрудничеству, подавление инициативы	Недоверие ребенка к новому, проблемы социализации и психомоторной активности	0,336
<i>Симбиоз</i> : коммуникативное взаимодействие, подчинение своим намерениям	Подавляется инициатива, заниженная самооценка	-0,310
<i>Гиперсоциализация</i> : демократичность или авторитарность	Недоверие к людям, агрессивность, эгоцентризм	-0,432
<i>Инфантилизация</i> : отношение к способностям, недооценка возможностей ребёнка	Астенические черты, слезливость, слабость, робость, капризность	-0,426

При исследовании детско-родительских отношений нами выявлены такие его типы, при которых родители в основном проявляют напряжённое отношение к детям. Это симбиоз, гиперсоциализация, инфантилизация. В результате обработки и интерпретации полученных данных были выявлены корреляционные взаимосвязи признаков психологического неблагополучия с показателями детско-родительских отношений. Например, показательной по нашему мнению, является установленная отрицательная корреляционная связь между авторитарной гиперсоциализацией и недоверчивостью ребенка. В таких условиях воспитания у ребёнка формируется эгоцентризм и недоверие к окружающим. Такая же отрицательная корреляционная зависимость диагностируется при отношении к ребёнку как гиперсоциализация. При безусловной авторитарности подавляются личностные качества, интересы ребёнка, его стремление к автономности и самостоятельности. Такой тип отношений влияет на психологическое здоровье, не способствует ему. Выявлена также отрицательная корреляция при типе отношений к детям- инфантилизация: родитель недооценивает возможности ребёнка, в результате формируются астенические черты, неуверенность.

Завершая статью, обобщим изложенное: детско-родительские отношения влияют на психосоматическое состояние детей в случае, когда они дисгармоничны. Считаем целесообразным планировать работу с родителями по просвещению возрастных и психологических особенностей младших школьников, организовывать родительские тренинги и круглые столы по проблемам общения в семье, стилей взаимодействия и влияния на психологическое благополучие членов семьи. Следующим этапом нашего исследования может быть разработка программы родительской компетентности и реализация её на практике.

Список литературы

1. Булыгина В.Г. Влияние семейной дисфункции на психофизическое развитие детей и подростков / В.Г. Булыгина, М.Ю. Белякова., Л.В. Абольян. // Педиатрическая фармакология. – 2013. – Т. 10. №3. EDN QOVHPV
2. Жамалетдинова Г.Р. Влияние детско-родительских отношений на становление личности ребенка / Г.Р. Жамалетдинова // Молодой ученый. – 2017. – №41. – С. 146–148. EDN ZMWEDN
3. Захаренков В.В. Состояние психического здоровья школьников и проблемы его мониторинга / В.В. Захаренков, И.Л. Левина // Сибирский педагогический журнал. – 2010. – №6. – С. 90–98. EDN PEUPKZ
4. Коцур Н.И. Сохранение психического здоровья школьников: психолого- педагогическое исследование / Н.И. Коцур // Естественно-гуманитарные исследования. – 2013. – №2. – С. 100–104.
5. Македон Т.А. Психология семьи: проблемы, профессиональные подходы к их решению / Т.А. Македон. – Биробиджан: Изд-во ФГБОУ ВПО «ДВГСГА», 2011. – 146 с
6. Потапович М.М. Взаимодействие школы и семьи как фактор адаптации ребенка к школьному обучению / М.М. Потапович, Л.А. Лазаренко // На пересечении языков и культур. Актуальные вопросы гуманитарного знания. – 2023. – №2 (26). – С. 361–364. – EDN LGXVSO

Коробейникова Ольга Анатольевна

студентка

Научный руководитель

Власенко Светлана Юрьевна

магистр, старший преподаватель

ФГБОУ ВО «Тихоокеанский государственный университет»

г. Хабаровск, Хабаровский край

ВЛИЯНИЕ ЙОГИ НА ОРГАНИЗМ ЧЕЛОВЕКА

Аннотация: в статье рассмотрен вопрос положительного влияния йоги на здоровье человека.

Ключевые слова: йога, здоровье.

Йога – это древнейшая практика, перенятая от индийской культуры, которая сочетает физические упражнения, дыхательные техники и медитацию. С течением времени йога стала популярной во всем мире, привлекая людей разных возрастов.

Слово «йога» имеет значение, переводимое как «гармония», указывая на цели, отраженные в практике.

После нескольких недель упражнений можно ощутить, какие именно дает вам преимущества йога. Ведь она помогает обучиться ощущать свое тело, управлять самочувствием, углубить силу своих легких. При этом эффект виден достаточно быстро.

У занятий йогой критически мало как медицинских, так и возрастных противопоказаний. Начальный уровень подготовки не имеет действительного значения. Сейчас модны коллективные уроки как с детьми, так и со старшими поколениями, индивидуальные оздоровительные сеансы и для семей.

Физические аспекты влияния йоги на организм.

1. Улучшение гибкости.

Это один из самых известных эффектов йоги. Регулярные занятия помогают растянуть и мышцы, насытив их кровью и кислородом, что особенно полезно для людей, проводящих много времени в сидячем положении.

2. Укрепление мышц.

Многие позы в йоге требуют устойчивости, прочности, баланса. Выполняя их человек укрепляет свое тело. Замечено, что занятия йогой могут сделать сильнее и выносливее мышцы корпуса, рук и ног, что в свою очередь снижает риск травм и увеличивает силовые показатели.

3. Улучшение осанки.

Но при занятиях йогой укрепляются не только мышцы корпуса, рук и ног, а еще и мышцы спины и плечевого пояса, что мешает портится осанке человека при длительной работе за компьютером. Правильная осанка уменьшает нагрузку на позвоночник и может снизить болевые ощущения, связанные с неправильным сидением и физическим перенапряжением.

4. Стимуляция кровообращения.

Мягкие растяжения и дыхательные упражнения увеличивают приток крови к мышцам и органам, что способствует улучшению обмена веществ и общего состояния здоровья.

5. Улучшение работы дыхательной системы

Дыхательные практики играют важную роль в йоге. Они помогают расширить легкие, улучшить кислородный обмен и способствуют общему оздоровлению органов дыхания.

Психическое и эмоциональное влияние.

1. Снижение стресса

Йога способствует расслаблению и уменьшению уровня стресса благодаря медитации и концентрации на дыхательных упражнениях. Это помогает снизить уровень кортизола – гормона стресса.

2. Улучшение концентрации и внимания

Практика медитации развивает способность сосредотачиваться и повышает внимательность. Это особенно полезно в современных условиях, когда люди сталкиваются с постоянными отвлекающими факторами.

3. Эмоциональное равновесие

Йога способствует гармонии и балансу в эмоциональной сфере. Многие практикующие отмечают улучшение настроения и уменьшение тревожности, что положительно влияет на общий уровень счастья.

4. Снижение уровня депрессии

Исследования показывают, что занятия йогой могут снизить симптомы депрессии и тревожных расстройств. Это связано с комбинацией физической активности, медитации и глубокого дыхания.

Кроме телесного и эмоционального влияния, йога также может существенно улучшить когнитивные функции. Исследования показывают, что регулярная практика йоги способствует увеличению объема серого вещества в мозге, что положительно сказывается на обучении и памяти. Люди,

занимающиеся йогой, отмечают улучшение креативности и способности к решению задач, что может быть полезным как в личной жизни, так и в профессиональной сфере.

Йога также способствует улучшению качества сна. Уменьшение уровня стресса, расслабление мышц и дыхательные практики помогают людям легче засыпать и повышают общую продолжительность и качество сна. Хороший сон, в свою очередь, играет ключевую роль в восстановлении организма и поддержании психического здоровья.

Нельзя забывать и о социальной стороне йоги. Занятия в группах создают атмосферу поддержки и взаимопонимания, что положительно влияет на эмоциональное состояние. Общение с единомышленниками помогает находить мотивацию и формировать позитивное окружение.

Таким образом, йога является универсальным инструментом для достижения физического и психического благополучия, способствуя всестороннему развитию личности.

Заключение.

Йога – это целая система, направленная на гармонизацию тела и разума. Регулярные занятия йогой могут привести к значительным улучшениям как в физическом, так и в эмоциональном состоянии. Однако важно помнить, что эффективность занятий зависит от регулярности и индивидуального подхода. Начинать практику лучше под руководством опытного инструктора, чтобы избежать травм и максимально использовать потенциал йоги для тела и ума.

Список литературы

1. Айенгар Б.К.С. Йога. Путь к здоровью / Б.К.С. Айенгар. – М.: Флинта, 2016. – 336 с.
2. Быков О. Гимнастика от ста недугов / О. Быков // Физкультура и спорт. – 2002. – №7.
3. Ферштайн Г. Энциклопедия йоги / Г. Ферштайн; пер. с англ. А. Гарькавого. – М.: ФАИР-ПРЕСС, 2002. – 728 с.
4. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://ласалюте.рф/blog/polza-zanyatij> (дата обращения: 06.11.2024).
5. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://dzhmao.ru/info/articles/o-polozhitelnom-vliyanii-yogi-na-organizm/> (дата обращения: 06.11.2024).

Попова Олеся Сергеевна

старший преподаватель
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет
физической культуры, спорта и туризма»
г. Краснодар, Краснодарский край

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ УСТОЙЧИВОСТЬ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО РЕАБИЛИТАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация: в статье рассматривается необходимость и актуальность создания условий для повышения психологической устойчивости будущих специалистов реабилитационной деятельности. Проведена оценка уровня психологической гибкости, стрессоустойчивости и эмоционального интеллекта студентами, обучающимися по направлению подготовки 49.03.02 «Физическая культура для лиц с отклонениями в состоянии здоровья (адаптивная физическая культура)».

Ключевые слова: психологическая устойчивость, стрессоустойчивость, устойчивость личности студентов, реабилитационная деятельность.

Специалисты по реабилитационной работе неизбежно сталкиваются с различного рода стрессовыми ситуациями. Вступая во взаимодействие с людьми, которые имеют различные отклонения в состоянии здоровья (ОВЗ), а нередко и инвалидность, специалист по физической реабилитации для эффективной профессиональной деятельности должен обладать высоким уровнем эмоциональной и психологической устойчивости [2].

Наличие серьезных физических дефектов практически всегда вызывает сопутствующие психологические особенности у субъекта деятельности специалиста по физической реабилитации. К основным проявлениям, которые свойственны людям, имеющим серьезные отклонения в состоянии здоровья можно отнести апатию, потерю смысла жизни, озлобленность, нежелание идти на контакт, резкое снижение самооценки, ощущение своей потерянности для общества. Особенно ярко вышеперечисленные черты личности проявляются в том случае, если дефект был получен в процессе жизни, а не был врожденным. Это объясняется тем, что потеря здоровья и способности продолжать свою привычную жизнь становится серьезной кризисной ситуацией и, как следствие, в большинстве случаев приводит к развитию психологической травмы.

Так же достаточно сложной категорией для работы являются дети, имеющие отклонения в состоянии здоровья, и члены их семьи. Появление в семье ребенка с инвалидностью приводит к серьезным эмоциональным переживаниям, особенно у матерей. Женщина, столкнувшаяся с серьезным недугом у своего ребенка, переживает чувство вины, озлобленность, одиночество в своем горе. Однако в рамках реализации принципа роли микросоциума мать ребенка с ОВЗ является полноправным

участником реабилитационного процесса и требует внимания со стороны специалиста по физической реабилитации [1].

Важно отметить, что при работе с маломобильными группа населения специалист по физической реабилитации так же сталкивается с необходимостью помощи в передвижении и выполнении упражнений занимающимся, что в свою очередь требует значительных физических усилий.

Вышеперечисленные особенности контингента, с которым в своей профессиональной деятельности встречается специалист по реабилитационной работе, предъявляют серьезные требования к его личностным качествам. Способность продолжать выполнять свою профессиональную деятельность, адаптироваться под изменяющиеся условия труда, умение наладить коммуникацию с занимающимися, продолжать оставаться устойчивым и при этом быть эмпатичным – это только малая часть необходимых составляющих специалиста по реабилитации.

Для повышения конкурентоспособности на рынке труда, профессионального роста и устойчивости к эмоциональному выгоранию встает вопрос о необходимости развития психологической устойчивости у специалистов по реабилитации еще на этапе их учебной подготовки к будущей профессиональной деятельности.

Вопрос устойчивости личности является одним из наиболее актуальных и исследуемых в психологии, особенно важно это становится в современной политической ситуации. Данное понятие является интегральным и включает в себя устойчивость к негативным факторам внешней среды, и в то же время, способность адаптироваться к постоянно изменяющимся условиям жизни [4].

Для оценки уровня психологической устойчивости будущих специалистов реабилитационной деятельности была проведена оценка показателей следующих диагностических методик: опросник психологической гибкости (СопРАСТ), краткая шкала стрессоустойчивости, (КШСУ) (Е.В. Располин, 2009), тест эмоционального интеллекта Холла [3].

В констатирующем эксперименте приняли участие 25 обучающихся 4 курса направления подготовки 49.03.02 «Физическая культура для лиц с отклонениями в состоянии здоровья (адаптивная физическая культура)» ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет физической культуры, спорта и туризма» г. Краснодар.

Анализ результатов анкетирования респондентов показал, что уровень стрессоустойчивости в тесте КШСУ составил: «низкий уровень» – 30%, «средний уровень» – 70%, «высокий уровень» выявлен не был.

При анализе результатов теста эмоционального интеллекта Холла на себя обращает внимание, что количество исследуемых, имеющих низкий показатель по шкале «Управление своими эмоциями» составил 55%, так же 20% имели низкий показатель по шкале «Управление эмоциями других», низкий уровень по шкале «Эмпатия» имели 10% респондентов. Выявленные показатели свидетельствуют о возможном развитии сложностей в коммуникации, недостаточной эмоциональной гибкости, низком уровне развития навыков положительного влияния на эмоциональный фон подопечных в своей профессиональной деятельности.

При оценке психологической гибкости на себя обращает внимание тот факт, что 40% респондентов имели недостаточный уровень развития данного показателя, что так же может негативно влиять на психологическую устойчивость при работе с лицами, имеющими отклонения в состоянии здоровья.

Количественный анализ полученных данных позволил сделать вывод о недостаточном уровне развития у будущих специалистов реабилитационной деятельности таких личностных показателей, как стрессоустойчивость, способность управлять своими эмоциями (эмоциональная гибкость), открытость опыту, поведенческая осознанность.

Полученные результаты констатирующего эксперимента свидетельствуют о необходимости дальнейшего изучения и определения характеристик личности, влияющих на психологическую устойчивость в данной профессии, а так же способы повышения уровня их развития и разработки данной области профессиональной подготовки специалистов по физической реабилитации. Необходимость повышения психологической устойчивости у работников данной области обусловлена тем, что в своей профессиональной деятельности она регулярно находятся в сложных ситуациях, которые требуют высокого уровня развития данного показателя. Активная работа, направленная на повышение устойчивости будущих специалистов еще в процессе обучения на этапе профессиональной подготовки будет способствовать быстрой адаптации молодого специалиста при трудоустройстве, позволит повысить эффективность их трудовой деятельности, противостоять эмоциональному выгоранию и предотвратить уход из профессии.

Список литературы

1. Евсеев С.П. Теория и организация адаптивной физической культуры: учебник / С.П. Евсеев. – М.: Спорт, 2016. – 616 с. ISBN 978-5-906839-42-8. EDN WGRUDV
2. Казакова О.А. Психо-эмоциональная устойчивость у будущих специалистов социальной работы / О.А. Казакова // Вестник Самарского государственного университета: Гуманитарная серия. – 2008. – №5/1 (64). – С. 119–126. EDN: OOLKRN
3. Хребина С.В. Проблема развития психологической устойчивости личности у будущих психологов служебной сферы деятельности / С.В. Хребина, Р.М. Зверева, М.И. Байчорова // Вестник Университета Российского инновационного образования. – 2024. – №1. – С. 9–21. EDN: ZXMEUG. DOI 10.24412/2949-4524-2024-1-9-22
4. Хусаинова С.В. Концепция психологической устойчивости обучающегося в учебно-профессиональной деятельности / С.В. Хусаинова // Казанский педагогический журнал. – 2018. – №5 (130). – С. 219–223. EDN: YTERPV

ИНТЕГРАТИВНЫЕ ПОДХОДЫ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ ПОЛИЦЕЙСКИХ В ВЕДОМСТВЕННОМ ВУЗЕ

***Аннотация:** в статье рассматривается сущность интегративного подхода, делается акцент на интегративную подготовку полицейских в вузе. Раскрываются активные методы обучения, которые способствуют эффективному усвоению знаний и формированию необходимых профессиональных навыков, называются преимущества интегративного подхода по сравнению с традиционными методами обучения.*

***Ключевые слова:** интеграция, интегративная подготовка, интегративные подходы, междисциплинарность, профессиональное образование, практическая направленность, активные методы.*

Психолого-педагогическое сопровождение представляет собой важный аспект образовательного процесса, направленный на создание оптимальных условий для развития личности обучающегося. В современных условиях интегративные подходы становятся все более актуальными, поскольку обеспечивают комплексное взаимодействие различных дисциплин и методов в процессе сопровождения.

Интегративный подход в педагогике предполагает рассмотрение различных аспектов педагогического процесса как единого целого, которое дает новый качественный результат, новое системное и целостное образование.

В словаре-справочнике современного образования интегративный подход трактуется как сбалансированное объединение некоторой совокупности методов исследования, которые используются при изучении сложных системных явлений, процессов, объектов [8].

По мнению Е.О. Галицких, сущностью интегративного подхода, его внутренней основой и содержанием является целостность образовательного пространства в вузе в единстве его направлений: межпредметного, внутрипредметного, межличностного и внутриличностного уровней интеграции [1].

В профессиональном образовании интеграция изучается с социально-педагогической точки зрения и трактуется как процесс и результат новообразования целостной группы профессий, которая обладает системными качествами межотраслевого, отраслевого и внутриотраслевого взаимодействия, конвергенции и дивергенции профессий, а также механизмами взаимосвязи и изменения трудовых функций работника, содержания и структуры профессиональной подготовки, обусловленных обратной связью образуемых системных средств и качеств профессиональной деятельности [4].

Подготовка специалистов в области правоохранительной деятельности также требует внедрения интегративных подходов в образовательный процесс. Это связано с необходимостью формирования у будущих полицейских не только профессиональных навыков, но и интегральных качеств личности, таких как рефлексивность, креативность и социальная ответственность [3].

Междисциплинарность позволяет будущим полицейским развивать навыки, необходимые для работы в сложных и постоянно меняющихся условиях. Например, курсанты изучают не только разные отрасли права, но и психологию, социологию, логику, экономику, риторику, профессиональную этику и служебный этикет и другие, которые часто тесно переплетены. Интеграция различных областей знаний способствует более глубокому пониманию разных процессов и повышает эффективность психолого-педагогического сопровождения [5].

Интегративная подготовка будущих полицейских в высших учебных заведениях включает использование различных методов обучения и педагогических технологий, направленных на формирование комплексных профессиональных навыков и компетенций. Важное место занимают активные методы обучения, которые способствуют эффективному усвоению знаний и формированию необходимых профессиональных навыков, в частности.

1. Деловые игры моделируют реальные ситуации, с которыми могут столкнуться полицейские, позволяя курсантам отрабатывать навыки взаимодействия в команде, принятия решений, и анализа ситуаций в безопасной учебной среде. Деловые игры способствуют развитию критического мышления и способности к быстрой адаптации [2].

2. Кейс-метод включает в себя анализ конкретных случаев из практики правоохранительных органов. Обучающиеся работают с реальными или смоделированными ситуациями, что позволяет им применять теоретические знания на практике и развивать аналитические навыки [7].

3. Ситуационные задания моделируют типовые ситуации служебной деятельности, такие как задержание правонарушителей или взаимодействие с гражданами. Это помогает курсантам освоить практические навыки, необходимые для их будущей работы [6].

4. Комплексные занятия объединяют несколько дисциплин (физическую, огневую, тактическую и правовую подготовку) в одном учебном процессе. Такие занятия позволяют курсантам видеть взаимосвязь между различными аспектами обучения и применять их в интегрированной форме.

5. Тренинги по развитию социальных компетенций направлены на развитие эмоционального интеллекта и навыков общения, что крайне важно для работы в правоохранительных органах. Курсантам предоставляется возможность отрабатывать навыки управления конфликтами и взаимодействия с различными группами населения.

Интегративный подход в подготовке будущих полицейских обеспечивают комплексное развитие профессиональных навыков, необходимых для успешного выполнения служебных обязанностей. Использование активных методов обучения, комплексных занятий и современных технологий позволяет создать эффективную образовательную среду для формирования квалифицированных специалистов в области правоохранительной деятельности.

Интегративный подход в образовании предлагает ряд значительных преимуществ по сравнению с традиционными методами обучения, которые касаются как образовательного процесса, так и личностного развития обучающихся:

интегративный подход способствует развитию критического мышления у обучающихся, поскольку они работают со многими источниками информации и обсуждают разные идеи, что позволяет им глубже анализировать и осмысливать материал;

интеграция различных дисциплин помогает обучающимся формировать всестороннее представление о мире и взаимосвязях между различными областями знаний, что делает обучение более осмысленным и позволяет лучше понять изучаемый материал;

интеграция знаний из разных областей делает обучение более актуальным и связанным с реальной жизнью, что помогает обучающимся адаптироваться к проблемам общества и профессиональной деятельности.

Таким образом, интегративные подходы в психолого-педагогическом сопровождении современного человека способствуют созданию эффективной системы поддержки обучающихся. Они позволяют учитывать индивидуальные особенности каждого студента, обеспечивая тем самым более высокий уровень их личностного и профессионального развития.

Таким образом, интегративный подход в образовании играет ключевую роль в развитии навыков будущего у обучающихся, готовящихся к работе в правоохранительных органах. Он не только формирует профессиональные компетенции, но и развивает личностные качества, необходимые для успешного выполнения задач в сложных условиях современного общества.

Список литературы

1. Галицких Е.О. Интегративный подход как теоретическая основа профессионально-личностного становления будущего педагога в университете: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / Елена Олеговна Галицких. – СПб., 2002. – 387 с. EDN NMBYFT
2. Гусев А.А. Интегрированный подход к служебно-прикладной физической подготовке слушателей образовательных организаций МВД России / А.А. Гусев // Концепт. – 2014. – № S20. – С. 26–30.
3. Ларионова И.А. Интегративная профессиональная подготовка специалистов / И.А. Ларионова // Современные проблемы науки и образования. – 2012. – №3. EDN PAAGBR
4. Николаева М.А. Интегративный подход к профессиональной подготовке будущих специалистов по рекламе: практико-ориентированная монография / М.А. Николаева; Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2014. – 249 с. EDN WFANTZ
5. Сагайдак А.Ю. Использование интегративных подходов в образовательном процессе при подготовке психологов в вузе МВД России / А.Ю. Сагайдак // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. – 2008. – №63–2. – EDN LSQZOP
6. Интегративный подход в педагогике как основа профессионального образования курсантов вузов внутренних войск МВД России / Е.Ю. Суховецкая, А.А. Вяткин, В.А. Кононов, В.В. Килин // Ученые записки университета Лесгафта. – 2007. – №3. – EDN IJULVZ
7. Троян Е.И. Внутрпредметная интеграция обучения боевым приемам борьбы сотрудников ОВД / Е.И. Троян // ИТС. – 2016. – №3 (84).
8. Тюмасева З.И. Словарь-справочник современного общего образования: акмеологические, валеологические и экологические тайны / З.И. Тюмасева, Е.Н. Богданов, Н.П. Щербак – СПб.: Питер, 2004. – 464 с. EDN SDES GF

ЗАВЕРШЕНИЕ СПОРТИВНОЙ КАРЬЕРЫ: ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛЬНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ И ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ

Аннотация: статья анализирует сложности, с которыми сталкиваются спортсмены при завершении карьеры, включая социально-профессиональное самоопределение и психологическую адаптацию. Рассматриваются факторы, влияющие на переход к новой социальной роли, и предлагаются стратегии поддержки для предотвращения негативных последствий.

Ключевые слова: социально-профессиональное самоопределение, спортсмены, постспортивная адаптация, стратегии, психологическая поддержка.

Этап завершения спортивной карьеры является существенным переломным моментом для спортсменов, требующим адаптации к новой социальной среде и построения планов на будущее.

Одной из первых исследовательниц проблемы кризиса завершения спортивной карьеры среди российских учёных была Н.Б. Стамбулова. Впоследствии эту тему разрабатывали И.Б. Иванов, О.Ю. Сенаторова, Д.К. Давлекалиев и С.Н. Шихвердиев.

Кризис в спортивной карьере Н.Б. Стамбулова рассматривает как переходный этап, характеризующийся внутренними противоречиями. Успешное разрешение этих противоречий важно для продолжения спортивной деятельности. Предвидение и подготовка к подобным кризисам позволяют спортсмену преодолеть их более эффективно [5].

По мнению И.Б. Иванова, переход от спортивной деятельности к жизни после спорта представляет собой кризисный период, сопровождающийся незнакомыми трудностями и сильными эмоциями (переживаниями) [3]. Кризис в данном контексте понимается как ключевой этап становления личности, сопряженный с определенными трудностями и рисками, среди которых особенно выделяются проблемы профессионального самоопределения.

Профессиональный выбор зачастую даётся спортсменам непросто, поскольку устоявшаяся спортивная идентичность, сформированная годами, замедляет процесс поиска новой области для самореализации. Успешное социально-профессиональное самоопределение в этот период критически важно для сохранения психологического благополучия и предотвращения негативных последствий в виде депрессии, потери смысла жизни и профессиональной неустраенности.

В исследованиях С.Н. Шихвердиева, посвящённых изучению особенностей психологической адаптации у спортсменов на завершающем этапе карьеры, рассматриваются три уровня адаптации – психофизиологический, личностный и социально-психологический и их взаимосвязь между возрастом, спортивным стажем, уровнем квалификации спортсменов [8].

Психофизиологическая адаптация у спортсменов с возрастом снижается, что проявляется в нарастании психологических и поведенческих симптомов стресса, особенно остро ощущаемых при завершении спортивной карьеры. Это вполне объяснимо, так как увеличение возрастного разрыва в профессиональных достижениях по сравнению со сверстниками затрудняет профессиональное самоопределение, сужая круг возможностей и повышая социальную ответственность [8].

Завершение спортивной карьеры сказывается на самооценке и эмоциональном состоянии спортсменов, меняя их личностную адаптацию. У старших спортсменов снижается самооценка из-за ухудшения спортивных результатов, но повышается самоконтроль и внутренняя ответственность за неудачи. При этом у них наблюдается более высокая степень фрустрации и ригидность, затрудняющие переход к другим видам деятельности [8].

Социально-психологическая адаптация спортсменов, находящихся на этапе завершения спортивной карьеры, напрямую зависит от их профессионального самоопределения и оценки собственных профессиональных достижений. Таким образом, осознанный выбор профессии и высокий уровень профессионального самоопределения способствуют лучшей адаптации [8].

В результате исследования С.Н. Шихвердиева были получены следующие результаты.

1. Возраст спортсменов является значимым фактором, влияющим на их психологическую адаптацию после завершения спортивной карьеры, особенно заметно это влияние на психофизиологическом уровне, в меньшей степени – на личностном и социально-психологическом.

2. Продолжительность спортивной карьеры коррелирует с психологической адаптацией спортсменов после завершения выступлений. Наиболее сильная связь прослеживается с личностной

адаптацией, слабее – с социально-психологической, а влияние на психофизиологическую адаптацию минимально.

3. Уровень спортивной квалификации спортсменов оказывает влияние на их психологическую адаптацию после завершения карьеры, сильнее всего – на социально-психологическую, слабее – на личностную и психофизиологическую [8].

В целях изучения специфики социально-профессионального определения В.Н. Шихвердиевым было проведено исследование у 228 спортсменов (разного возраста, пола, спортивной специализации и уровня мастерства), находящихся на этапе завершения спортивной карьеры.

И.Б. Иванов предположил, что завершение спортивной карьеры часто сопровождается негативными психическими состояниями у спортсменов, которые могут быть успешно скорректированы с помощью психологического консультирования [2].

Исследование психического состояния И.Б. Иванова включало две группы участников:

- 1) 59 спортсменов, находящихся на стадии завершения карьеры;
- 2) 54 спортсмена, завершивших карьеру менее года назад [2].

Исследование И.Б. Иванова показало, что и завершающие спортивную карьеру, и бывшие спортсмены (завершившие карьеру менее года назад) рассматривают завершение спортивной карьеры как кризисный период. Более того, психологические трудности после завершения карьеры оказались острее, чем непосредственно перед ее окончанием. Основная потребность в психологической поддержке у обеих групп – помощь в профессиональном самоопределении и преодолении негативных (дискомфортных) эмоций [3].

В целях изучения особенностей социально-профессионального самоопределения В.Н. Шихвердиев провел обследование 228 спортсменов на завершающем этапе карьеры, представивших различные возрастные группы, пол, спортивные дисциплины и уровни мастерства [7].

Результаты исследования В.Н. Шихвердиева выявили значительные сложности в социально-профессиональном самоопределении спортсменов, завершающих карьеру, которые можно выделить в две группы: относительно самоопределившиеся спортсмены; спортсмены, испытывающие трудности с выбором будущей профессии [7].

Наибольшие различия в ответах спортсменов, завершающих карьеру, наблюдались в отношении выбора профессии, привлекательности будущего в выбранной профессии и удовлетворенности этим выбором (19,14%). Напротив, профессиональная устойчивость и желание работать по выбранной специальности продемонстрировали наименьшее разнообразие мнений (46,38% и 34,48%), указывая на высокую ригидность и относительно низкую мотивацию у большинства респондентов. Полученные данные указывают на важность включения в программы психологической поддержки спортсменов психокоррекционных мероприятий, способствующих развитию профессионального самоопределения [7].

Проанализировав научную литературу, нами были выделены следующие трудности адаптации, с которыми сталкиваются спортсмены, находящиеся на этапе завершения спортивной карьеры [4].

1. Идентификационный кризис (потеря спортивной идентичности может привести к чувству дезориентации и потере смысла жизни).

2. Проблемы профессионального самоопределения (выбор новой профессии зачастую оказывается сложным заданием, требующим переоценки навыков и компетенций, так как спорт не дает достаточного образования или профессионального опыта для успешной деятельности вне спорта).

3. Финансовые трудности (завершение спортивной карьеры может привести к резкому снижению дохода, что усугубляет психологическое напряжение и осложняет адаптацию к новой жизни).

4. Социальная изоляция (потеря привычного круга общения и поддержки может привести к ощущению одиночества и отчужденности).

5. Физические проблемы (травмы, полученные в результате спортивной деятельности, могут ограничивать возможности в выборе новой профессии).

Успешное социально-профессиональное самоопределение спортсменов после завершения карьеры зависит от множества мотивационных факторов, таких как:

1) внутренняя мотивация (стремление к самореализации вне спорта, желание освоить новые навыки и профессии, поиск смысла жизни за пределами спортивной деятельности);

2) внешние факторы (поддержка семьи и близких, наличие финансовых ресурсов, доступность программ перекавалификации и трудоустройства).

3) опыт и навыки, приобретенные во время спортивной карьеры (дисциплина, целеустремленность, работа в команде), которые могут быть успешно применены в новой профессии;

4) страх неудач (боязнь не смочь достичь таких же высот в новой области, как в спорте, что может привести к прокрастинации и откладыванию решения о будущей карьере).

Для успешной адаптации спортсменов необходимы целенаправленная стратегии поддержки, например:

1) психологическое консультирование. Помощь в проработке психологических трудностей, поиске новых жизненных целей и самореализации;

2) программы переподготовки. Обучение новым профессиям и навыкам, соответствующим способностям и интересам спортсмена.

3) финансовая поддержка. Обеспечение минимального уровня дохода в период адаптации;

4) социальная интеграция. Создание условий для общения и поддержки в новой социальной среде. Несмотря на то что отдельные аспекты профессионального самоопределения и психологической адаптации спортсменов в последнее время стали предметом некоторых исследований, систематического и полного изучения этой проблемы пока не проведено. Недостаток комплексных исследований спортсменов на этапе завершения карьеры затрудняет разработку эффективной системы их психологического сопровождения, требующей индивидуального подхода, учитывающего возраст, спортивный опыт и уровень мастерства каждого спортсмена. Реализация целенаправленных программ поддержки, учитывающих как внутреннюю мотивацию спортсменов, так и внешние условия, является необходимым условием для обеспечения их социально-профессионального самоопределения и психологической адаптации в новой жизненной ситуации.

Список литературы

1. Давлеткалиев Д.К. Особенности социальной адаптации спортсменов-профессионалов после ухода из большого спорта: монография / Д.К. Давлеткалиев. – М.: Маркетинг, 2002. – 100 с.
2. Иванов И.Б. Психологическое консультирование как средство помощи спортсменам, завершающим и завершившим спортивную карьеру: автореф. дис. канд. психол. наук / И.Б. Иванов. – СПб.: Национальный государственный университет физической культуры, спорта и здоровья имени П.Ф. Лесгафта, 2009. – 22 с. – EDN NLFAYL
3. Иванов И.Б. Специфика эмоциональных переживаний спортсменов на этапе ухода из спорта / И.Б. Иванов // Психологические основы педагогической деятельности: материалы 34-й научной конференции кафедры психологии ГУФК им. П.Ф. Лесгафта. – СПб., 2007. – С. 71–72.
4. Иванов И.Б. Трудности завершения спортивной карьеры / И.Б. Иванов // Учёные записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – 2008. – №11 (45). – С. 3–36.
5. Стамбулова Н.Б. Психология спортивной карьеры: учебное пособие / Н.Б. Стамбулова. – СПб.: Центр карьеры, 1999. – 368 с.
6. Шихвердиев С.Н. К вопросу об оптимизации процесса социально-психологической адаптации спортсменов высокой квалификации, завершающих спортивную карьеру / С.Н. Шихвердиев // Психологические основы педагогической деятельности: материалы 32-й научной конференции кафедры психологии ГУФК им. П.Ф. Лесгафта. – СПб., 2005. – С. 47–57.
7. Шихвердиев С.Н. Профессиональное самоопределение спортсменов, находящихся на этапе завершения спортивной карьеры / С.Н. Шихвердиев // Учёные записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – 2010. – №5 (63). – С. 129–133. EDN MICGNX
8. Шихвердиев С.Н. Психологическая адаптация спортсменов, завершающих спортивную карьеру / С.Н. Шихвердиев, Ф.И. Собянин // Культура физическая и здоровье. – 2009. – №6 (25). – С. 55–59. EDN OZFGLN

Саввин Артемий Юрьевич

преподаватель

Зуев Артем Яковлевич

преподаватель

ФГБОУ ВО «Национальный государственный университет физической культуры и спорта и здоровья имени П.Ф. Лесгафта»
г. Санкт-Петербург

DOI 10.31483/r-115004

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА ГИРЕВИКОВ В СОРЕВНОВАТЕЛЬНЫЙ ПЕРИОД

Аннотация: в статье проведен анализ предстартового состояния спортсменов гиревиков. Проанализированы результаты и даны рекомендации для тренеров и спортсменов.

Ключевые слова: гиревой спорт, психологическая подготовка.

Гиревой спорт – это тяжелоатлетический вид спорта, в котором задача спортсмена стоит выполнить максимально количество повторов соревновательного упражнения за отведенное время.

Соревновательные упражнения в гиревом спорте:

- «классическое двоеборье» (толчок двух гирь, рывок гири одной рукой поочередно);
- толчок двух гирь «по длинному циклу».

Задачи исследования:

- 1) исследовать психологическое состояние спортсменов перед выходом к соревновательному упражнению;
- 2) узнать, использовали ли спортсмены какие-то физические средства или психологические приемы для улучшения своего эмоционального состояния;
- 3) проанализировать полученные данные и дать рекомендации тренерам и спортсменам.

В исследовании приняли участие 54 спортсмена в возрасте 18–23 лет, уровень спортивного мастерства был от первого взрослого разряда до кандидата мастера спорта.

Для оценки психологической готовности спортсмена мы использовали шкалу от 1 до 10 баллов, где 1 балл спортсмен чувствует состояние апатии, ему ничего не хочется, а 10 баллов у спортсмена состояние готовности, и он готов продемонстрировать свой лучший результат. Для удобства анализа результата опроса, мы будем использовать термины для состояния спортсмена: не готов 1–2 балла, плохо чувствую 3–4 балла, нормально 5–6 баллов, хорошо 7–8 баллов, отлично 9–10 баллов.

458 Современный образовательный процесс: психолого-педагогическое сопровождение, воспитательные стратегии

В результате проведенного опроса мы получили следующие результаты: 26% процентов спортсменов оценили свое психологическое состояние перед выходом на помост на отлично, 43% хорошо, 24% нормально, 7% плохо.

Такие результаты нам показывают, что соревнования эмоционально напряжённый процесс и каждый спортсмен по-разному реагирует на такую психологическую нагрузку.

Из опрошенных респондентов только 27% использовали психологические приемы и физические средства для корректировки своего эмоционального состояния.

Также мы провели анализ и сопоставили тех, кто использовал средства для улучшения своего ментального состояния с состоянием спортсменов перед выходом к соревновательному упражнению.

По полученным данным 90% из тех, кто использовал средства для улучшения своего эмоционального состояния, чувствуют себя увереннее и имеют более высокие показатели по состоянию самочувствия в используемой нами шкале оценке.

Эти данные нам показывают, что даже при учёте различных внешних причин, психологическое состояние можно корректировать для улучшения соревновательного результата.

В нашем исследовании мы провели опрос спортсменов гиревиков, чтобы узнать их предстартовые состояния и на основе полученных данных дать рекомендации спортсменам и тренерам для повышения результативности их соревновательных результатов.

На основе данных, полученных в исследовании, мы сделали выводы что соревнования очень эмоционально напряженный процесс и каждый спортсмен реагирует на такое эмоциональное напряжение индивидуально. Для повышения результатов в соревновании, спортсменам рекомендуется использовать различные физические средства, а также психологические приемы для корректировки своего предстартового состояния.

Список литературы

1. Виноградов Г.П. Атлетизм: теория и методика тренировок: учебник для студентов высших учебных заведений, осуществляющих образовательную деятельность по направлению 032100 – Физическая культура / Г.П. Виноградов, Г.П. Виноградов. – М.: Советский спорт, 2009. – 327 с. – ISBN 978-5-9718-0296-9. – EDN QWTAXI.
2. Анализ спортивных результатов в гиревом спорте с учётом различных вариантов определения границ весовых категорий / Н.В. Гришаев, А.В. Мельников, А.Х. Талибов, М.В. Поляничко // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. – 2024. – №9 (235). – С. 128–131. – EDN TJVDUI.
3. Платонов В.Н. Теория адаптации и резервы совершенствования системы подготовки спортсменов (часть 2) / В.Н. Платонов // Вестник спортивной науки. – 2010. – №3. – С. 3. EDN OKDDIL

Научное издание

**СОВРЕМЕННЫЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС:
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ,
ВОСПИТАТЕЛЬНЫЕ СТРАТЕГИИ**

Материалы

Международной научно-практической конференции
(Краснодар, 28 ноября 2024 г.)

Научный редактор *М. Л. Шер*
Компьютерная верстка *Е. В. Кузнецова*
Дизайнер *М. С. Фёдорова*

Подписано в печать 14.12.2024 г.
Дата выхода издания в свет 24.12.2024 г.
Формат 84×108/16. Бумага офсетная. Печать офсетная.
Гарнитура Times. Усл. печ. л. 48,3. Заказ К-1374. Тираж 500 экз.

Издательский дом «Среда»
428005, Чебоксары, Гражданская, 75, офис 12
+7 (8352) 655-731
info@phsreda.com
<https://phsreda.com>

Отпечатано в Студии печати «Максимум»
428005, Чебоксары, Гражданская, 75
+7 (8352) 655-047
info@maksimum21.ru
www.maksimum21.ru