

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«ТАМБОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ Г.Р. ДЕРЖАВИНА»

ЛИЧНОСТНОЕ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА

Материалы
XIX Международной научно-практической
Internet-конференции

29 мая – 4 июня 2023 года

Тамбов 2023

УДК 370.157+159.9

ББК 74.6+88.52

Л66

Редакционная коллегия:

Т.К. Голушко, Л.Н. Макарова (отв. ред.), И.А. Шаршов

Личностное и профессиональное развитие будущего
Л66 специалиста : материалы XIX Международной научно-
практической Internet-конференции. 29 мая – 4 июня 2023 г. /
отв. ред. Л.Н. Макарова ; М-во науки и высш. обр. РФ,
ФГБОУ ВО «Тамб. гос. ун-т им. Г.Р. Державина». –
Тамбов : Издательский дом «Державинский», 2023. – 392 с.
ISBN 978-5-00078-734-2

В сборнике освещаются теоретико-методологические аспекты, передовой опыт, тенденции и перспективы развития будущего специалиста в изменившихся социально-экономических условиях. Рассматриваются актуальные проблемы личностного и профессионального становления будущего специалиста, вопросы интеграции теоретических подходов и современных технологий по проблеме конференции.

Материалы докладов представлены в авторской редакции.

Сборник адресован ученым, преподавателям, докторантам, аспирантам и студентам различных образовательных учреждений, а также всем, кто интересуется вышеперечисленными проблемами.

УДК 370.157+159.9

ББК 74.6+88.52

ISBN 978-5-00078-734-2

© ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный
университет имени Г.Р. Державина», 2023

СОДЕРЖАНИЕ

1. ФИЛОСОФСКИЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА

Акиньшина О.Н. Формирование психологически здоровых личностных границ как важное условие эффективного функционирования взрослой личности	9
Брюзгина Д.А. Теоретические аспекты творческой самореализации личности.....	13
Горин А.С. Особенности обучения студентов в зависимости от их стиля мышления.....	17
Зайцев А.В. Способность к самоанализу как показатель ценностного отношения военнослужащего-контрактника к военной службе.....	22
Копылова А.А. Художественная литература как средство формирования позитивного Я-образа старшеклассников.....	26
Косыгина Е.А., Молоток Н.М. Самоорганизация как условие личностного и профессионального развития студента.....	33
Кумицкая Л.В. Роль эмоционального интеллекта в личностном развитии студентов вуза.....	38
Мерзлякова О.А. Формирование межкультурной коммуникативной компетенции как основная цель обучения иностранному языку.....	43
Мещерякова Е.И. Риски негативного влияния на мировоззрение студенческой молодежи и возможности их минимизации в образовательном процессе вуза.....	46
Сухочева А.Н. Проблема личностной и профессиональной готовности будущих психологов.....	51

II. ФИЛОСОФСКИЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА

Абдалина Л.В. Представление о личностных ценностях научно-исследовательской деятельности преподавателя.....	58
Гарашкина Н.В., Дружинина А.А. Методы формирования образовательной самостоятельности студентов – будущих педагогов...	61
Дормидонтов Р.А. Профилактика эмоционального выгорания будущих специалистов сферы социальной работы.....	65

Климкина Е.А. Формирование гуманистической личности педагога XXI века: ключевые аспекты.....	69
Макарова Л.Н. Индивидуально-типологические особенности преподавателя вуза: проблемные аспекты.....	72
Невзорова М.С., Ершова Е.М. Проблемы развития субъектной регуляции совладающего поведения у молодых педагогов в кризисных ситуациях профессионального общения.....	77
Перышкова С.А., Каданцева Е.В. Психологическая профилактика эмоционального выгорания будущих педагогов.....	83
Пулатова У.Р. О формировании умений и навыков составления процессуальных документов.....	88
Серова К.Г. Майнор как инновационный способ проектирования индивидуальной образовательной траектории студента в вузе.....	92
Хамидова Н.Т., Темиров Д.У. Акмеологический подход в совершенствовании педагогического мастерства.....	98
Ходаев А.С. Влияние интернет-социализации на профессиональное самоопределение подростков.....	102

III. НАЦИОНАЛЬНЫЕ И ДУХОВНЫЕ ТРАДИЦИИ КАК ОСНОВА РАЗВИТИЯ СИСТЕМЫ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Акользина М.К., Самохвалова О.А., Шерстеникина Е.А. Генеалогическое исследование как инновационная технология личностного и профессионального развития в системе профессионального исторического образования.....	108
Баранова А.С. Подготовка будущих педагогов к осуществлению патриотического воспитания молодёжи.....	112
Давтян А.А. Роль русского фольклора в системе подготовки молодых педагогов.....	118
Капранова В.А. Патриотическое воспитание учащейся молодежи в Республике Беларусь: традиции и инновации.....	124
Начинкин Г.С. Образование как главный ресурс духовно-нравственного воспитания.....	129
Первова Г.М., Павлинова И.А. Влияние идей К.Д. Ушинского на готовность педагогов к первоначальному обучению детей родному языку.....	137

*IV. ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ЛИЧНОСТНОГО
И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ В СИСТЕМЕ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ*

Акользина М.К., Саурова А.В. Использование тетради-тренажера как средства активизации учебно-познавательной деятельности и повышения уровня интерактивности образовательного процесса при обучении истории.....	142
Агавуллаева С.Ж., Кодирова З.А. Совершенствование навыков чтения в инокультурной среде.....	147
Демидович М.И. Проектная деятельность студентов в период педагогической практики.....	151
Енговатова Е.А., Королева А.В. Роль дисциплины «Введение в проектную деятельность» в развитии проектных компетенций будущих бакалавров (из опыта Державинского университета).....	155
Зимина Е.И., Кондакова Н.Н. Использование сквозных технологий и компьютерной лингвистики на занятиях у студентов языковых специальностей.....	160
Калинченко Д.Ю., Алисов Е.А. Из опыта сопровождения профессионального становления будущих педагогов в условиях цифровизации образования.....	164
Расулмухамедова Д.Т. Особенности использования мультимедийных средств в образовательном процессе.....	167
Романова Е.С. Применение игровых технологий на занятиях по русскому языку (на примере лингвистических игр «Какое варенье?» и «Ерундопель русского языка».....	172
Сарсембаева А.Ж., Таирова Н.А. Internet educational resources in teaching the russian language	179
Сергеева Л.А. Реализация контекстного обучения в математическом образовании будущих учителей начальной школы.....	184
Сорокина Е.В., Волкова М.С. Применение мультимедийных технологий на предметах эстетического цикла.....	189
Сребницкая Е.В. Технология обучения в малых группах сотрудничества как способ реализации лично-ориентированного подхода к преподаванию иностранного языка в неязыковом вузе.....	193
Темирова Ш.Г., Очиллова Н.Н. Возможности и ограничения использования мультимедийных технологий в процессе обучения студентов.....	198

Чекина Е.В. Basic nechnolgical schemes for organizing the process of developihg the socio-economic competence in future teachers.....	201
Шульц О.Е. Цифровизация профессиональной подготовки будущего учителя иностранных языков в университете.....	205

*V. СИСТЕМА МЕНЕДЖМЕНТА КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ
И ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КВАЛИМЕТРИЯ*

Ахметжанов М.М. Рейтинговая оценка педагогической практики – основа эффективной деятельности студентов.....	210
Старостина Л.Ю. Гендерная оценка интереса обучающихся к изучению иностранного языка.....	215
Старцев М.В., Джабраилов М.А. Система «Антиплагиат» как инструмент, имплицитно детерминирующий деградацию научного знания.....	219

*VI. ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ
БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА*

Абрамова В.И. Роль педагога-куратора СПО в становлении профессиональной личности студентов-юристов.....	227
Акользина Ю.П. Опыт формирования эстетического вкуса будущих специалистов общественного питания в условиях кружковой деятельности.....	231
Голушко Т.К. Проблемы разрешения основных противоречий процесса воспитания в профессиональной подготовке будущих педагогов.....	235
Грачева А.В. Задачи вуза в контексте профессионального воспитания будущего специалиста.....	242
Гребеникова И.В. Из опыта организации проектной деятельности младших школьников студентами начального образования в рамках дисциплины «Проектный семинар».....	245
Журавлев Р.С. Особенности формирования личностно-профессиональных качеств будущего педагога спортивного балетного танца.....	249
Кирпичева Е.В., Ушакова А.В. Подготовка будущих педагогов к формированию эстетических потребностей младших школьников на уроках русского языка.....	252

Корепанова Е.В., Манаенкова М.П. Особенности профессионального воспитания будущего педагога.....	257
Молоканова Е.А., Якушова О.В. Преемственность ценностно-смысловых ориентиров при переходе от средне-специального к высшему образованию.....	260
Рахматуллаева Г.М. Культура речи – приоритетный компонент профессиональной компетенции специалиста-международника....	264
Черникова Н.В. Подготовка будущего учителя к формированию нравственных ценностей у современных подростков.....	271

*VII. ИННОВАЦИИ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ*

Алексич Е.В., Кузнецова И.А., Хаусманн-Ушкова Н.В. Учет интерференции родного языка при обучении иностранному в работе педагога.....	277
Брыксина И.Е., Лопухов Д.П. Преодоление лексической интерференции при обучении будущих лингвистов французскому языку после английского.....	280
Гладышева М.В. Значение теории решения изобретательских задач в развитии мышления.....	286
Дедик Н.А. Индивидуальная образовательная траектория как средство персонализации обучения педагогических работников в системе дополнительного профессионального образования	290
Кораблева Е.Д., Глумова Е.П. Концептуальные аспекты формирования культурной идентичности в дополнительном лингвистическом образовании.....	295
Курин А.Ю. Ключевые принципы управления изменениями в образовании.....	298
Невзорова М.С., Зотова А.С. Тенденции практико-ориентированной подготовки будущих педагогов в современных педагогических вузах.....	302
Полякова А.Д. Проект «Наставничество» как инновационная форма взаимодействия в дополнительном образовании.....	309
Темирова Ш.Г., Очиллова Н.Н. Использование онлайн-обучения в профессиональном образовании: преимущества и недостатки.....	313
Хамидова Н.Т., Аллакулов К.С. Формирование профессиональной компетенции преподавателя в условиях цифровизации образовательного пространства.....	317

*VIII. АЛЬТЕРНАТИВНЫЕ ПРЕДЛОЖЕНИЯ, КАСАЮЩИЕСЯ
ВОПРОСОВ ЛИЧНОСТНОГО И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО
РАЗВИТИЯ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ*

Воробьева А.А. Обоснование использования нейропсихологического подхода при формировании графомоторного навыка.....	322
Гладышева А.В. Использование инструмента «Умное зеркало «ArtikMe» в деятельности учителя-логопеда.....	326
Зуболей П.Ю., Хорохорина Ю.Н. Изобразительное творчество: способы диагностики и развития.....	331
Кольцова О.В. Необходимость изучения причин дисграфии с целью их учета в образовательном процессе учителями начальных классов.....	335
Краснова М.М. Продуктивная самореализация подростков в процессе создания медиаконтента.....	340
Кузнецова К.М. Деятельность педагога начальной школы по формированию читательской грамотности на уроках литературного чтения.....	346
Лукина Е.М. Педагогические основания игровых технологий.....	352
Микляева Я.В. Использование приемов ТРИЗ-педагогики в формировании критического мышления обучающихся.....	355
Михалева М.С. Творческое воображение как предмет исследования.....	358
Попова Т.А. Особенности интеллектуального развития младших школьников в процессе обучения.....	362
Руделева О.А. Лексико-грамматическая работа как условие развития письменной речи обучающихся.....	368
Сердюкова О.В. Наставничество как форма помощи молодому специалисту.....	372
Старостина Л.Ю. Учет половозрастных аспектов основных психических механизмов в процессе освоения иностранного языка....	375
Турсунова Ш.Н. Язык и религия как компоненты духовной культуры личности.....	380
Наши авторы	384

I. ФИЛОСОФСКИЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА

ФОРМИРОВАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИ ЗДОРОВЫХ ЛИЧНОСТНЫХ ГРАНИЦ КАК ВАЖНОЕ УСЛОВИЕ ЭФФЕКТИВНОГО ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ВЗРОСЛОЙ ЛИЧНОСТИ.

Акинъшина О.Н.

Россия, Липецкий государственный педагогический университет
имени П.П. Семенова-Тян-Шанского
aroma712527@yandex.ru

Аннотация. Рассматривается важность формирования здоровых личностных границ и их влияние на эффективное функционирование взрослой личности; границы травмирующей личности и их виды; анализируются ошибки воспитания, приводящие к формированию нездоровых личностных границ и их последствия.

Ключевые слова: психологические границы личности, здоровая личность, травмирующая личность, профессиональная эффективность.

Формирование здоровых границ личности является важнейшим условием эффективного ее функционирования. Психологические границы личности – это некоторое ощущение своей внутренней целостности, психологической защищенности, граница того, что мы чувствуем своим – мысли, желания, идеи и т. п. Вместе с тем, граница – это еще и то место, где заканчивается одно пространство, одна личность, и начинается другая; это «место встречи» и пересечения с другим человеком. Поэтому здоровые границы – это не только умение заявлять о себе, о своих особенностях и качествах, не только знание о своем внутреннем мире, сохранение его обособленным и неприкосновенным, но и способность спокойно проявляться на своей границе, подходить к краю знакомого, безопасного и обжитого, чтобы встречаться с тем, что находится снаружи и является чужим и непонятым.

Зачастую практика свидетельствует о том, что у подавляющего большинства, имеются те или иные проблемы в формировании здоровых границ, которые приводят к проблемам личности в коммуникации,

социализации в целом, профессиональном функционировании, осознании себя, самооценивания и проч.

В связи с этим рассмотрим границы травмирующей личности, их виды. Границы травмирующей личности могут быть проницаемыми, вплоть до их полного отсутствия. Бывают слабыми, при которых у человека проявляется склонность к слиянию с другими людьми и зависимость от них. Это тот случай, когда внешнее влияние без преград попадает внутрь, на человека воздействует все, при этом невозможно разобрать, где чье настроение, желание, кто за что отвечает. В отношениях с другими людьми часто бывает «двойное дно», в котором человек делает что-то для другого против своей воли, чтобы затем потребовать что-то в ответ за свои усилия, за свою жертву ему.

Таким образом, человек становится насильником по отношению к самому себе, и более того, также он поступает и с другими людьми, т.е. он требует от других людей делать то, что они не хотят ради него, но ведь он уже так поступил, значит и другие должны. Здесь речь идет о нездоровом слиянии, у человека «как бы» нет права отказать. Уступчивость имеет свои корни в разнообразных страхах, например, страх того, что меня оставят, на меня обидятся, разгневаются, накажут, разорвут отношения и т. д. Это вариант «хорошего человека», покладистого, легко принимающего чужую точку зрения, не умеющего отказывать. Но в этом случае собственная жизнь почти отсутствует, человек выполняет чужие жизненные цели. Важно помнить, что «отказ не делает нас плохим человеком, умение говорить нет – один из важнейших навыков, которым необходимо овладеть, он повышает нашу эффективность, улучшает отношение с окружающими, наделяет спокойной уверенностью» [1, с. 112].

Границы травмированной личности бывают жесткими, непроницаемыми. Это антизависимость, полная изоляция. В этом случае человек закрыт, неприступен, выйти наружу (чувствами, мыслями) не может, и зайти хоть кому-то не дает. Человек таким способом обеспечивает себе безопасность, «Я» сохраняется, но не развивается, не получает новых впечатлений, не вступает во взаимодействие с миром. Жесткие границы скрываются за такими выражениями как: «Не выноси сор из избы», «Молчи, а то, что люди подумают». Человек живет с представлениями о том, что делиться личным не стоит никогда, даже если нужна помощь. За этим стоит идея, как правило, привитая кем-то из близких о том, что человек все и всегда должен делать сам, чтобы выжить человек должен рассчитывать только на себя, других просить стыдно, неловко. В этом случае речь идет о другом полюсе созависимости – контрзависимости.

Если в первом случае созависимости человек «прилипает к другому», то в случае контрзависимости человек имеет непроницаемые границы, он ригиден, его границы жесткие. За этим стоит страх «застрять» в другом человеке и потерять свою идентичность, свои желания и цели, свою свободу. Ему кажется, что свобода состоит в том, чтобы контролировать себя и других так, чтобы они не подбирались к нему слишком близко. При этом внутри, очень глубоко, порой неосознаваемо, он тоскует по близости и теплоте, но получить их – это большой риск, поскольку это вынудит контрзависимого оставить свое безопасное пространство и выйти в мир других людей, которые могут быть непредсказуемы.

Человек с нездоровыми границами может говорить «да» вместо «нет», пугаясь натиска оппонента, позволять брать свои вещи без спроса, входить в комнату без стука, читать чужую переписку, подслушивать, подглядывать – это лишь часть вариантов нарушения границ другого человека. Многие взрослые, не имея четких представлений о собственных границах, могут делать то, о чем их не просят, тем самым, вторгаясь в чужое пространство.

Любые границы, слишком мягкие или слишком жесткие, есть результат отношений с родителями и взросления человека, а также результат опыта, истории жизни.

К наиболее частым причинам формирования нездоровых личных границ можно отнести ошибки воспитания: непоследовательность родителей в правилах и требованиях, выставляемых ребенку (когда одно и то же то позволительно, то запрещено). Незрелый мозг ребенка не в состоянии правильно сориентироваться в таких условиях, ему нужны простые и повторяющиеся правила, а когда правила спутаны, у ребенка формируется неясное, спутанное представление о личных границах. Какие стимулы дает окружение, такие нейронные связи и формируются, это и называется воспитанием. Часто ребенок, который растет в среде со спутанными правилами, с трудом принимает слово «нет», отказ для него является травматическим переживанием, у него не формируется представление о «своем» и «чужом». Во взрослом возрасте такой человек сталкивается с рядом сложностей, когда другие люди будут недовольны тем, что он нарушает их границы. Скорее всего, он будет трактовать отказ других людей, как «не любовь», будет обижаться, конфликтовать, чувствовать отчуждение.

Человек, привыкший жить в отношениях созависимости, со сверхпроницаемыми границами, впоследствии будет искать себе опекающего партнера, будет стремиться переложить ответственность за

решение важных вопросов на другого, в отношениях будет готов скорее брать, чем отдавать. Часто родители торопят детей делиться с другими детьми тем, что он взял с собой из дома на прогулку, а когда ребенок противится и не хочет делиться любимой игрушкой, они его пугают, стыдят. Данное обстоятельство тоже препятствует формированию здоровых личностных границ. Важно продумывать и то, что нужно запрещать ребенку, и что разрешать. В каждом возрасте у ребенка есть важнейшие потребности для нормального развития, и их надо удовлетворять, разрешать ребенку проявлять себя. Правила важны, но без насилия с учетом возрастных и индивидуальных особенностей детей. Здоровые границы личности рождаются в момент, когда есть уважение. Если личная история человека похожа на войну, в ней нет достаточного опыта поддержки и права быть самим собой, человеку приходится с самого детства приспосабливаться.

Становление подвижных, чувствительных к контакту границ происходит не в ситуации противостояния и войны за собственное право быть, а в среде, где достаточно ресурса и поддержки для того, чтобы иметь возможность обращать внимание на свои силы, желания и способности.

Сформированные нездоровые границы личности не стоит воспринимать как крах и трагедию. Важно знать, что «границы растут и изменяются вместе с нами» [2, с. 2]. Одной из ключевых черт «самоценной личности» [3, с. 102] является способность извлекать уроки из своих ошибок и недостатков, понимать, что они могут стать трамплином на большую высоту. Осознание себя, понимание своей ценности и нужности, эффективная коммуникация, навыки активного слушания, уверенное, доброжелательное, демонстрирующее самоуважение поведение – это то, чему можно и нужно учиться.

Литература

1. Захариadis Д. Нет значит нет. Как перестать быть удобным и научиться говорить «нет» без угрызения совести. М.: Изд-во Бомбора, 2021.
2. Ламберт В., Миллер Д. Личные границы. Как их устанавливать и отстаивать. М.: Изд-во Манн, Иванов и Фербер, 2019.
3. Коваль И. Воспитание со смыслом. Тюмень: АО «Тюменский дом печати», 2022.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ТВОРЧЕСКОЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ

Брюзгина Д.А.

Россия, Центр развития творчества детей и юношества
dachabruzgina@mail.ru

Аннотация: В статье обоснована актуальность творческой самореализации человека в условиях современного общества. Приводятся примеры педагогических технологий, повышающих интерес личности к индивидуально-творческому самовыражению, так как самореализация играет важную роль не только в решении различных профессиональных задач, но и в адекватном реагировании на возникновение неконтролируемых жизненных событий.

Ключевые слова: творческая самореализация; творчество; личность; творческий процесс; педагогические технологии.

Самореализация – это процесс достижения своих целей, потребностей и желаний, который основывается на самопознании и саморазвитии. Это важный аспект личностного роста и развития, который помогает людям раскрыть свой потенциал и достичь личной гармонии и удовлетворения. Самореализация включает в себя поиск своих уникальных способностей, развитие навыков и умений, а также постоянное обучение и самосовершенствование. Она помогает людям найти свое место в жизни и стать более счастливыми и удовлетворенными. Для достижения самореализации необходимо иметь ясные цели и стремиться к их достижению, а также быть открытым для новых возможностей и опыта.

Учёные последних лет все чаще заостряют внимание на проблеме самореализации личности в отечественной и зарубежной научной психолого-педагогической литературе. Процесс исследования самореализации личности проводился в разные эпохи и в разных научных школах. Однако отметим, что в настоящее время нет единой концепции самореализации, и рассматриваемая тема все еще остается под вопросом. Сегодня нет единого мнения, что такое самореализация: это процесс, потребность или же явление. Если мы изучим этот вопрос с разных точек зрения, возможно, стоит сначала рассмотреть социально-философский аспект, а затем психологические и педагогические аспекты этой концепции.

Потребность в самореализации – это врожденное желание человека развивать свои таланты, способности и достигать личностного роста.

та. Она связана с поиском смысла жизни, удовлетворением своих потребностей и стремлением к самопознанию. Однако неудовлетворенность этой потребности может привести к недовольству собой, чувству неполноценности и депрессии [1].

С древних времен самореализацию рассматривали как «высшую ценность», и это можно проследить еще из философии Упанишад 8–5 век до нашей эры и в даосизме 6–5 век до нашей эры. Западные учения о самореализации – анализ самого явления, а также практические рекомендации о том, как достичь этих целей. Они, в свою очередь, возвращаются к работам Платона и Аристотеля.

Анализ разнообразных точек зрения на рассматриваемую проблематику стоит начать с изучения научных исследований И. Ведина. В его работах говорится о самореализации, которая выступает в качестве реализации в целом в мире и творческих возможностей человека его собственными силами [2, с. 114]. П.А. Галушкин в своих работах высказывает мнение, что самореализация — это демонстрация и применение всего, что было накоплено личностью в процессе саморазвития: энергия, навыки, а также умения и способности. Эти все ресурсы, по мнению специалиста, применяются в целях демонстрации собственно «Я» [3, с. 55].

В.И. Муляр подчеркивает, что самореализация – это индивидуальный процесс обозначения внутренних сил личности через деятельность. В этом случае было бы уместно уточнить, что личная самореализация – это свободное раскрытие индивидуальности человека в результате широкой деятельности. Н.Н. Михайлов поясняет, что личность идет определенным путем от деятельности к самодеятельности. Первоначально автор говорит, что способности человека могут проявляться в процессе деятельности, но он также делает упор на то, что выполнение этой работы определяется внутренними мотивами, не обществом или коллективом, а персональными потребностями человека. Только тогда, по мнению специалиста, деятельность может стать любительской деятельностью, и только в этом случае реализация индивидуальных способностей в этой деятельности приобретает характер самореализации.

Сама концепция самореализации стала применяться в работах А. Адлер. Он рассуждал, что люди стремятся к превосходству: эту черту автор признавал изначальной и считал, что это именно то, что есть сама жизнь. Другими словами: «это нечто, без чего жизнь человека невозможно представить» [4, с. 104]. Однако Адлер не подчёркивал

авторства в определении самореализации. Сама концепция самореализации также используется в работах Маслоу, Роджерса, Фромма.

В контексте изучения этого вопроса стоит также отметить тот факт, что педагогика, действуя как часть культуры, определяет предмет своей деятельности как образование. Следовательно, самоактуализация себя различными способами самообразования (самообучение), самовоспитания (самостоятельного формирования личности), саморазвития (саморегуляция поведения) считается самой важной и высшей целью движения личности или общества к совершенствованию.

Если говорить о продуктивности, то здесь важны потенциальные возможности человека – наряду с взаимодействием человека с миром это напрямую повлияет на уровень самореализации. В субъективный опыт внедрены:

1) сферы деятельности и познания личности, представления и концепции личности о мире и деятельности;

2) практические действия и приемы в индивидуальной деятельности, а также определенные правила, регулирующие выполнение умственных или практических действий;

3) эмоциональные коды, которые включают ценности, значения личных установок и стереотипных структур или убеждений.

Особенности этого опыта обеспечивают личное видение мира. Учитывая этот опыт, можно отметить, что он включает в себя биографию личности, влияние семьи, нации (этноса), реальные отношения с миром, это делает процесс познания осмысленным пониманием личности. Считается, что процесс обучения должен быть направлен на то, чтобы сопровождать субъекта в процессе обогащения его личного опыта. Этот опыт должен соответствовать амбициям и способностям личности на пути к самореализации, а также в процессе развития меняющейся природы общества.

Рассмотрим более конкретное понятие: творческая самореализация. Данная самореализация – это процесс проявления своих творческих способностей и потенциала в различных сферах жизни. Это может быть выражено в искусстве, литературе, музыке, танце, дизайне, науке и других областях. Творческая самореализация помогает людям найти свое призвание, развить таланты и достичь успеха в жизни, она также способствует развитию личности, повышению самооценки и уверенности в себе. Для того, чтобы творческая самореализация была эффективной, необходимо постоянно развиваться, изучать новые техники и методы, а также не бояться экспериментировать и рисковать.

В работах С.Л. Рубинштейна была отмечена важная сторона процесса творческой самореализации: субъект в своих действиях, в своих художественных действиях не только раскрывается и исследуется, но и создается и определяется в них. Следовательно, благодаря тому, что он делает, можно определить то, что он есть. С.Л. Рубинштейн считает, что самореализация представляет собой наиболее важный мотив человеческой деятельности и желание испытать и идентифицировать собственные способности и силы [5, с. 143].

Чтобы создать условия для творческой самореализации учащихся, желательно использовать следующие творческие задачи для формирования предметного опыта [6, с. 107].

Творческие задачи мотивирующего характера. Чтобы эти задачи выполнялись, они должны быть важны для исполнителя, иметь какое-то значение. В этом случае деятельность субъекта будет мотивирована.

Задачи с творческими элементами. Они требуют, чтобы учащиеся продемонстрировали независимость, которая поможет усвоить полученные знания.

Продуктивные задачи. Знания, приобретенные в таких задачах, должны быть использованы в новых ситуациях с проявлением инициативы участников образовательного процесса.

Истинно творческие задачи. Это самые сложные виды задач, требующие высокого уровня любительской деятельности, направленной на создание новых способов жизнедеятельности.

Итак, как можно отметить, что данные творческие задания затрагивают одновременно несколько разных личностных качеств. Это и самостоятельность, и ответственность, организованность, формирование целеустремленности, инициативности, создание творческого отношения к деятельности [6].

Знание теоретических аспектов творческой самореализации личности необходимо для эффективной деятельности в данном направлении как самой личности, так и педагога, создающего условия для эффективности данного процесса.

Литература

1. Кудинов С.И., Кудинов С.С., Михайлова О.Б., Рушина М.А. Самореализация личности: теоретико-эмпирические исследования. Москва, 2015. 210 с.
2. Ведин И.Ф. Бытие человека: Деятельность и смысл. Рига: Зинатне, 1987. 114 с.

3. Галушкин П.А., Исаев Е.И. Самореализация личности как психологическая проблема // Самореализация личности в современном мире. М.: РУДН, 2018. С. 55-60.
4. Adler A. Individual Psychology. Haai C.S. Lindzey. G. (Eds). Theories of Personality. N/Y., 1965.
5. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. М.: Фн СССР, 1976. 416 с.
6. Кулагина И.В. Исследование особенностей самореализации личности в среднем возрасте // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2020. № 3. С. 101-107.

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ В ЗАВИСИМОСТИ ОТ ИХ СТИЛЯ МЫШЛЕНИЯ

Горин А.С.

Россия, Тамбовский государственный университет имени Г. Р. Державина
vdudyuebd@gmail.com

Аннотация. В статье рассматриваются особенности поведения и обучения студентов с разными стилями мышления. Для анализа использована классификация стилей мышления А. Харрисона и Б. Брэмсона. Охарактеризована специфика каждого стиля. Представлены рекомендации по их учету в процессе обучения.

Ключевые слова: мышление, стили мышления, студенты, обучение, индивидуальные особенности.

С момента формирования педагогики как науки, большая часть исследований направлена на поиск условий, способствующих наиболее эффективной реализации процесса обучения. Полученные результаты исследований активно используются для развития познавательных способностей и реализации творческого потенциала обучающихся. Однако, независимо от качества разработанной технологии или совокупности обоснованных педагогических условий эффект от их использования может не проявиться или вовсе оказаться негативным, поскольку на результат влияют субъективные причины, в том числе, человеческий фактор. Хорошему педагогу необходимо учитывать особенности мышления обучающегося, которое является одной из высших психических функций.

На основе анализа работ Л.С. Выготского, В.М. Розин выявил два подхода к определению мышления. Семантический подход определяет

мышление как выработку и оперирование обобщенными значениями, образующими содержание понятий. Второй подход рассматривает мышление как сознательную мыслительную деятельность, целью которой является решение задач, логическое использование понятий [1].

«Стиль мышления представляет собой устойчивую совокупность индивидуальных вариаций способов восприятия, запоминания и мышления, за которыми стоят различные пути приобретения, накопления, переработки и использования информации» [2, с. 647]. Существует несколько классификаций стилей мышления, одной из наиболее известных является классификация, разработанная А. Харриссоном и Б. Брэмсоном. Данные исследователи выделили 5 стилей мышления: синтетический, аналитический, идеалистический, прагматический и реалистический. Рассмотрим их характеристики и специфику обучения студентов с определенным стилем мышления.

Синтетический стиль мышления представляет собой преобразование известных фактов, точек зрения и предположений в единую, индивидуальную позицию. Обладатели данного стиля мышления склонны к творческому, неординарному мышлению, исследованию уже изученных данных с новых сторон. Зачастую, речь и мысли данных студентов сопровождаются сослагательным наклонением. Преимуществом обучения студентов с подобным стилем мышления является их вовлеченность в процессе получения новых знаний, заинтересованность при использовании педагогом нестандартных форм и методов обучения, в особенности при проведении занятий дискуссионного типа.

Однако, несмотря на это, обучение студентов с данным стилем мышления может вызывать серьезные сложности у недостаточно опытных педагогов. Данные обучающиеся склонны задавать большое количество вопросов, часто далеких от темы занятия, уводить процесс изучения нового материала в пространное обсуждение, периодически могут мешать одногруппникам. Особенно сложным является проведение занятий по дисциплинам естественнонаучной направленности.

Для наиболее эффективного и успешного процесса обучения педагогу необходимо терпеливо и умело направлять обучающихся с синтетическим стилем мышления, точно разделять вопросы в соответствии с их пользой для занятия. Заинтересованные в занятиях студенты-«синтетики» не только предоставят альтернативные точки зрения на проблему, позволяя педагогу более широко её объяснить, но и вовлекут в учебный процесс остальных учащихся. Скучающие или игнорируемые студенты, наоборот, будут отвлекать своих одногруппников от занятия, вовлекая их в разговоры на внеучебные темы.

Идеалистический стиль мышления формирует личностную позицию человека в соответствии с собственной эмоциональной и категоричной оценкой. Обладатели данного стиля мышления склонны к поверхностному анализу информации в соответствии с каким-либо стандартом без изучения условий, проблематики и т. д. Имея твердое представление о том, что хорошо, а что плохо, учащиеся быстро дают оценку получаемой информации, как правило, основываясь на своих морально-нравственных ориентирах.

В отличие от студентов-«синтетиков», студенты-«идеалисты» хуже реагируют на творческие занятия и занятия дискуссионного типа, поскольку не готовы выходить за рамки своей собственной позиции. Более того, в силу своей эмоциональности и высоких ожиданий от окружающих, обучающиеся с данным стилем мышлением более остро воспринимают слова и действия педагога. В результате этого любая ошибка со стороны преподавателя может привести к полной потере авторитета у студента.

Тем не менее, студенты-«идеалисты» также многого требуют от самих себя. Они более организованные и ответственные; обладают развитой эмпатией; всегда готовы помочь своим одноклассникам; зачастую страдают «синдромом отличника». Для раскрытия потенциала этих студентов рекомендуется поручение им индивидуальных проектов, в особенности, исследовательского типа, а также поддержка в написании научных статей или учебных работ.

Прагматический стиль мышления является менее беспорядочной вариацией синтетического мышления. Студенты, обладающие данным стилем мышления также довольно непредсказуемы в умозаключениях, поскольку ориентируются на личный опыт и на сложившийся в момент получения информации контекст. Будучи довольно адаптивными, обучающиеся способны среагировать на любой вопрос или задание даже не понимая его сути. Полагаясь на свои импровизаторские способности, студенты-«прагматики» могут не углубляться в суть вопроса, получая необходимую для малейшего анализа информацию и развивая её в наиболее комфортном для них направлении.

Довольно распространённой идеей среди студентов-«прагматиков» является мысль о хаотичности окружающего мира и слабости влияния причинно-следственных связей. Несмотря на это, обучающиеся умеют быстро и точно формулировать свои мысли, подстраивая их либо под свое мнение, либо под то, что хотел бы услышать преподаватель. Благодаря гибкости мышления и эмпатии, студенты свободно действуют в рамках групповых заданий. Определяя наиболее

быстрые и легкие пути выполнения поставленной задачи, «прагматики» без каких-либо сложностей координируют участников группы, однако при этом, в силу переменчивости своих взглядов, не обладают лидерскими навыками.

Соответственно, наиболее эффективными видами деятельности на занятиях для студентов-«прагматиков» будут какие-либо командные проекты, задания. При подготовке индивидуальных заданий, обучающиеся не станут углубляться и изучать материал, если он им не интересен. Несмотря на то, что их ответ будет полностью соответствовать требованиям, педагогу, в данном случае, не стоит рассчитывать на то, что студенты действительно поняли и запомнили тему. При этом, преподавателю также не следует поручать данным студентам творческие задания, поскольку импровизаторские способности «прагматиков» никак не влияют на их стремление минимизировать время, затрачиваемое на выполнение задания, даже если оно творческое.

Аналитический стиль мышления представляет собой систему, содержащую в себе только известные студенту факты. Студенты-«аналитики» крайне серьезно подходят к любой поступающей к ним информации и не рискуют делать какие-либо выводы, не имея для этого оснований. При том, что данные обучающиеся, как правило, владеют пониманием причинно-следственных связей, они, как правило, стараются отказываться от любых идей, полученных в той или иной мере интуитивно. Перед тем как ответить на поставленный вопрос или выполнить задание, студенты изучат все существующие аспекты проблемы со всех возможных сторон и только на основе этого сформулируют свой ответ. Любые задания, в которых следует указать свою субъективную позицию, сбивают их с толку. При дискуссионных видах деятельности студенты могут быть нерешительны из-за возможных сомнений в собственной правоте.

В командных проектах могут обособиться от группы и либо выполнять большую часть заданий самостоятельно, либо полностью избегать каких-либо деятельности. Также, в рамках групповой деятельности, могут возникать конфликты с «прагматиками», поскольку в отличие от них, «аналитики» не стремятся найти наиболее легкий и быстрый путь к решению задачи, а стараются подобрать наиболее эффективное и качественное решение, даже если на это уйдет много времени.

Именно поэтому преподавателю при обучении «аналитиков» стоит делать упор на индивидуальные работы, в особенности, рефератного типа. Особенно важным при этом является оказание помощи сту-

денту при выборе темы, объеме и т. д. Тем не менее, выполнение каких-либо творческих заданий также может благоприятно повлиять на процесс обучения данных студентов, поскольку аналитический стиль мышления лишь косвенно влияет на творческие способности обучающегося и поэтому их стоит оценивать отдельно.

Реалистический стиль мышления является наиболее нейтральным из перечисленных и по своей сути во многом напоминает прагматический стиль. Студенты-«реалисты», как и «прагматики», во многом опираются на собственный опыт, однако в отличие от них, «реалисты» немалое значение придают и реальным фактам. Более того, обучающиеся с данным стилем мышления при анализе информации могут быть настолько же серьезными, как и аналитики, т.к. считают реальными только те факты, истинность которых не вызывает сомнений.

При любых видах деятельности успешно придерживаются метода «проб и ошибок», что позволяет им с каждым разом становиться лучше. Полный контроль над ситуацией для них особенно важен, поэтому они либо избегают групповых проектов, либо становятся лидерами команды. Как и «прагматики», они стараются найти наиболее легкий и комфортный способ решения проблемы. Однако, зачастую, они не обладают такой же гибкостью мышления и стремлением найти новый, альтернативный способ, поэтому с большей вероятностью предпочтут уже привычный, но эффективный вариант, который точно приведет их к желаемому результату.

Также их отличает некоторая педантичность в своей деятельности, поэтому студенты-«реалисты» стараются избегать всего, что может негативно повлиять как на конечный результат задания, так и на сам процесс выполнения. Тем не менее, они достаточно адаптивны, чтобы нейтрально относиться ко всем видам деятельности, которые, в свою очередь, будут одинаково эффективны. При выборе задания для обучающегося с реалистическим стилем мышления, преподавателю следует ориентироваться на иные личностные характеристики студента, такие как темперамент, когнитивный стиль познавательной деятельности и т. д. [3–6].

Таким образом, от стиля мышления студента напрямую зависит, насколько эффективной будет та или иная деятельность. Однако, в данной классификации приведены «идеальные» стили мышления, в то время как в реальности вполне возможно комбинирование элементов разных стилей в зависимости от характера, взглядов и интересов учащегося. Именно поэтому преподавателю необходимо понимать, что

помимо стиля мышления крайне важно учитывать и остальные качества и интересы учащегося.

Литература

1. Розин В. М. Мышление: сущность и развитие: концепции мышления, роль мыслящей личности, циклы развития мышления. М.: Ленанд, 2015. 368 с.
2. Аверин В.А., Реан А.А., Дандарова Ж.К. Психология человека от рождения до смерти. М.: АСТ, 2015. 656 с.
3. Рогов Е.И. Личность учителя: теория и практика. Ростов-н/Д.: Феникс, 1996. 512 с.
4. Петухов В.В. Психология мышления. М.: Изд-во Московского университета, 1987. 89 с.
5. Халифаева О.А., Коленкова Н.Ю., Тюрина И.Ю., Фаина А.Г. Взаимосвязь стилей мышления и академической успеваемости студентов // Образование и наука. 2020. Т. 2. № 7. С. 52-76.
6. Михалкина С.А., Яшкова А.Н. Стили мышления обучающихся классов психолого-педагогической направленности // International Journal of Medicine and Psychology. 2022. Т. 5. № 4. С. 50-53.

СПОСОБНОСТЬ К САМОАНАЛИЗУ КАК ПОКАЗАТЕЛЬ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ ВОЕННОСЛУЖАЩЕГО-КОНТРАКТНИКА К ВОЕННОЙ СЛУЖБЕ

Зайцев А.В.

Россия, в/ч 40491, г. Крымск
930700@mail.ru

Аннотация. Актуализирована проблема исследования способности к самоанализу военнослужащего контрактной службы как показателя его ценностного отношения к военной службе. Сформулировано авторское понимание феномена «ценностное отношение военнослужащего к военной службе»; рассмотрен феномен «самоанализ»; отмечен эмпирический опыт изучения способности к самоанализу военнослужащего-контрактника.

Ключевые слова: самоанализ, способность к самоанализу военнослужащего-контрактника, ценностное отношение военнослужащего-контрактника к военной службе.

Ценностное отношение офицера к военной службе, отражая взаимосвязь его личности с окружающим миром (общество, профессия,

природа), раскрывается в готовности офицера осознанно на высоко-профессиональном уровне выполнять свой воинский и гражданский долг по защите Родины.

Профессионализм любого специалиста, включая военнослужащего контрактной службы, характеризуется интеграцией профессионально-обусловленных и личностно-заданных свойств личности (направленность, способности), ее образований (компетенции), качеств (патриотизм, эмоционально-волевая устойчивость, ответственность и др.) и сформированностью ценностного отношения к избранной профессии.

Обращаясь к ценностным отношениям личности, ученые обоснованно отмечают, что «... будучи избирательными, осознанными связями личности с объективной действительностью, они раскрывают конкретный смысл, которым наделяет человек определенные объекты, явления, окружающих людей» [1, с. 106].

На основе сформированного представления о ведущих видах и специфике военно-служебной деятельности военнослужащего контрактника, учитывая позиции ученых относительно сути ценностного отношения личности, в том числе к профессии, было сформулировано понимание автором исследования изучаемого феномена.

Ценностное отношение военнослужащего-контрактника к военной службе, согласно проведенному нами исследованию, следует понимать «...как осознанно-активную, избирательно-устойчивую внутреннюю позицию военнослужащего, устанавливающую для него значимость самой профессии в виде осознаваемой потребности и объективной необходимости обеспечения боевой готовности российских вооруженных сил и общественной, общегосударственной безопасности» [2, с. 166].

Ценностное отношение к военной службе не дается военнослужащему «в готовом виде», а формируется на протяжении длительного пути выбора, осмысления, осознания индивидуальным разумом и под воздействием общественных групп и внутреннего принятия ценностей военной службы; закрепления их на уровне взаимосвязи собственных значимых убеждений с общественно-ценными применительно к военно-профессиональной деятельности офицера.

Важным аспектом в достижении успеха в военной службе, основанного на истинно ценностном к ней отношении военнослужащего, выступает, наряду с другими свойствами и способностями личности, его способность к самоанализу. В настоящем исследовании в структуре ценностного отношения военнослужащего контрактной службы в

военной службе мы рассматриваем его способность к самоанализу в качестве показателя рефлексивно-оценочного критерия.

Феномен «самоанализ» в самом общем виде в словарных источниках характеризуется как анализ, рефлексия индивидом своих собственных поступков, состояний, переживаний. Применительно к профессиональной деятельности любого специалиста самоанализ предназначен: для целенаправленного и произвольного мониторинга ее характеристик; для оценки специалистом своего отношения к ней; для анализа выявленных проблем, ошибок и их устранения; для дальнейшего планирования путей самосовершенствования.

Подобный самоанализ дает основания специалисту определить основные причинно-следственные связи между его профессиональной позицией, характером ценностного отношения и факторами качества профессионально-личностного развития и достижений в избранной профессии.

Мы разделяем точку зрения В.С. Безруковой, которая самоанализом рассматривает как определенный «... метод осмысления собственных действий, слов, чувств и отношений, разложение их на взаимосвязанные элементы с целью определения «слабых» мест, требующих корректировки» [3, с. 764]. Обладая способностью к самоанализу, военнослужащий как индивид с развитым сознанием, наделен способностью постигать собственный внутренний мир, определять параметры своего профессионального сознания, мышления, продукты собственной активности и их переосмысливать.

Это будет вести к более глубокому осмыслению, осознанию и внутреннему принятию ценностей военной службы; закреплению их на уровне взаимосвязи собственных убеждений с общественно-ценными применительно к военно-профессиональной деятельности офицера. В свою очередь это ведет к формированию у военнослужащего более активной, избирательной, ответственной позиции относительно значимости, ценности самой военной службы, как возможности проявить самопожертвование на благо Родины; защитить в ходе военной службы наивысшую ценность, основополагающую цель всякого общества – Человека. Такой путь будет также способствовать формированию у военнослужащего важных личностных характеристик – самоутверждению, самоопределению, саморазвитию, самореализации в жизнедеятельности в целом.

При этом беседы с военнослужащими контрактной службы [N=54, 2022] подтвердили их недостаточную готовность и способность осуществлять самоанализ собственной военно-служебной деятельности;

они затрудняются анализировать собственный профессиональный потенциал, личностные качества, военно-профессиональный опыт, ограничивая тем самым возможности более глубокого осознания целесобразности, полезности, значимости для них, в том числе с точки зрения успешности, предпочтительно ценностного отношения к военной службе.

Способность военнослужащего к анализу собственной военно-профессиональной деятельности будет всегда выступать стимулом его профессионального самосовершенствования. Это будет обеспечиваться постоянной самодиагностикой; выявлением обнаруженных затруднений и ошибок; осмыслением и осознанием проблем; разработкой перспективных направлений развития в военной профессии, ориентированностью на положительную трансформацию индивидуальной профессиональной позиции и обогащение ценностного отношения к военной службе.

Теоретический анализ актуальной научной литературы, обобщение имеющегося опыта военно-профессиональной деятельности, некоторые эмпирические исследования позволяют констатировать, что способность военнослужащего контрактной службы к самоанализу как показатель его ценностного отношения к военной службе остается одним из актуальных вопросов психолого-педагогической науки и практики, требующий дальнейшего изучения и осмысления.

Литература

1. Абдалина Л.В. Ценности-отношения в структуре личностных ценностей научно-исследовательской деятельности преподавателя вуза // Обзор педагогических исследований. 2022. № 7. С. 105-109.
2. Зайцев А.В. Некоторые аспекты исследования ценностного отношения военнослужащих контрактной службы к военной службе // Обзор педагогических исследований. 2022. № 7. С. 164-169.
3. Безрукова В.С. Основы духовной культуры: Энциклопедический словарь педагога. Екатеринбург, 2000. 937 с.

ХУДОЖЕСТВЕННАЯ ЛИТЕРАТУРА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗИТИВНОГО Я-ОБРАЗА СТАРШЕКЛАССНИКОВ

Копылова А.А.

Россия, Тамбовская областная универсальная библиотека им. А.С. Пушкина
kopilowanast@yandex.ru

Аннотация. В статье рассматриваются особенности формирования позитивного я-образа у старшеклассников средствами художественной литературы. Анализируются взгляды на содержательную сторону понятий «Я-образ», «самосознание», «самооценка». Обращается внимание на признаки развития гармоничной личности. Отмечаются особенности самосознания подростков. Исследуются особенности духовно-нравственного воспитания школьников средствами художественной литературы на примере рассмотрения творчества Ф.М. Достоевского.

Ключевые слова: позитивный я-образ, старшеклассники, художественная литература, духовно-нравственное воспитание.

Вопрос о понятии Я-образа человека волновал многих ученых и мыслителей. Р. Декарт предполагал, что человеческое я можно трактовать как проблему самопознания. И. Кант отмечал двойкость человеческого я и говорил, что оно включает в себя рефлексирующее я – субъект мышления, экзистенциальное я, Эго, и я, существующее как объект восприятия, рефлексивное я или «образ Я» [1, с. 212]. Общее значение термина я – самость, то есть «интегральная целостность, «одноличность», «подлинность» индивида, на основании которой он отличает себя от внешнего мира и от остальных людей. Самость – это единство «реальной» идентичности индивида и его самосознания». Следовательно, Я-образ – это концентрация представлений человека о самом себе, рефлексия.

Существуют разные точки зрения на структурные составляющие Я-образа. Так У. Джеймс разделял я-образ на эмпирическое я (наличное, сегодняшнее) и идеальное я (каким человек хотел бы быть или должен стать в свете собственных представлений об идеальном себе).

Обращая внимание на вопрос становления психики в «стадии зеркала», Ж. Лакан считал, что Я-образ человека не только результат влияния реальности, но и система защит, итог идентификаций. Также им утверждается, что «образ себя» у человека существует до «Я», встраивается в предшествующий ему язык. Так, взрослые говорят с

ребенком еще до того, как он начинает понимать мир и себя, называют символическую идентификацию с предметом, именем собственным, этот процесс назван Лаканом «идентификацией с идеалом», поэтому можно говорить о том, что отношения с образом всегда связаны с языком. Можно отметить, что в исследованиях «Я-образа» именно вопрос «Кто ты?» может раскрыть сущность представлений человека о самом себе и о его жизненной позиции, ориентирах, целях. Но само понятие «кто я» дается человеку родителями задолго до того, как он начинает говорить и осмысленно смотреть на мир. Следовательно, отчасти, «Я-образ» формируется и на подсознательном уровне.

Похожая точка зрения и у И.С. Кона: подчеркивая мотивирующую функцию рефлексивного я, он понимает Я-образ человека как совокупность когнитивных и эмоционально-оценочных самохарактеристик личности, т.е. ответов на вопросы «кто я?» и «какой я?»

Иной взгляд у Т. Шибутани – в понятии Я-образ он видит не только самого человека, личность, но и все то, с чем человек себя идентифицирует (мои вещи, моя страна, мой город, моя семья). Я-образ связан и с временными периодами, то есть человек может строить планы на будущее, которые в совокупности представляют собой концепцию жизни.

В более узком смысле трактует Я-образ А.А. Реан, в отличие от предыдущих подходов он не связывает понятия самооценки и я-образа, полагая что «Я-образ представляет набор скорее описательных, чем оценочных, представлений о себе».

Т.П. Фокина считает Я-образ элементом концепции жизни, системы ценностных ориентаций и социальных установок. Б.Ф. Ломов обращает внимание на то, что формирование жизненных целей личности основывается на системе общественных отношений, уровне их развития, положении индивида в этой системе, и опирается на общественный опыт, переработанный личностью в ходе социализации. Однако формирование целевых установок – сугубо личностный процесс и «цель не привносится в индивидуальную деятельность извне, а формируется самим индивидом... Извне может быть задано требование к индивиду, но не цель» [2, с. 32].

Именно жизненные цели личности Б.Ф. Ломов считает основой для создания концепции собственного будущего человека. Важной частью концепции будущего являются идеалы, в которых воплощаются человеческие ценности. Из вышесказанного следует, что концепция будущего это система жизненных целей и путей их достижения, реализуемых человеком на протяжении его жизни.

Положительный Я-образ тесно связан с понятием гармоничной личности, описание которой в российской психологии появилось в 1990-х. г.г. Психолог О.И. Мотков предложил считать следующие свойства качествами гармоничной личности:

- преобладание положительных эмоций и спокойного настроения;
- хорошее физическое самочувствие в целом;
- в целом положительное представление о себе, хотя индивид видит и свои минусы;
- здоровый и разнообразный образ жизни;
- преимущественная опора на себя в жизни, а не на внешние обстоятельства;
- гибкость в управлении своими эмоциями и действиями;
- чувство меры в своих желаниях, притязаниях и действиях;
- принятие двойственности мира, наличия в нем и светлого, и темного;
- стремление к достаточно высоким, но не к максимальным достижениям;
- реалистичность представлений и желаний;
- умеренная, нерезкая выраженность черт темперамента и характера;
- удовлетворенность жизнью в целом;
- удовлетворенность отношениями в семье;
- удовлетворенность отношениями с друзьями;
- удовлетворенность отношениями на работе (в учебной группе);
- открытость познанию нового, творческая деятельность;
- доброжелательность к людям;
- чувство красоты природы и единства с ней;
- преобладающая ориентация на общечеловеческие ценности поиска истины, добра, красоты и гармоничной жизни;
- умение экономно расходовать свою жизненную энергию [3, с. 66].

Я-образ является одной из основополагающих социальных установок. Отношение к самому себе играет ключевую роль в становлении личности: человек нуждается в положительном Я-образе для достижения поставленных целей. Однако, как и отношение к вещам, отношение человека к себе самому противоречиво, так как существует идеальное я, которое не совпадает с реальным [4, с. 54]. Данное противоречие является основным двигателем процесса самовоспитания. Важно отметить, что необходимо обращать внимание на характер расхождения идеального и реального Я-образа человека. Например, если чело-

век понимает, что у него недостаточно развиты некоторые навыки и старается их развить, то это будет являться толчком для достижения поставленной цели. Но если качество человека и реальный запрос не совпадают, например, желание быть лидером и низкая самооценка, то без определенной работы со своим Я-образом человек не сможет достичь желаемого результата.

Именно в подростковом возрасте происходят фундаментальные изменения самосознания. Подросток постепенно осознает свою уникальность, непохожесть на других, концентрация внимания с внешней оценки переходит на внутреннюю, происходит активное формирование Я-образа. А. Бондарев отмечает особенности подросткового поведения: «Подросток может, забыв обо всех забавах, отвлекшись от любимого занятия в сфере познавательной деятельности, уйдя от общения, подолгу заниматься рефлексией на свои характерологические особенности. Это занятие при живости ума может продуцировать важные для подростка откровения относительно своей персоны. Целостность рефлексии придаёт лишь исключительная направленность подростка на самого себя – он неизменно проидентифицирует себя с самим собой, возвратится к самому себе, к собственному «Я» [5, с. 177].

Глубокий интерес к самому себе может послужить как стартом для достижения больших успехов в жизни, так и точкой преткновения, центром сомнений и неуверенности в себе. Обращение к себе и в то же время нехватка жизненного опыта и знаний для полноценной самооценки – особенности подросткового периода, в которых необходима поддержка взрослых, педагогов, психологов и родителей. Процесс самопознания и самооценки может проходить по-разному. Первый путь – соизмерение уровня желаний и уровня своих достижений, однако у подростка, еще не вышедшего за пределы школы, может быть недостаточно опыта и навыков для подобной оценки и определения Я-образа. Второй путь – сопоставление себя с другими и оценка их мнения о себе [6, с. 218]. Однако, здесь у подростка тоже возникнут трудности, так как ценности сверстников могут не совпадать с ценностями более старших поколений и даже противоречить им. Следовательно, Я-образ подростка включает в себя не только оценку действий, поступков, результатов деятельности, но и самоанализ, поиск собственных ценностей и постановку жизненных целей.

Очень важно помочь подростку сформировать положительный «Я-образ» и хорошим помощником в этом деле может стать художественная литература. Именно литература как культурный образец, вобравший в себя всю мудрость народа, может помочь привить подростку

кам нравственно-эстетические ценности человечества. Процесс нравственного воспитания средствами художественной литературы рассматривался в трудах Д.С. Лихачёва, Ю.Г. Круглова, Т.В. Ефимовой, В.Ю. Троицкого. Отличительная черта предмета литературы в школе заключается в том, что подросток может сопоставить свой взгляд на определенное поведение или ситуацию с авторским взглядом, и, таким образом, осуществить процесс самопознания. Литература как предмет учит школьника мыслить, ставить вопросы, искать ответы и объяснения. В большинстве произведений ставится вопрос нравственного выбора, и задача педагога выстроить ход мысли ученика так, чтобы он обратился к основополагающим качествам в жизни: доброте, состраданию, милосердию, честности, ответственности за свои поступки.

Важным аспектом в школе является изучение творчества Ф.М. Достоевского. Писатель часто затрагивает вопросы нравственности, честности, ответственности в своих произведениях, как будто наблюдает со стороны за поступками своих героев в «пограничной» ситуации. Однако, классический стиль изложения и глубина внутренней проблемы героев не всегда понятна современным школьникам, не только в силу возраста, но и в силу иных современных реалий [7, с. 116]. Так теория Раскольникова становится основой для совершения им убийства по сюжету романа «Преступление и наказание», который старшеклассники проходят в период своего взросления. И главное, что остается у них в памяти – это эпизод убийства, а не путь героя к моральному воскрешению, добру, идее равенства и братства людей на земле, то есть опровержение теории героя, его раскаяние.

Еще одной причиной недостаточного усвоения материалов романа может быть небольшой объем доступных для понимания именно школьников научно-исследовательских и критических материалов. Проблема может возникнуть даже при обычном прочтении научных исследований, потому что многие термины и смысловые связи могут быть не поняты старшеклассниками. Поэтому на занятиях перед учителем стоит задача построения системы усвоения знаний учащимися, которая будет включать анализ текстов Достоевского, их смыслового содержания, ценностных компонентов и самостоятельную деятельность учащихся на уроках. Наиболее удобной для такого проведения уроков будет диалоговая форма проведения [8, с. 87]. Рассмотрение романа в этом случае будет строиться на анализе и интерпретации содержания произведения с позиции представлений автора, критика и самих учащихся. Интерес к произведению, подкрепленный диалогом и проблемными вопросами, совместный поиск смыслов побудит школь-

ников к размышлениям, воспитает потребность критической оценки произведений.

В плане организации урока важна ориентация учителя на создание содержательной базы знаний, которая имеет следующие значимые части.

1. Знание биографического контекста жизни Достоевского (в особенности «пограничных моментов» – каторга, ссылка, болезнь, определивших экзистенциальную направленность творчества и максимальную остроту нравственно-философских проблем).

2. Представление об этапах формирования и ценностно-мировоззренческих особенностях личности писателя (приоритет духовного, сакрального над материально-бытовым, диалогизм мышления, полярность мировосприятия, принцип *pro et contra*, напряженная рефлексия и т. д.). Изучение феномена личности Достоевского, который является воплощением особого пути развития и становления личности, бесспорно, представляет интерес для изучения и позволяет мотивировать старшеклассников к погружению в тексты произведений уже не как наивных читателей, а как читателей, подготовленных и заинтересованных в поиске смыслов и способов их воплощения.

3. Изучение концептуального содержания произведений писателя. Здесь могут быть рассмотрены предпосылки создания романов Пятикнижия, контекст пореформенной эпохи (в сравнении с состоянием российского общества XXI в.). Обучающихся необходимо привести к пониманию, что Достоевский поднимает вопросы, которые находятся вне времени: проблема нравственной свободы человека, выбора и ответственности за этот выбор, сложность поведения человека в «пограничной ситуации» [9, с. 13]. Важно сделать акцент именно на раскрытии нравственных вопросов в романе, помочь учащимся увидеть за поступками героев скрытый смысл, ответ на «пограничный» вопрос.

Как видится, актуальным примером для рассмотрения проблемы ответственности как ключевого аспекта воспитания в современном образовательном процессе может быть, включенный в программу роман Ф.М. Достоевского «Преступление и наказание». Важно обратиться к анализу образов героев-идеологов, Родиона Раскольникова и Сони Мармеладовой.

Родион Раскольников, главный герой романа, чувствует свою ответственность в деле проверки своей теории, доказательстве, прежде всего себе, что он не «тварь дрожащая, а право имеет», освобождении мира от зла в лице старухи-процентщицы и помощи своей семье, спасении сестры от брака по расчету и матери от нищеты. Но герой смот-

рит с точки зрения одной только своей теории и совершает чудовищную ошибку: он убивает не старуху-процентщицу, а свой внутренний мир, к тому же преступает не только закон, но и божьи заповеди, сказано же: «Не убей». Раскольников пытается достичь самоутверждения за счет вседозволенности и эгоцентризма, которые отторгают все его бескорыстные идеи для блага общества. Более того, ответственность героя совершенно теряется перед матерью и сестрой, ведь он не только бросает обучение в университете, ради которого мать и сестра тяжело работают и жертвуют многим, но и совершает преступление, что перечеркивает всякую перспективу его светлого будущего. Родион Раскольников совершает необдуманное, дикое преступление, которое ломает его судьбу, рушит надежды близких, но и здесь Достоевский, как истинный мастер слова, дает герою шанс на возрождение души. Он встречает Сонечку Мармеладову, именно она, героиня светлая и чистая, ведет его к исцелению сущности, раскаянию, добродетели.

Сонечка, напротив, понимает свою ответственность настолько глубоко, что даже идет на жертву, спасая свою семью от голода, идет по желтому билету. В отличие от Родиона Раскольникова, она не считает себя вправе решать чью-то судьбу. Отвечая на вопрос Раскольникова, кому нужно умереть – Лужину или Катерине Ивановне, Соня говорит: «Да ведь я Божьего промысла знать не могу... И к чему такие пустые вопросы? Как может случиться, чтоб это от моего решения зависело? И кто меня тут судьей поставил: кому жить, кому не жить?» [10, с. 118]. Именно Соня Мармеладова является в романе воплощением не только ответственной личности, но и человека воли, истинной внутренней свободы. Если Родион Раскольников следует внешней идее, не анализируя суть и последствия замысла, то Соня, напротив, старается принести своей жертвенной любовью и смирением со страшной судьбой благополучие своей семье.

Таким образом, используя более углубленный подход к рассмотрению не только текста произведения, но и предпосылок его создания, контекста эпохи, ценностей и мировоззрения автора, можно помочь школьникам сформировать на уроках литературы положительный Я-образ. Осмысление вопросов нравственности, рассмотрение проблемных ситуаций в диалоговой форме позволят школьникам не только следовать за мыслью учителя, но и научиться самостоятельно анализировать, размышлять, отстаивать свою точку зрения, формировать представления о правильном выборе идей и ценностей в жизни.

Литература

1. Хусаинова Н. Ю. Реальность «я» и концепция «я» при исследовании Я-концепции человека // Ученые записки Казанского университета. Сер. Гуманитарные науки. 2007. № 1. С. 209-223.
2. Ключенко А.Н. Формирование профессиональной Я-концепции личности // Вестник Московского университета МВД России. 2010. № 3. С. 31-33.
3. Галуцкий Г.М. Формирование культурной политики: я-концепция против мы-концепции // Труды СПбГИК. 2018. № 2. С. 65-78.
4. Исак В.Ю. Художественная литература как источник духовно-нравственного воспитания // Вестник НовГУ. 2017. № 2 (100). С. 54-56.
5. Мурзина К.Е. Формирование ценностных ориентаций у старшеклассников // Концепт. 2015. № 1. С. 176-180.
6. Горбатько В.Д. Психолого-педагогическая поддержка формирования жизненных планов старшеклассников: теоретический анализ // Сибирский педагогический журнал. 2007. № 5. С. 216-224.
7. Кошечко А.Н., Бобырева А.А. Духовные императивы творчества Ф.М. Достоевского в преподавании литературы: теоретические и методические аспекты // Вестник ТГПУ. 2017. № 2 (179). С. 114-118.
8. Водяха С.А. Особенности мотивации учебной деятельности креативных старшеклассников // Педагогическое образование в России. 2014. № 9. С. 186-189.
9. Новикова К.А. Связь позитивного мышления и учебных достижений старшеклассников // Вестник ВятГУ. 2012. № 2-3. С. 11-14.
10. Смирнов Я.В., Кошечко А.Н. Изучение проблемы ответственности в романе Ф.М. Достоевского «Преступление и наказание» и духовно-нравственное воспитание школьников // Вестник ТГПУ. 2017. № 2 (179). С. 119-123.

САМООРГАНИЗАЦИЯ КАК УСЛОВИЕ ЛИЧНОСТНОГО И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ СТУДЕНТА

Косыгина Е.А., Молоток Н.М.

Россия, Липецкий государственный педагогический университет
имени П.П. Семенова-Тян-Шанского
elena.cosigina@yandex.ru
molotok.nat@yandex.ru

Аннотация. В статье выявлена значимость самоорганизации студентов для их личностного и профессионального развития. Уделяется внимание её компонентам и составляющим. Содержатся рекомендации для организации учебного и свободного времени студентов.

Ключевые слова: самоорганизация, самообразование, личностное и профессиональное развитие, студент.

Значимость высшего образования в современном мире сложно оппорить. Оно необходимо не только для работы в определённых сферах, но и для продвижения по карьерной лестнице. Также огромное значение оно имеет для профессионального и личностного роста человека. Однако нельзя не отметить, что не менее 50 % необходимого учебного материала выносятся на самостоятельное изучение. А, следовательно, в целях повышения качества образования студентам необходимо выделять всё больше времени для полного изучения материала. Это и является одной из причин роста важности способности будущего специалиста к самоорганизации. Не стоит забывать и о том, что человек, способный верно спланировать как своё личное, так и рабочее время, является ценным специалистом и способен к высокой производительности.

В широком смысле, под самоорганизацией человека понимается процесс спонтанного упорядочивания действий и умения организовать себя для выполнения работы, соблюдение договоренностей с другими людьми и самим собой, достижение поставленных целей. Понятие «профессиональной самоорганизации» включает в себя осознанную работу человека над собой в целях совершенствования системы интеллектуальных, эмоциональных и морально-волевых черт характера в ходе деятельности, направленной на разрешение профессионально и личностно значимых задач [1]. Таким образом, для студента умения самоорганизации – это основа формирования способности к самообразованию и к самостоятельной работе, что, в свою очередь, способствует самовоспитанию и развитию целеустремленности, внутренней организованности и трудолюбия [2]. Она представляет собой умение правильно организовать себя и свой день, составить верный план действий для достижения имеющихся целей.

Процесс самоорганизации имеет несколько составляющих, которые можно считать критериями оценки степени её развитости в человеке:

1. Целеполагание, характеризующее индивидуальные особенности принятия и удержания целей, уровень осознанности человеком данных процессов. Развитое целеполагание – это умение выдвигать цели, планировать деятельность, при этом, цели должны отличаться реализмом, детализацией и устойчивостью.

2. Анализ ситуации, характеризующий индивидуальные особенности выявления и оценки человеком значимых внешних и внутренних условий достижения целей, степень их адекватности и осознанности.

3. Планирование процесса достижения целей характеризует персональные умения организации человеком собственной деятельности.

4. Самоконтроль, определяющий индивидуальные особенности контроля и анализа личностью собственных действий, психических процессов и состояний.

5. Волевая регуляция, характеризующая личные способности человека к управлению своими действиями, состояниями и психическими процессами.

6. Коррекция, характеризующая индивидуальные особенности изменения человеком поведения, целей, способов и направленности анализа значимых условий, плана действий, критериев оценки, форм самоконтроля и волевой регуляции в при изменении ситуации.

Необходимо уделить особое внимание тому факту, что для личностного развития студента необходима не только учебная, но и повседневная самоорганизация. В личностной самоорганизации сознательность выражается в адекватном планировании дня, правильном расчёте собственных ресурсов, здоровой реакции на изменения в распорядке, появление новых трудностей или дополнительных обязанностей [3]. Ежедневное составление распорядка дня поможет избавиться от нехватки времени, эмоциональной и физической перегрузки, нарушения режима дня, отсутствия здорового сна и т. д. При грамотном распределении своего времени студент сможет совмещать посещение лекций, самостоятельное изучение материала, полноценный отдых и свободные часы, которые он может использовать по своему собственному усмотрению. Следует уточнить, что учащийся вуза должен составить распорядок дня самостоятельно, так как для каждого он индивидуален и будет зависеть от расписания учебных пар, удалённости места проживания от университета, хобби, состояния здоровья и т. д.

К формам и компонентам самоорганизации профессионального развития студентов традиционно относят конспектирование (вид деятельности человека, включающий в себя процесс мыслительной обработки и письменной фиксации данных, получаемых посредством чтения или слухового восприятия). Его можно считать основным, так как оно составляет базу для следующей формы, которая заключается в работе с лекциями и уже существующими конспектами. Однако в современном мире эти формы могут быть вытеснены третьей – поиском информации в сети Интернет. Это происходит потому, что печатные и

рукописные лекции и конспекты заменяются более доступными электронными.

Отдельным, но крайне важным компонентом самоорганизации в личном и профессиональном развитии студентов является осознанность. В самообразовании она выражается пониманием учащимся получаемой информации, адекватностью её оценки и восприятия. Студент должен понимать предлагаемый материал, а не стремиться к его заучиванию. При помощи таких составляющих самоорганизации как анализ ситуации, самоконтроль, волевая регуляция и коррекция учащийся должен научиться распознавать момент, когда он перестаёт осознавать тему, и переключить свою деятельность, чтобы после кратковременного отдыха вернуться к освоению сложного материала.

Одной из главных помех для понимания темы, изучаемой студентом самостоятельно, может быть повышенная отвлекаемость, которая является свидетельством слабого самоконтроля и волевой регуляции – важных компонентов самоорганизации [4]. Это связано с тем фактом, что в современном мире человек постоянно окружён потоками новой информации. И, пытаясь успеть уследить за всем вокруг, мы теряем основную цель, к которой шли изначально. В связи с этим наиболее актуальны следующие рекомендации по организации свободного и учебного времени:

1. Отключите лишние оповещения. Особенно это касается времени для самостоятельной работы. Ведь приходящие в социальных сетях оповещения чаще всего не связаны ни с чем срочным и крайне важным. Зато они сильно отвлекают в процессе умственной работы в независимости от того, просмотрели вы сообщение или нет.

2. Сделайте действие, на которое вы часто отвлекаетесь, неудобным. Например, можно унести телефон в другую комнату, и мысль «быстро посмотреть новостную ленту» уже не покажется такой заманчивой. Также можно закрыть вкладку с любимым сериалом или сайтом, и тогда на его открытие будет тратиться больше времени.

3. Уберите отвлекающие факторы. Не стоит включать фоном любимую музыку или фильм. Попросите родственников или соседей по комнате не шуметь. Уберите телефон и отключите на нём звук.

4. Запланируйте время для использования социальных сетей или используйте таймер. Это не только поможет не тратить лишнее время, но и сохранит здоровье ваших глаз. Кроме того, при таком использовании у вас не разовьётся зависимость от социальных сетей, и, заходя туда, вы будете чётко осознавать, зачем это делаете.

5. Избавьтесь от тревожащих вас мыслей. Если вы чем-то взволнованы, постарайтесь успокоиться перед началом учёбы. Избегайте использования сайтов и групп в социальных сетях, где размещается тревожащая вас информация непосредственно перед выполнением учебных заданий.

6. Организуйте свою работу в соответствии с комфортными для вас интервалами. Этот способ подойдёт как для самостоятельной учёбы, так и для остальной деятельности. Даже просмотр фильма можно поделить на части, чтобы дать себе небольшой отдых. Важно, чтобы интервалы подходили вам. Так, если вы чувствуете, что отвлекаетесь через 30 минут, то делайте перерывы в соответствии с этим временем.

Следование данным рекомендациям поможет сосредоточиться на поставленных целях и задачах и своевременно завершить необходимую работу, не растрачивая силы на бессмысленную деятельность.

Однако стоит отметить, что использование социальных сетей может оказаться весьма полезно для профессионального самообразования. В них существует множество групп, блогов и каналов, которые могут помочь студентам в учёбе и саморазвитии. Кроме того, практикующие участники подобных платформ способны раскрыть огромное количество тонкостей и особенностей выбранной профессии. Это способствует осознанному подходу к самообразованию, помогает анализировать и корректировать цели и приоритетность задач. Здесь также можно найти советы по самоорганизации.

Таким образом, можно прийти к тому, что самоорганизация успешно осуществляется исключительно при задействовании нескольких составляющих, каждая из которых имеет своё назначение [5]. А, следовательно, в условиях того растущего объёма информации, который получает и должен усвоить студент, самоорганизация становится необходимым навыком. Важным является и то, что применение этого навыка должно выходить за пределы учёбы и касаться повседневной жизни студента. Ведь от правильно составленного и соблюдаемого распорядка дня зависит физическое здоровье и психологическая устойчивость обучающегося, а также количество времени, которое он сможет выделить на развитие своих профессиональных качеств.

Литература

1. Виноградова Н.В. Самоорганизация студентов как психологический феномен // Молодой ученый. 2021. № 42 (384). С. 149-151.
2. Бобылев А.В. Трудности в самоорганизации учебной деятельности // Ярославский педагогический вестник. 2019. № 2. С. 30-35.

3. Глебова З.В., Лукьянова М.И. Комплексное сопровождение молодого учителя в педагогическом университете. Ульяновск, 2020. 160 с.
4. Еремицкая И.А., Андреева И.В. Прокрастинация и самоорганизация у студентов вуза // Общество: социология, психология, педагогика. 2019. № 3. С. 91-97.
5. Чекалева Е.А. Теоретические основы процесса самоорганизации личности // Проблемы современного педагогического образования. 2020. № 67-2. С. 260-263.

РОЛЬ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ЛИЧНОСТНОМ РАЗВИТИИ СТУДЕНТОВ ВУЗА

Кумицкая Л.В.

Россия, Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина
klv2113@gmail.com

Аннотация. В статье анализируются подходы отечественных и зарубежных психологов и педагогов к определению понятия «эмоциональный интеллект». Приводятся примеры различных трактовок, раскрывающих суть данного термина; а также известные на данный момент мета-шкалы эмоциональных черт различных авторов, позволяющие выявить уровень развития эмоционального интеллекта личности. Подчеркивается особая роль эмоционального интеллекта в процессе личностного развития студентов вуза.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, понимание эмоций, личностное развитие, студент вуза, управление эмоциями.

В современном мире всё чаще стал подниматься вопрос о развитии человека во всех сферах – профессиональной, социальной, материальной. В том числе многие учёные ищут новые способы повышения уровня личностного развития, которое необходимо человеку для дальнейшего профессионального становления. На данный момент движущей силой в работе, учёбе и личной жизни человека в значительной степени являются эмоции (как положительные, так и отрицательные), которые могут стать определяющим фактором в принятии важных, нередко спонтанных и не всегда эффективных решений в критической ситуации. Одним из способов обрести себя, встать на путь эффективного личностного саморазвития, могут стать процессы развития и саморегуляции личностью эмоционального интеллекта.

Первое упоминание понятия «эмоциональный интеллект» было сделано американскими психологами Д. Мэйером и П. Сэловей в статье «Emotional Intelligence» в 1990 г. В научно-исследовательском тексте, появившемся на страницах журнала «Intelligence», учёные обосновали важность не только привычного для нас IQ интеллекта, но и эмоционального (EQ). Зарубежными психологами термин «эмоциональный интеллект» определяется как «подструктура социального интеллекта, содержащая в себе навык следить за собственными и чужими эмоциями и чувствами» [1, с. 439].

Позднее исследователи сформулируют определение EQ: «способность адекватно воспринимать, оценивать и выражать эмоции; контролировать собственные чувства и чувства окружающих, распознавать их и использовать полученную информацию с целью саморегуляции, а также содействия эмоциональному и интеллектуальному развитию» [2, URL]. Также они отмечают умение человека с развитым эмоциональным интеллектом разграничивать эмоциональные проявления и тем самым иметь возможность управлять собственными мыслями и действиями.

Американскими учёными совместно с сотрудником центра эмоционального интеллекта Йельского университета Д.Р. Карузо была разработана модель эмоционального интеллекта, которая включает в себя три категории основных умений:

- оценка и выражение эмоций;
- использование эмоций в мышлении и действии;
- регулирование эмоций [1, с. 430].

Позднее исследователями была создана мета-шкала черт настроения. Данная шкала включает в себя 48 вопросов, структурированных по четырём тематическим секциям:

- идентификация эмоций;
- использование эмоций в мышлении и действии, с целью повышения эффективности процессов;
- понимание и анализ эмоций;
- осознанное управление эмоциями с целью повышения качества межличностных отношений и личностного развития.

По результатам опросника человеку представляется возможным выявить степень зрелости собственного эмоционального интеллекта.

Немецкие психологи Х. Вебер и Х. Вестмайер, посвятили не одну работу исследованию вопроса об EQ. Одной из наиболее интересных, полно раскрывающих их взгляды на феномен эмоционального интеллекта в психологии, стала статья «Emotionale Intelligenz», выпущенная

в печать в 1999 г. Несмотря на скептическое отношение к возможности достоверного определения уровня развития эмоционального интеллекта, исследователи приводят в качестве предполагаемых основных тематических блоков (и опорных утверждений к ним) следующие:

- внимание к чувствам;

В этот блок входят утверждения типа «я не обращаю особого внимания на свои чувства», «никогда не следует руководствоваться эмоциями», «чувства дают направление жизни» [3, с. 15] и другие.

- ясность чувств;

В данный блок были включены такие утверждения как «меня редко смущает то, что я чувствую», «мои убеждения и мнения, кажется, всегда меняются, когда мне грустно», «я не могу разобраться в своих чувствах» [3, с. 15] и др.

- восстановление настроения.

Здесь авторами объединены утверждения, подобные таким, как «хотя иногда мне бывает грустно, в основном у меня оптимистичный взгляд на вещи», «я стараюсь думать о хорошем, независимо от того, насколько плохо я себя чувствую», «когда я расстроен, я понимаю, что «хорошие вещи в жизни» – это иллюзии» [3, с. 15] и подобные.

В отечественной психологии первые упоминания о важности эмоционального развития детей можно встретить в трудах таких учёных, как Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн. Л.С. Выготский отмечал роль эмоций в регуляции поведения человека, в его внутренней самоорганизации. А.Н. Леонтьев определяет эмоции как «ситуационные переживания» [4, с. 156]. С.Л. Рубинштейн характеризовал эмоции как «дезорганизирующие шоки» [5, с. 312], которые могут послужить мощным стимулом к активной затрате энергии человека для его дальнейшей продуктивной деятельности.

Современная психология не теряет интереса к изучению проблемы эмоционального интеллекта, а напротив активно занимается исследованием всех аспектов, касающихся данного вопроса. И.Н. Андреева, Д.В. Люсин, Д.В. Ушаков и другие в своих работах рассматривают важность развития EQ, в том числе и в личностном становлении индивида.

В новейших концепциях наиболее интересной является трактовка Д.В. Люсина. Учёный предложил принципиально новую, кардинально отличающуюся от прошлых отечественных советских и зарубежных определений модель эмоционального интеллекта. Российский психолог предлагает трактовать эмоциональный интеллект как «способность к пониманию своих и чужих эмоций и управлению ими» [6, URL]. По

мнению Д.В. Люсина, если человек умеет определять наличие у себя и других людей факт эмоционального переживания в конкретный момент, может распознать модальность испытываемых эмоций, верно определить первопричину их возникновения и предположить возможные последствия переживаемых эмоциональных волнений, то у него развита способность к «пониманию» эмоций. Способность к «управлению» эмоциями (своими и чужими) проявляется в умении регулировать интенсивность эмоций, держать контроль над их внешним проявлением, и мастерстве вызвать у себя определённые эмоции в той или иной ситуации. Такой человек, по мнению учёного, обладает высоким уровнем эмоционального интеллекта.

Студенты вуза различных направлений подготовки могут обладать теоретическими знаниями об эмоциональном интеллекте и делать попытки самостоятельно определить степень его развития. Можно предположить, что у студентов педагогических и психологических профилей эмоциональный интеллект будет развит в большей степени, чем у студентов экономических направлений подготовки. Это предположение обусловлено выбором дальнейшей профессии обучающимися, профессиональной сферой деятельности и соответствующими интересами, так как работа будущих психологов и педагогов непосредственно связана с тесным контактом с людьми, соответственно, и с работой с различными эмоциональными проявлениями.

Для проверки EQ Д.В. Люсин разработал авторский опросник «ЭМИн», определяющий уровень развития по четырём шкалам:

- способность к пониманию своих и чужих эмоций;
- способность к управлению своими и чужими эмоциями;
- способность к пониманию и управлению собственными эмоциями;
- способность к пониманию и управлению эмоциями других людей. [7, с. 825].

На данный момент существует множество опросников, способных выявить уровень владения собственными и чужими эмоциями. Среди общеизвестных и общепринятых в мире можно назвать следующие опросные листы для проведения диагностики и определения уровня EQ: тест Дж. Холланда (или опросник Холла на определение эмоционального интеллекта), тест на измерение эмоционального интеллекта Д. Гоулмана, тест на детальную проверку эмоционального интеллекта К. Петридаса, методика «Социальный интеллект» Дж. Гилфорда, опросник С. Шабанова и А. Алёшиной (или EISAI), методика эмоционального интеллекта М.А. Манойловой (или МЭИ) и другие.

Обобщая опыт отечественных и зарубежных специалистов, можно дать следующее определение. Эмоциональный интеллект – способность распознавать не только свои собственные эмоции, но и окружающих, а также умение контролировать эмоциональный порыв. Весь окружающий мир воспринимается нами через эмоции, и умение их распознавать и владеть ими помогает человеку адекватно оценивать происходящее и правильно принимать решения, наиболее оптимальные для каждой ситуации.

Вопрос личностного развития остаётся актуальным на каждом этапе возрастного созревания человека. В юношеском периоде ведущей является учебно-профессиональная деятельность (по психологической периодизации Д.Б. Эльконина), которая оказывает огромное влияние на личностное становление индивида, соответственно, и на формирование эмоционального интеллекта студентов, обучающихся в стенах вуза. Именно поэтому развивать чувственные способности важно, начиная со студенческих лет, когда уже заложен фундамент EQ. Личностная самореализация будущих профессионалов во многом зависит от качества прочитанной литературы, прослушанных музыкальных композиций, просмотренных художественных кинолент или телевизионных передач, форм и методов обучения, то есть от того, что закладывает основу эмоционального интеллекта на каждом этапе его формирования.

Стремясь раскрыть свой внутренний потенциал, максимально эффективно материализовать свои возможности, ощущая готовность к принятию будущего опыта и заинтересованность в последующем самосовершенствовании, студент встаёт на путь позитивной личностной реализации. Целенаправленное саморазвитие невозможно без поднятия уровня эмоционального интеллекта, особенная роль которого активно доказывается психологами и педагогами в научно-исследовательских работах последних лет.

Литература

1. Salovey P., Mayer J.D. Emotional intelligence // *Intelligence*. 1993. Vol. 9. P. 433-442.
2. Mayer J.D, Salovey P. What is Emotional Intelligence? [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://scholars.unh.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1007&context=personality_lab (дата обращения: 06.05.2023).
3. Weber H., Westmeyer H.. Emotionale Intelligenz // *Literaturkritik.de: Gefühl – Emotion und Kognition*. 1999. № 4. S. 12-20.
4. Леонтьев А.Н. Потребности, мотивы и эмоции. М., 2022.
5. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб., 2021.

6. Люсин Д.В. Современные представления об эмоциональном интеллекте [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://creativity.ipras.ru/texts/books/social_IQ/lusin1_Social_IQ.pdf (дата обращения: 28.04.2023).

7. Люсин Д.В. Апробация краткой версии опросника ЭМИн // Психология. Журнал высшей школы экономики. 2022. Т. 19. № 4. С. 822-834.

ФОРМИРОВАНИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ КАК ОСНОВНАЯ ЦЕЛЬ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Мерзлякова О.А.

Россия, СОШ ФГБОУ «МДЦ «Артек»
nikatomsk2012@yandex.ru

Аннотация. Данная статья посвящена проблеме формирования межкультурной коммуникативной компетенции как основной цели обучения иностранному языку. Соотнесены понятия коммуникативная компетенция и межкультурная компетенция. Рассмотрены различные подходы к компонентному составу межкультурной коммуникативной компетенции.

Ключевые слова: коммуникативная компетенция, межкультурная компетенция, формирование межкультурной коммуникативной компетенции, иностранный язык, культура.

В современном глобальном мире взаимодействие разных языков и культур стало повседневной практикой общения и поэтому таким ценным является умение налаживать диалог с представителями других культур. Главным средством установления межкультурного диалога является язык. Современные условия требуют от изучающих иностранный язык не только приобретение определенного набора лингвистических знаний (изучение фонетики, лексики, грамматики), но и способности и готовности эффективно участвовать в межкультурном взаимодействии.

Формирование коммуникативной компетенции учащихся в процессе изучения иностранного языка является одной из главных задач образования, которая нашла свое отражение в Федеральных государственных общеобразовательных стандартах (ФГОС). Изучение иностранного языка призвано сформировать способность и готовность личности к коммуникации.

Однако коммуникация возможна как внутри одной культурной общности, так и с представителями других культур (межкультурное общение). Для осуществления продуктивного межкультурного общения необходимо обладать межкультурной компетенцией, которая не тождественна коммуникативной компетенции. Межкультурная компетенция формируется, когда человек, изучающий иностранную культуру, выходит за пределы собственной культуры и становится посредником между двумя культурами. Межкультурная компетенция – это способность и готовность к общению с представителями других культур.

Культура и язык тесно связаны: изучая язык, мы изучаем культуру, а изучая культуру, изучаем язык. Таким образом, для успешного общения на иностранном языке необходимо обладать как коммуникативной, так и межкультурной компетенциями, которые можно объединить в рамках межкультурной коммуникативной компетенции (МкКК), подразумевающей способность и готовность к межкультурному общению на иностранном языке.

Проблема формирования МкКК при обучении иностранному языку поднимается в трудах многих ученых (Н.Н. Григорьева 2004; Г.В. Елизарова 2005; О.А. Леонтович 2003; О.Г. Поляков 2008, 2009; В.В. Сафонова 2002; П.В. Сысоев 2006, 2008; Т.Ю. Тамбовкина 2015; С.Г. Тер-Минасова 2000; В.Ф. Фурманова 1994, 1998; Вурам 1998 и др.).

Для успешного формирования МкКК необходимо овладение не только языковой, но и концептуальной системой, включающей представления, навыки, ценности, нормы и правила общения, необходимо умение подбирать языковые средства в зависимости от конкретной ситуации общения, знание речевого этикета, правил вежливости, требований к выбору темы разговора и т. д. Необходимо подчеркнуть, что овладение МкКК подразумевает сравнение обучающимся двух культур – своей и культуры страны изучаемого языка. Только в сравнении с другой культурой человек осознает свою, начинает ее лучше понимать и ценить.

Однако среди ученых нет единого мнения по поводу компонентного состава МкКК. Так О.А. Леонтович рассматривает МкКК как единство трех компонентов: языковой, культурной и коммуникативной компетенций. Языковая компетенция отвечает за правильный выбор языковых средств, адекватных ситуации общения. Коммуникативная компетенция включает механизмы, приемы и стратегии, необходимые для обеспечения эффективного процесса общения. Культурная компетенция предполагает знание политических реалий, фразеологизмов, терминов, диалектизмов и т. д. [1].

М. Байрам выделяет следующие три составляющих МкКК: лингвистическая, социолингвистическая и дискурсная компетенции.

1. Лингвистическая компетенция – это владение знаниями о языковой системе, способность понимать язык и выражать собственные мысли в устной и письменной форме.

2. Социолингвистическая компетенция – это знание особенностей национальной культуры носителей языка, их речевого и неречевого (социально обусловленного) поведения, а также способность грамотно использовать эти знания в процессе общения.

3. Дискурсная компетенция – способность учащегося использовать определенные стратегии для конструирования и интерпретации полученной информации [2].

Г.В. Елизарова считает, что МкКК состоит из следующих компонентов.

1. Лингвистический компонент – набор лексических единиц, необходимых для решения речевых задач.

2. Социо-лингвистический компонент – знание о том, как социальные факторы в родной культуре и культуре страны изучаемого языка оказывают влияние на выбор языковых форм.

3. Дискурсивный компонент – знание о различиях в структуре речевых актов своей и изучаемой лингвокультур, обусловленных различиями систем ценностных ориентаций. Умение выстраивать свое вербальное и невербальное поведение, учитывая нормы изучаемой культуры.

4. Стратегический компонент – умение видеть одну и ту же ситуацию с позиции как собственной культуры, так и культуры собеседника. Осведомленность о сущности стереотипов и предрассудков, оказывающих влияние на межкультурное общение. Умение сочувствовать и понимать собеседника – представителя иной культуры (эмпатия), сопоставляя шкалу ценностей родной культуры и шкалу ценностей представителя иной культуры.

5. Социокультурный компонент – знание системы универсальных для всех культур ценностей, знание системы ценностей родной культуры, знание системы ценностей страны изучаемого языка.

6. Социальный компонент – готовность быть посредником между родной и изучаемой культурой, умение выступать в роли медиатора в общении с представителем иной культуры [3].

Подводя итог, необходимо отметить, что, несмотря на различие в компонентном составе МкКК у разных ученых, развитие МкКК является главной целью обучения иностранным языкам и подразумевает

научение свободному ориентированию в иноязычной среде и умению адекватно использовать иностранный язык в разных ситуациях общения.

Литература

1. Леонтович О.А. Россия и США: введение в межкультурную коммуникацию. Волгоград: Перемена, 2003.
2. Byram M. Teaching foreign languages for intercultural competence//Cultural Aspects of Language Education/ ed. by V.V. Saphonova. Moscow: Euroschool Press, 1998. P. 7-21.
3. Елизарова Г.В. Культура и обучение иностранным языкам. СПб.: Капро, 2005.

РИСКИ НЕГАТИВНОГО ВЛИЯНИЯ НА МИРОВОЗЗРЕНИЕ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ И ВОЗМОЖНОСТИ ИХ МИНИМИЗАЦИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВУЗА

Мещерякова Е.И.

Россия, Военный учебно-научный центр военно-воздушных сил
«Военно-воздушная академия имени профессора
Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина»
elenamsol@yandex.ru

Аннотация. В статье актуальная проблема становления мировоззрения студенческой молодежи рассматривается в аспекте минимизации рисков негативного влияния на этот процесс внешних факторов, в частности – факторов информационно-психологического воздействия. Конкретизируется понятие «риск» применительно к формированию мировоззрения студенческой молодежи и предлагаются направления минимизации рисков зарождения и последующего развития негативных явлений, характеризующих мировоззрение будущих специалистов, в образовательном процессе вузов.

Ключевые слова: мировоззрение студенческой молодежи, факторы информационного противоборства

Вряд ли у кого-то вызывает сомнение утверждение о том, что картина мира в наступившем десятилетии XXI века, которое уже получило название самого непредсказуемого, на наших глазах существенно меняется. Осмысление судьбоносных изменений «в переломный период... когда человечество стоит перед необходимостью пересмотра са-

мых глубинных основ своего мировоззрения, понимания <...> цивилизационной парадигмы» [1, с. 4], находит отражение в философских, социологических культурологических, исторических, психолого-педагогических и иных исследованиях. В многогранном комплексе проблем, выявляемых исследователями, важным и актуальным аспектом становится обоснование возможностей минимизации тех рисков, которые связаны с влиянием факторов информационного противоборства на мировоззрение студенческой молодежи, осуществляемой (деятельности по минимизации) в образовательном процессе вузов.

Становление мировоззрения – очень сложный и противоречивый процесс, в котором выделяются определенные периоды. Для студенческой молодежи важнейшим становится период обучения в вузе, когда «мыслительная деятельность приобретает четко выраженную мировоззренческую направленность» [2, с. 12]. Именно поэтому так важно направить процесс становления мировоззрения в русло формирования ценностных смыслов, соответствующих научной картине современного мира, потребностям общества в профессионалах, обладающих способностями к глубокому пониманию и усвоению закономерностей социально-экономического развития, возможностей и путей включения человека в процесс позитивного изменения общественной жизни.

В связи с этим полезно понимать риски, с которыми может столкнуться преподаватель во взаимодействии со студентами в образовательном процессе вуза, когда речь идет о его деятельности по формированию мировоззрения обучающихся. Конкретизируя понятие «риск» применительно к формированию мировоззрения студенческой молодежи, важно понимать, что риск всегда связан с осуществлением какой-либо деятельности. В изучаемой ситуации: во-первых, с деятельностью по оказанию информационно-психологического воздействия на мировоззрение студенческой молодежи, осуществляемой в ходе информационного противоборства; во-вторых, – с осуществлением преподавателями профессиональной педагогической деятельности по минимизации (снижению) риска негативного влияния на мировоззрение студенческой молодежи в ходе информационно-психологического воздействия, связанного с информационным противоборством.

Обратимся к трактовкам понятия «риск», которые даются исследователями в связи с осуществлением деятельности различными субъектами. Однако прежде заметим, что, по справедливому утверждению О.А. Андреевой, «риск есть нормальное, а не исключительное состояние мира, один из способов его изменения и развития» [3, с. 75]. То есть риск негативного влияния факторов информационно-

психологического воздействия и искажения ценностных смыслов – это также нормальное, а не исключительное явление. И относиться к нему нужно как к явлению, существование которого не неизбежное, но все-таки весьма вероятное следствие осуществления информационного противоборства, последствия которого нужно минимизировать в образовательном процессе вуза.

В то же время здесь можно столкнуться с иным риском, а именно – с риском деятельности по формированию мировоззрения студентов. И это будет другой риск, рассматриваемый также как риск деятельности. Связь между риском и деятельностью прослеживается в следующем утверждении А.А. Ренн: «риск – это возможность того, что человеческие действия или результаты его деятельности приведут к последствиям, которые воздействуют на человеческие ценности» [4, с. 87], а значит – и на мировоззрение личности. Риск профессиональной педагогической деятельности определяется и тем, что, по мнению В.Н. Салина, В.Г. Медведева, «это деятельность, связанная с преодолением неопределенности в ситуации неизбежного выбора, в процессе которой имеется возможность количественно и качественно оценить вероятность достижения предполагаемого результата, неудачи или отклонения от цели» [5, с. 32].

На основе вышеизложенного и конкретизируя понятие «риск» в соответствии с целью и задачами изучения их негативного влияния на мировоззрение студенческой молодежи в образовательном процессе вуза, мы считаем необходимым сформулировать следующие два положения.

Первое. Риск негативного влияния факторов информационно-психологического характера на становление мировоззрения студенческой молодежи – это возможное (не исключительное) явление, которое связано с неопределенностью воздействия факторов информационного противоборства, неоднозначностью восприятия студентами такого влияния, недостаточной сформированностью морально-психологической устойчивости и профессионального мировоззрения будущих специалистов.

Второе. Риск деятельности по минимизации негативного влияния факторов информационного противоборства на мировоззрение студенческой молодежи – это возможность того, что такая деятельность в силу определенных причин (недостаточное научное обоснование, отсутствие необходимой информации о характере восприятия студентами влияния внешних и внутренних факторов, недостаточный уровень понимания преподавателями значимости такой деятельности, отсутст-

вие у них должной мотивации и др.) приводит к негативным последствиям, когда нарушается целостность личности, происходят системные нарушения в личностно-профессиональных качествах, формируемых у студентов в образовательном процессе вуза, и др.

Исходя из сформулированных положений и опираясь на результаты проведенных исследований влияния факторов информационного противоборства на становление мировоззрения студенческой молодежи, мы определяем следующие доминирующие направления минимизации рисков зарождения и последующего развития негативных явлений, характеризующих мировоззрение будущих специалистов:

1) опора на научно обоснованную диагностику сформированности мировоззрения студентов, которая проводится с использованием адекватного целям и задачам ее проведения инструментария, включающего эффективные процедуры реализации методов диагностики, позволяющие максимально точно определить не только состояние и качественные характеристики мировоззрения, но и выработать рекомендации по его перспективным изменениям в образовательном процессе вуза;

2) разработка мероприятий (а лучше – комплексной программы), направленных на формирование парадигмального профессионального мировоззрения студентов с учетом особенностей той профессиональной деятельности, которая предстоит выпускникам вуза. Например, парадигмальное мировоззрение тех, кто выбрал для себя военные профессии, определяется следующим образом: «это система базовых моделей мироотношения, определяющая содержание и характер развития практического и теоретического отношения воина к миру, обществу и другим людям, а также специфику процессов осмысления и оценивания сущности воинской деятельности, её идеалов, ценностей, целей и задач» [6, с. 11-12] (А.А. Сальников). Аналогичным образом могут и в целях разработки мероприятий по формированию мировоззрения с учетом риска негативного влияния различных факторов должны быть конкретизированы определения парадигмального мировоззрения для представителей иных профессиональных сообществ (преподавателей и чиновников, врачей и космонавтов и мн.др.);

3) рациональное сочетание методов коллективной и индивидуальной работы со студентами, понимание того, что наряду с оценкой влияния внешних (объективных) факторов доминирующее значение в формировании мировоззрения личности зачастую имеет опора на внутренние (субъективные) факторы, влияние которых имеет определенные особенности, так как все они и каждый из них неразрывно свя-

заны с носителями субъектности – конкретными студентами. Активизируя влияние на формирование мировоззрения субъективных факторов, педагогам следует понимать, что в вуз приходит молодежь с устоявшейся системой взглядов, основанной на приобретенном жизненном опыте, причем система взглядов при наличии общих черт у студенческого коллектива у отдельных студентов может различаться по многим позициям, а возможно – и по системообразующим характеристикам;

4) выбор и применение традиционных и инновационных методов и средств педагогического взаимодействия в образовательном процессе вуза в целях снижения негативного влияния факторов информационного противоборства на формирование мировоззрения студентов должны осуществляться избирательно, с учетом того, что студенты получают информацию из самых разных, в том числе и так называемых «фейковых», источников, а средства массовой информации зачастую заинтересованы в получении максимальной прибыли посредством передачи информации, разрушающей мировоззрение. В связи с этим необходимо корректно и тактично, достоверно и вдумчиво использовать методы и средства формирования мировоззрения студентов, обеспечивающие утверждение значимых ценностно-смысловых доминант и профессиональной идентичности будущих специалистов, что будет способствовать и развитию устойчивости к негативному влиянию разрушающих мировоззрение факторов.

Таким образом, результаты исследования проблемы формирования мировоззрения студенческой молодежи в аспекте минимизации рисков негативного влияния на этот процесс внешних факторов информационно-психологического воздействия приводят к выводу о том, что достижению цели минимизации рисков способствует грамотная и научно обоснованная профессиональная педагогическая деятельность преподавателей – субъектов образовательного процесса вуза, которая направлена на формирование парадигмального мировоззрения студенческой молодежи и осуществляется на основе проведенной диагностики с использованием адекватных методов и средств эффективного взаимодействия преподавателей и студентов – коллективного и индивидуального. Осуществление такой деятельности требует от преподавателей тщательной подготовки, в том числе и в направлении создания педагогического потенциала, включающего необходимые для минимизации рисков знания и умения в использовании традиционных и инновационных методов и средств обучения и воспитания в образовательном процессе вуза.

Литература

1. Баркова В.В., Тухватулина К.А. Современная естественнонаучная картина мира. Челябинск, 2017. 260 с.
2. Цомартова Т.А. Формирование мировоззрения студентов на основе синтеза научного и художественного мышления: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Грозный, 2019. 26 с.
3. Андреева О.А. Риск и нестабильность // Социально-политический журнал. 1997. № 3. С. 75-80.
4. Ренн А.А. Три десятилетия исследования риска // Вопросы анализа риска. 1999. № 1. С. 87-92.
5. Салин В.Н., Медведев В.Г. Понятие рисков и управления ими: методология оценки // Вестник финансовой академии. 2004. № 3 (31). С. 28-41.
6. Сальников А.А. Парадигмальные основания мировоззрения военнослужащих современной Российской Армии: автореф. дис. ... канд. филос. наук. М., 2016. 28 с.

ПРОБЛЕМА ЛИЧНОСТНОЙ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ ПСИХОЛОГОВ

Сухочева А.Н.

Россия, МБОУ СОШ №36, г. Липецк
gaertneran48@gmail.com

Аннотация. Рассматриваются проблемные аспекты формирования личностной и профессиональной готовности будущих психологов к профессиональной деятельности. Обосновано, что на самоопределение и самосовершенствование будущих специалистов может благотворно повлиять включение системы психологического обеспечения непосредственно в процессе профессионального становления.

Ключевые слова: личностное развитие, профессиональное развитие, психолог, профессия, студент, самоопределение.

Общественная жизнь современной России на данный момент особенно остро нуждается в качественной и своевременной психологической помощи населению. Данная проблема является достаточно острой, поэтому вопрос об ее актуальности не вызывает никаких сомнений. Всякая профессиональная деятельность позволяет не только «производить» те или иные товары и услуги, но и предоставляет человеку возможность в первую очередь создавать условия и реализовыв-

вать свой творческий потенциал. Поэтому проблема качественной подготовки специалистов в области психологии и создания условий для личностного и профессионального развития будущего психолога в процессе его профессиональной подготовки приобретает особое значение.

Профессиональное развитие психолога зависит во многом от успешной академической и профессиональной деятельности, однако ведущим показателем его развития является личностное развитие. Взаимосвязь личностных и профессиональных качеств является основным звеном, обеспечивающим эффективную и целостную подготовку психологов. Современные образовательные стандарты направлены на овладение теоретическими и практическими составляющими профессиональной подготовки. Однако личностному развитию психолога как обязательному компоненту его профессиональной подготовки уделяется недостаточное внимание.

Если говорить о требованиях непосредственно к личности будущего психолога, то можно выделить некоторые значительные характеристики: психолог должен быть проникательным, рассудительным, иметь аналитический склад ума и не бояться различных экспериментов. Но в первую очередь это должен быть человек, который ведет социально-активный образ жизни, не боится работать с людьми (как один на один, так и с большими группами), также специалист должен иметь высокий уровень развития коммуникативной компетентности и эмпатии. Эмоциональная сфера психолога должна быть устойчива, а сам он выдержан, спокоен и стойко переносит различные стрессовые ситуации, сводя риск их возникновения к минимуму. Можно сказать, что данные характеристики относятся к эталонным, но на самом деле не каждый психолог сразу достигает подобного уровня личностного и профессионального развития. Следует также добавить, что успех работы психолога также зависит от качественных характеристик и степени развития собственных мыслительных процессов. Это определяет, насколько эффективно он может выявлять причины психологических явлений и правильно диагностировать их.

Актуальная на данный момент проблема личностного и профессионального становления личности может решиться в условиях гуманистической парадигмы, истоки которой находятся в работах К. Роджерса и А. Маслоу. В их исследованиях говорится о внутренней природе личности человека, которая может раскрыться через самоактуализацию, то есть «активной воли к здоровью, импульс к росту – или актуализации человеческого потенциала» [цит. по 1].

Гуманистическая парадигма – это ряд взглядов, которые признают своим главным предметом личность как уникальную целостную систему, которая представляет собой не нечто заранее данное, а «открытую возможность» самоактуализации, присущую только человеку [2]. Ряд ученых рассматривая проблемы личностного развития и становления личности, раскрывают концепцию личностного развития, его факторы и условия, саморазвитие и самоактуализацию на основе психологических открытий и достижений. Они считают, что целью личностного развития является раскрытие и определение субъективных человеческих норм устройства мира [2].

Зарубежные исследователи трактуют развитие личности как раскрытие врожденной склонности к самоактуализации и становлению «полностью функционирующей личностью». Таким образом, они имеют в виду человека, который выявил свои задатки и способности, научился реализовать свой личностный потенциал и продолжал стремиться понять самого себя, свои мысли, чувства и переживания.

В современной психологической литературе понятие «личностный рост» часто рассматривается вместе с понятием «личностное развитие». Если рассмотреть концепцию С.Л. Братченко, то в ней автор говорит о том, что личностный рост – это «освобождение, поиск себя и своего жизненного пути, самосознание, самоактуализация и развитие всех основных личностных качеств» [3]. Он различает межличностные (внешние) и внутриличностные (внутренние) критерии в структуре личностного роста.

Среди межличностных критериев, относящихся к личностному росту, С.Л. Братченко рассматривает следующие:

- 1) принятие других людей – это чувство уважения к другому человеку, понимание его такой же ценности, как и своей собственной;
- 2) понимание людей – отсутствие предрассудков и стереотипных штампов о людях, умение воспринимать людей и окружающий мир реалистично и с разных сторон;
- 3) социализация – черта личности, которая показывает стремление индивида к конструктивным социальным отношениям;
- 4) творческая адаптивность – способность человека использовать свои внутренние способности для преодоления жизненных испытаний, адекватно оценивать каждый отдельный момент жизни [3].

Следующие критерии личностного роста в концепции С.Л. Братченко называются внутриличностные:

1. Принятие себя – признание своей уникальности, «восприятие себя как личности, заслуживающей уважения и способной к самостоятельному выбору» [3, с. 90].

2. Готовность принимать неповторимый опыт – от уровня личностного развития зависит, насколько человек свободен от искажающих восприятие мира психологических защит; способность пойти на риск.

3. Понимание себя – это умение чувствовать свое состояние, уметь расслабляться, чтобы иметь полное самовосприятие.

4. Ответственная свобода – готовность личности взять ответственность за сделанный выбор и впоследствии адекватно оценивать его результаты.

5. Целостность – «укрепление и расширение интеграции и взаимосвязанности всех аспектов человеческой жизни».

6. Динамизм – непрерывный процесс изменений: решаются актуальные проблемы и противоречия, и в результате приобретается новый опыт. Здесь следует отметить также реакцию на стрессовые ситуации и состояния тревоги, поскольку умение справляться с ними – это важное качество не только для психолога, но и для любого другого человека.

Многие авторы (Братченко; Климов) выделяют саморазвитие как одно из профессионально важных качеств психолога и позиционируют процесс развития профессиональных значимых качеств как «личностное развитие» [3, 4]. К таким качествам относятся: уровень креативности, мотивация в профессии и направленность ценностей на прогрессивное развитие психолога (Заморская и Косырев) [5]. Одним из факторов, способствующих развитию личностной и профессиональной компетентности психолога, является высокий уровень эмоционального интеллекта. Эмоциональный интеллект интерпретируется как сочетание эмоциональных, личностных и социальных способностей, которые влияют на способность успешно справляться с требованиями и давлением окружающей среды.

Можно также отметить важную необходимость смены деятельности. Если человек сознательно занимается различными видами деятельности, он сможет изменить свои увлечения, а, следовательно, и область учебы. Это важно для студентов, поскольку предпрофессиональные увлечения – это путь к более успешному будущему. Студенты выбирают ту профессиональную деятельность, которая, по их мнению, соответствует их собственным возможностям. Самопознание и самооценка влияют на правильность профессионального самоопределения. Самооценка помогает спланировать адекватную программу саморазви-

тия и правильно выбрать работу. Однако студенты часто не в состоянии объективно оценить себя. Некоторые могут переоценивать себя, в то время как другие, наоборот, недооценивают себя.

Неправильный выбор профессии вызывает разочарование. Проблема в том, что молодые люди мало что знают о психологических основах профессионального самоопределения. При выборе профессии они руководствуются своими морально-волевыми, интеллектуальными и организаторскими качествами. Им не хватает знаний в области психологии, и им трудно понять свои собственные интересы, черты характера и способности. В этой ситуации психологическое образование является важным условием формирования объективной самооценки личности. Основными факторами, влияющими на выбор профессии, являются профессиональная пригодность и престиж профессии.

Важным базовым элементом саморазвития является самосознание психолога. Например, О.А. Мальцева указывает на ряд проблем профессионального самовосприятия психологов.

1. Личность психолога сравнивается с инструментом, но вопрос состоит в том, когда именно она превращается в этот уникальный инструмент. Часто на специальность психолога поступают студенты, которые в первую очередь желают решить свои внутриличностные проблемы, а потом уже думают о том, как будут помогать другим людям (и способны ли они на это), достаточно ли у них базовых умений и навыков для реализации этого.

2. До сих пор не понятно, в какой момент окончательно формируется идентичность психолога – происходит ли это непосредственно в процессе подготовки или только непосредственно в практической деятельности.

Итак, студенты, которые откладывают свой выбор профессии, часто консультируются с психологом, чтобы определить вид деятельности, к которому они наиболее способны. Они ожидают получить консультацию относительно своей профессиональной пригодности [6]. Более того, современные студенты пребывают в замешательстве из-за отсутствия полного и точного понимания того, что такое профессиональная пригодность. В связи с этим важным критерием профессионального выбора для них является престиж работы. В результате профессия часто выбирается не потому, что студенту нравится работать, а потому что так сложились жизненные обстоятельства. Действительно, большинство молодых людей не осведомлены о преимуществах и недостатках выбранной профессии. И поэтому преподаватели университетов выполняют сложную задачу, так как им необходимо уделять

больше внимания мероприятиям, способствующим самоопределению студентов в профессиональной деятельности, помочь им приобрести уверенность в собственном выборе, или же сменить род деятельности.

Для того, чтобы обеспечить личностно-профессиональное развитие выпускников вузов, нужен переход от эгалитарного, унифицированного подхода. Поэтому следует понимать индивидуализм как позитивный фактор, формирующий человеческий капитал общества. Также необходим практико-ориентированный подход к проявлению личностного потенциала будущего поколения, который нуждается в развитии в педагогическом процессе. Индивидуализация образования в совокупности с персонификацией образовательного процесса, образовательных программ и технологий способствует профессиональному самоопределению выпускников. Перечисленные системы всецело учитывают спектр личностных особенностей студентов, их потребности и мотивацию самоопределения в выбранной профессии [7].

Студентам необходима целенаправленная мотивация для достижения требуемого уровня компетентности, развития профессиональных знаний, планирования будущей карьеры и овладения методами трудоустройства. Для достижения поставленной цели студент должен продемонстрировать внутреннюю активность, настойчивость и независимость, а также стремление к личностному росту и развитию. Кроме того, проблема выбора будущей профессии еще не достаточно решена для абитуриентов. Многие из них чувствуют разочарование уже в первый год обучения, другая же часть сомневается в своем выборе в начале самостоятельной профессиональной деятельности. Недовольство профессией может проявиться и спустя годы работы по выбранной специальности, но сменить специальность будет гораздо сложнее.

Итак, можно заключить, что профессиональная компетентность психолога не ограничивается лишь овладением необходимыми научными дисциплинами, умением использовать их в своей работе, но еще и предполагает постоянное развитие, как личностное, так и профессиональное. Необходим внутренний рост психолога, его полная уверенность в том, что он находится на «своем месте», и в рамках своей профессии выполняет ту работу, которая будет удовлетворять не только потребности «клиентов», но и внутренние потребности психолога.

Литература

1. Тавилова Н.Н. К проблеме личностного роста // Молодой ученый. 2012. № 10 (45). С. 294-296.

2. Акимова Е.Ю. Проблемы саморазвития и самоактуализации в гуманистической психологии // Альманах современной науки и образования. 2009. № 1. С. 9-14.
3. Братченко С.Л. Личностный рост и его критерии // Психологические проблемы самореализации личности. СПб, 1997. С. 38-46.
4. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. М.: Академия, 2007.
5. Заморская Т.В., Косырев В.Н. Личностное и профессиональное развитие психолога как основа его профессиональной компетентности: методология, постановка проблемы, основные понятия // Психолого-педагогический журнал «Гаудеамус». 2004. № 2. С. 31-40.
6. Казанцева Т.А., Олейник Ю.Н. Профессиональное самоопределение студентов высших учебных заведений // Психологический журнал. 2002. № 6. С. 117-124.
7. Кузнецов И.Ю. Психологические особенности профессионального самоопределения человека в разных профессиях. М.: МГУ, 2000.

II. ФИЛОСОФСКИЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА

ПРЕДСТАВЛЕНИЕ О ЛИЧНОСТНЫХ ЦЕННОСТЯХ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ

Абдалина Л.В.

Россия, Воронежский государственный университет
ablava11@rambler.ru

Аннотация. В статье представлено авторское определение понятия «личностные ценности научно-исследовательской деятельности преподавателя». Выделены и описаны основные группы ценностей научно-исследовательской деятельности преподавателя. Отмечены основные функции, реализуемые научно-исследовательской деятельностью и определены уровни, на которых может проявляться показатели научно-исследовательской деятельности преподавателя.

Ключевые слова: личностные ценности; личностные ценности научно-исследовательской деятельности преподавателя; структура, уровни научно-исследовательской деятельности преподавателя.

Вопрос оптимизации подготовки молодых творческих, активных, амбициозных педагогических кадров, поддержания опытных педагогов в сфере науки и образования и обеспечения устойчивого развития и престижа отечественной науки, обогащения ее научного потенциала, становится все более актуальным в условиях становления новой системы отечественного образования.

Одним из стратегических направлений здесь выступает готовность современного педагога проводить социально, научно и практически значимые перспективные психолого-педагогические исследования теоретико-прикладного характера.

Способность к такой научно-исследовательской деятельности усугубляет требования к знаниям, умениям, к профессионально-личностным качествам педагога – преодолевать стереотипы мышления, понимать и принимать оригинальные, не стандартные идеи, по-

рождать их принципиально новое видение, «уходить» от традиционного характера изложения мысли, утверждаться в интеллектуальной независимости.

Не менее важной составляющей достижений и успеха в научно-исследовательской деятельности выступают личные особенности преподавателя [1], и, в первую очередь, его личные ценности.

Личностные ценности раскрывают ядро личности, представляясь в виде сформированных у нее устойчивых убеждений, установок, интереса, потребностей и мотивов, отношений с окружающим миром [2]. Такие ценности значимы, побудительны, независимы от ситуации, притягательны и не насыщаемы.

В нашем исследовании под личностными ценностями научно-исследовательской деятельности преподавателя понимается его «...уникальная многоуровневая система сложной структурной организации, отражающая смыслопорождающие и мотивообразующие свойства (характеристики, особенности) направленности личности преподавателя; наделенная характеристиками субъективности, избирательности, целостности, динамичности, устойчивости и влияющая на параметры успешности, продуктивности профессионально-педагогической деятельности и полноценную самореализацию преподавателя в ней» [3, с. 6].

В представлении Д.А. Леонтьева, личные ценности воплощают в себе фундаментальные основания личности, интегрирующие в своей совокупности смыслы и мотивы ее направленности, в виде таких образований, как нравственность, (само)развитие, проявляющихся в убеждениях личности, в ее потребностях, интересах, установках, отношениях с миром и самой собой [4].

Как наиболее общие смысловые образования мира культуры, науки, искусства, личные ценности всегда осознанны, отрефлексированы и каждый раз переоткрываются самой личностью только при личной встрече с ними. В этом рождается, постигается смысл жизнедеятельности личности, отражаемый в целостной системе ее жизненных отношений, в том числе ценностного отношения у преподавателя к научно-исследовательской деятельности.

С системных позиций в исследовании предварительно выделены следующие ведущие группы ценностей в структуре личностных ценностей научно-педагогической деятельности преподавателя:

– группа ценностей познания (воплощают: научные интересы преподавателя относительно истины, смысл, знания, изобретений, их творческий характер; ожидаемую плодотворность);

– группа ценностей творчества (взаимосвязаны с исследованием, обеспечивая его возможностью изучать феномены с парадоксальными позицией; проявлять себя как творца, самовыражаться и самообразовываться в процессе и продукте творчества);

– группа ценностей-отношений (осознание и актуализация преподавателем научной ценности искомого, получаемого знания; его «эмоционально-цепляющее» переживание преподавателем);

– группа ценностей саморазвития (устремленность, инициативность, активность как мотиваторы, регуляторы достижений в становлении подлинным субъектом своей жизнедеятельности) [3].

Выделенные группы ценностей научно-исследовательской деятельности преподавателя вуза требуют их более глубокого обоснования и дальнейшей эмпирической верификации.

Представление о ценностях научно-исследовательской деятельности преподавателя может быть дополнено пониманием сути их конкретных уровней проявления в контексте ценностного отношения преподавателя к подобному виду профессиональной деятельности:

– степень активного отношения (внутреннее принятие и воплощение ценностей);

– степень конформного отношения (внешне-принятые ценности);

– степень индифферентного отношения (отсутствие увлечения, потребности к ценностям);

– степень несогласия (критическая оценка);

– степени выраженного противодействия (внутренне-внешнее отвержение ценностей).

Обращаясь к проблеме изучения и обогащения личностных ценностей научно-исследовательской деятельности преподавателей, важно представлять динамические аспекты процесса, включая обобщенное понимание таких стадий их формирования, как:

– выбор (осмысление, осознание) и принятие искомым личностных ценностей;

– воплощение и фиксация ценностной ориентации в направленности личности;

– актуализация значимых для научно-исследовательской деятельности потенциальных ценностей.

Литература

1. Макарова Л.Н. Научная деятельность как необходимое условие продуктивности развития индивидуального стиля преподавателя вуза // Научные

ведомости Белгородского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки. 2010. № 6 (77). С. 101-110.

2. Мясищев В.Н. Психология отношений. Воронеж: НПО «МОДЭК», 2003. 400 с.

3. Абдалина Л.В., Кунаковская Л.А. Личностные ценности научно-исследовательской деятельности преподавателя вуза // Проблемы современного педагогического образования. Ялта: РИО ГПА, 2022. Вып. 76. Ч. 3. С. 4-7.

4. Леонтьев Д.А. От социальных ценностей к личностным: социогенез и феноменология ценностной регуляции деятельности // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. 1996. № 4. С. 35-44.

МЕТОДЫ ФОРМИРОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ – БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

Гараишкина Н.В.

Россия, Государственный университет просвещения

nagaraisr@mail.ru

Дружинина А.А.

Россия, Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина

drugininaan@yandex.ru

Аннотация. В статье показана актуальность развития образовательной самостоятельности студентов – будущих педагогов. Рассмотрены методы развития образовательной самостоятельности: метод проблемного обучения; метод проектной деятельности; метод перевернутого обучения; метод обратной связи. Представлены конкретные примеры заданий для формирования образовательной самостоятельности студентов.

Ключевые слова: образовательная самостоятельность, студенты – будущие педагоги, методы развития образовательной самостоятельности, формирование образовательной самостоятельности.

Образовательная самостоятельность учителя является важным компонентом профессиональной деятельности, она позволяет учителю быть гибким и адаптивным в условиях изменяющейся образовательной среды, улучшать свою работу и повышать свою квалификацию, быть ответственным за результаты своего созидательного труда. Будучи самостоятельным и инициативным, учитель может стать лидером и инициатором внедрения новых методик и технологий в учебный процесс.

Благодаря высокому уровню образовательной самостоятельности, учитель может улучшать свою работу и повышать уровень личностно-профессиональной компетентности; адаптироваться к быстро меняющимся образовательным требованиям, образовательная самостоятельность помогает учителю быть более гибким и эффективно реагировать на изменения; создавать инновации и быть эффективными в своей работе; учитывать индивидуальные особенности учащихся, образовательная самостоятельность помогает учителям адаптировать образовательный процесс к конкретным потребностям и интересам учащихся, таким образом, повышая качество образования. Образовательная самостоятельность учителя – пример для его учеников в формировании ценности работы по развитию, мотивации интеллектуального самовоспитания.

Современная практика подготовки в вузе реализует зачастую репродуктивные способы обучения, где будущий педагог учится восстанавливать накопленный опыт организации педагогической деятельности. При этом он не овладевает способами построения смысла своего профессионального образования [1].

Образовательная самостоятельность – это способность человека к организации своего обучения, определяемая его личностными качествами и интеллектуальными качествами. Это умение самостоятельно определять цели и задачи в обучении и саморазвитии, выбирать методы и стратегии достижения этих целей, самостоятельно и организованно осуществлять процесс обучения и оценку достигнутых результатов. Обеспечение образовательной самостоятельности является одной из важнейших задач системы образования, так как эта способность включает в себя ключевые навыки и компетенции, необходимые для успешной учебы и саморазвития в жизни [2].

Под образовательной самостоятельностью студента понимаем «качество личности, которое выражается в способности студента самому (или с помощью сопровождения преподавателя) организовывать свою образовательную деятельность и осуществлять ее для решения новой познавательной проблемы, а также, используя волевые усилия, овладевать знаниями и способами деятельности, которые выражаются в готовности решать образовательные задачи, т. е. определять цели деятельности и своевременно их корректировать» [3].

Образовательная самостоятельность – это способность учащегося к самостоятельной организации и контролю своей учебы, а также к самостоятельному поиску информации и использованию ее в образовательном процессе, способность принимать решения и решать задачи

без помощи педагогов, также образовательная самостоятельность включает в себя способность к оценке своих знаний, умений и навыков, а также к планированию дальнейшей работы.

Формирование образовательной самостоятельности студентов – это процесс, который должен начинаться с первого курса и продолжаться на протяжении всего образовательного процесса. Данный процесс происходит при реализации группы методов обучения, воспитания и развития. Раскроем возможности методов обучения.

Метод проблемного обучения. В рамках данного метода студентам предлагаются задачи и проблемы, решение которых требует активного использования разнообразных информационных источников и что способствует развитию их аналитических и творческих способностей. Педагог должен поощрять студентов, чтобы они сами находили необходимую информацию, самостоятельно планировали свое время и организовывали свою работу. Важно, чтобы педагог не только дал информацию, а также давал возможность студенту самому закрепить и применить полученные знания.

Метод проектной деятельности. При реализации данного метода студенты самостоятельно выбирают тему проекта, определяют цели и задачи, формируют гипотезы и выводы, исследуют различные аспекты темы, анализируют полученные данные и обобщают результаты. Этот метод позволяет студентам учиться работать над задачами, проявлять инициативу и лидерские качества. Например, задание – разработать образовательный курс по выбранному предмету или теме. Подготовить рекомендации по методике работы с учениками на всех этапах проведения курса и оценке его результатов.

Метод перевернутого обучения. Этот метод предполагает, что студенты самостоятельно изучают определенные темы из рекомендованных педагогом источников, используя при этом групповые и индивидуальные методы работы [4]. Например, при реализации данного метода педагог может дать задание – самостоятельно подготовить презентацию по теме «Интерактивные методы обучения в школе» с использованием современных технологий и инструментов (например, программы для создания презентаций или видеомонтажа). Предоставить подробную аннотацию и список использованных источников.

Метод обратной связи. Данный метод направлен на то, чтобы студенты могли получить у учителя обратную связь по выполненным заданиям и работам, а также, чтобы они могли самостоятельно оценивать свой уровень знаний и умений. При реализации данного метода важна объективная самооценка. Необходимо оценивать свой рост и

осознавать свои ошибки. Это позволяет определить пути для улучшения своих умений и навыков. Возможное задание – провести анализ своей учебной деятельности за последний месяц и выявить позитивные и отрицательные моменты. Разработать план действий для улучшения качества обучения и повышения профессиональной компетентности.

Образовательная самостоятельность – это способность человека к самостоятельному обучению, постоянному развитию и обновлению своих знаний, умений и навыков, компетенций и новых видов функциональной грамотности; это характеристика субъектности современного человека в постоянно изменяющемся мире. Комбинация вышеперечисленных методов, прошедшая апробацию по различным направлениям подготовки, позволяет сделать вывод о возможности её применения для эффективного формирования образовательной самостоятельности студентов разных профилей, развивая у них профессиональные и личностные качества, необходимые для успешного и независимого решения учебно-научных задач.

Образовательная самостоятельность важна для будущего учителя. Рассмотренные методы необходимо системно применять в высшем педагогическом образовании. Учитель должен всегда развиваться в приоритетных векторах современной педагогической науки, технологий и методик, обладать ценностной позицией, стратегическим когнитивным мышлением и тактикой работы с каждым учащимся. Он должен постоянно расширять свои знания и навыки, изучать новые методы образования, применять их в педагогической деятельности и оценивать эффективность. Образовательная самостоятельность дает возможность учителю быть лидером и инноватором в своей деятельности и положительно влиять на учеников и коллег, родителей и образовательную среду.

Литература

1. Никитина Л.А., Лебедева К.С., Рыбина О.Е. Деятельностные игры в профессиональной подготовке – ресурс формирования образовательной самостоятельности будущих педагогов // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2023. Вып. 2 (226). С. 86-94.
2. Гарашкина Н.В., Дружинина А.А. Когнитивная вовлечённость как основа проектирования учебного процесса в подготовке студентов педагогических направлений // Высшее образование в России. 2023. Т. 32. № 1. С. 93-109.
3. Филипович Л.А., Кондаурова И.Г. Повышение уровня сформированности учебной мотивации и познавательной самостоятельности при изучении естественно-научных дисциплин // Вестник Самарского государственного тех-

нического университета. Серия «Психолого-педагогические науки». 2023. Т. 20. № 1. С. 87-100.

4. Дружинина А.А., Гарашкина Н.В. Личностно-профессиональное развитие студентов – будущих педагогов с использованием форм перевернутого обучения // Перспективы науки и образования. 2022. № 4 (58). С. 128-145.

ПРОФИЛАКТИКА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ СФЕРЫ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ

Дормидонтов Р.А.

Россия, Липецкий государственный педагогический университет
имени П.П. Семенова-Тян-Шанского
dormi1976@mail.ru

Аннотация. В периоды экономических кризисов, нестабильности, эпидемий резко увеличивается число граждан, нуждающихся в социальной защите со стороны государства. В связи с возрастающей нагрузкой на работников, проблема эмоционального выгорания во многих организациях социальной защиты населения выдвигается на первый план. В статье анализируются основные причины эмоционального выгорания будущих специалистов, а также предлагаются меры профилактики эмоционального выгорания будущих социальных работников в процессе их обучения в вузе.

Ключевые слова: эмоциональное выгорание, социальный работник, факторы, профилактика эмоционального выгорания.

Социальная работа относится к числу помогающих профессий. Как известно, в периоды экономических кризисов, нестабильности, эпидемий резко увеличивается число граждан, нуждающихся в социальной защите со стороны государства. В Послании президента России Федеральному Собранию 21 февраля 2023 г. В.В. Путин поручил закрепить за каждым ветераном спецоперации на Украине и каждой семьей погибших в СВО военнослужащих персональных социальных работников [1]. Реализация поручения определяет необходимость увеличения штата социальных работников за счет привлечения молодых специалистов, в том числе продолжающих свое обучение в вузе.

В процессе обучения студенты ЛГПУ им. П.П. Семенова-Тян-Шанского направления подготовки «Социальная работа» уровня бака-

лавриата, специалитета и магистратуры проходят практику в профильных организациях. Практика не только знакомит будущего специалиста с важнейшими аспектами профессиональной деятельности, но и вовлекает в процесс интенсивного эмоционального взаимодействия с клиентами и работниками организации социальной сферы.

Кроме этого, с третьего курса в ЛГПУ им. П.П. Семенова-Тян-Шанского студенты всех направлений подготовки, в том числе и социальной работы, начинающие осуществлять трудовую деятельность по осваиваемой специальности, имеют право на обучение по индивидуальному плану. Многие обучающиеся, используя данное право, начинают совмещать профессиональную деятельность с обучением в вузе. Такое погружение в профессию создает определенные риски, в том числе риски преждевременного эмоционального выгорания молодого специалиста. Данные факторы определяют необходимость профилактики эмоционального выгорания будущего специалиста на стадии его обучения в высшем учебном заведении.

Ряд ученых [2, 3, 4] к признакам эмоционального выгорания относят следующие изменения профессиональной деятельности и личности социального работника:

- стереотипизация трудовой деятельности, отсутствие гибкости в решении профессиональных задач;
- резкое снижение эмпатии социального работника, проявляющееся в черствости, эмоциональной холодности в отношении клиентов, равнодушии и цинизме;
- изменение отношения к клиентам, которые воспринимаются как досадная необходимость, а в некоторых случаях даже как угроза;
- нарушение этических норм;
- эмоциональное истощение;
- появление чувства некомпетентности и невозможности на должном уровне осуществлять профессиональную деятельность.

Выделяются следующие группы факторов возникновения синдрома эмоционального выгорания социальных работников [2]:

- социально-демографические: возраст, пол, стаж работы, семейное положение, уровень образования;
- личностные: индивидуальные копинг-стратегии, предрасположенность к эмоциональному выгоранию, обусловленная разными обстоятельствами (опытом, стилем жизни) индивидуально-психологическими особенностями (уровень самооценки, характерологические особенности, профессиональная мотивация, профессиональная рефлексия, выносливость);

- организационные: уровень вознаграждения, условия работы, содержание труда;
- социально-психологические: психологический климат в коллективе, поддержка руководства, ролевая двойственность, ролевой конфликт.

Интересными представляются результаты исследования профессионального выгорания, опубликованные в статье М.Г. Тимофеева [5]. Проведя опрос специалистов, автор выявил высокий уровень профессионального выгорания у 36 % социальных работников. Большинство из них основными причинами стрессов на работе отмечали «загруженность отчетностью», «отсутствие взаимной работы с коллегами, помощи от них» «большую ответственность».

В исследовании Е.Н. Водопьяновой и Е.С. Старченковой была обнаружена корреляция между эмоциональным выгоранием и такими показателями как возраст, стаж работы по специальности, удовлетворенность карьерным ростом [6]. Бесперспективность дальнейшего профессионального развития и рутинность повседневной трудовой деятельности, параллельно сопряженной с высокой нагрузкой, конфликтами и стрессами, неизбежно будут увеличивать число социальных работников, являющихся высококлассными профессионалами, но показывающих низкую результативность вследствие эмоционального выгорания.

В научной литературе описаны следующие последствия эмоционального выгорания социального работника [4, 5]:

- ухудшение психического состояния человека, проявляющееся в апатии, раздражительности, повышенной тревожности, подавленности, агрессивности, отсутствии смысла жизни;
- изменение показателей физического состояния человека, развитие соматических заболеваний, обострение имеющихся хронических заболеваний;
- изменение качества коммуникации и взаимодействия с семьей, коллегами и клиентами, прерывание многих контактов.

К основным направлениям профилактики эмоционального выгорания будущего специалиста на этапе его обучения в вузе можно отнести:

- 1) формирование прочной системы знаний у будущих социальных работников о факторах риска профессионального выгорания в процессе трудовой деятельности, что может осуществляться за счет введения в учебный план дисциплин соответствующей тематики;

2) стимулирование развития профессиональной рефлексии в процессе проведения тренингов профессионального и личностного роста;

3) обучение методам диагностики профессионального выгорания, формирование навыков применения данных методов на практике;

4) формирование способностей оптимизации психофизиологического состояния, навыков саморегуляции психоэмоциональных состояний, нормализации эмоционального фона;

5) формирование критериев профессиональной эффективности и адекватной самооценки;

6) обучение методам активизации личностных ресурсов;

7) стимулирование развития навыков адаптивного поведения в стрессовых рабочих ситуациях, повышение степени личного контроля за рабочие события и собственное здоровье.

Реализация данных направлений профилактики в вузе позволит существенно снизить риск развития эмоционального выгорания будущего специалиста в процессе его профессиональной адаптации.

Литература

1. Послание Президента Федеральному Собранию 21 февраля 2023 года. URL: <http://www.kremlin.ru/events/president/transcripts/statements/70565>

2. Колосова О.А., Ремизова К.А. Социально-психологические условия профилактики эмоционального выгорания социальных работников // Вестник университета. 2018. № 7. С. 156-162.

3. Агапова Е.В., Винокур В.А., Болучевская В.В. Комплексные мероприятия по психопрофилактике профессионального выгорания у работников государственной службы // Вестник Волгоградского государственного медицинского университета. 2015. № 1 (53). С. 53-57.

4. Колузаева Т.В. Эмоциональное выгорание: причины, последствия, способы профилактики // Вестник Хакасского государственного университета им. Н.Ф. Катанова. 2020. № 1 (31). С. 122-130.

5. Тимофеева М.Г. Профессиональное выгорание у социальных работников // Вестник Северо-восточного федерального университета им. М.К. Аммосова. Серия: Педагогика. Психология. Философия. 2023. № 1 (29). С. 64-72.

6. Водопьянова Н.Е., Старченкова Е.С. От выгорания к обновлению: опыт и перспективы изучения синдрома выгорания в России // Национальный психологический журнал. 2006. № 1 (1). С. 126-130.

ФОРМИРОВАНИЕ ГУМАНИСТИЧЕСКОЙ ЛИЧНОСТИ ПЕДАГОГА XXI ВЕКА: КЛЮЧЕВЫЕ АСПЕКТЫ

Климкина Е.А.

Россия, МБДОУ «Детский сад № 71 «Незабудка», г. Тамбов
Klimkatrin28@mail.ru

Аннотация. Особое внимание уделено анализу гуманистической направленности современного образования. Раскрывается совокупность личностно-профессиональных качеств, необходимых педагогу для работы в условиях личностно-ориентированной парадигмы.

Ключевые слова: гуманистическая педагогика, образование, методика преподавания, принципы гуманистической педагогики.

В настоящее время стало очевидно, что традиционные методы преподавания, основанные на знаниях и умениях в математике, науке и технологиях, оказываются недостаточными для комплексной подготовки будущих педагогов. Чтобы подготовить высококвалифицированных специалистов, нужны новые методы, технологии и подходы в образовании.

Качественное образование зависит от многих факторов, одним из которых является тенденция гуманизации педагогического процесса. Российское общество находится на переломном этапе своего развития. Оно характеризуется переоценкой ценностей, критикой и преодолением того, что мешает дальнейшему движению вперед. В решении данной проблемы определяющее значение приобретает гуманизация образования, которое в нынешних условиях становится одним из приоритетных направлений в педагогике [1].

Современное общество сталкивается с проблемами, ранее не существовавшими в прошлом. В настоящее время часто возникает необходимость в грамотных, умных и терпеливых педагогах, которые могут эффективно воздействовать на своих учеников. Они должны уметь строить диалог, быть понимающими и открытыми к проявлению индивидуальности каждого ученика. Стремление к осознанному и этичному общению с учениками, уважение к их личности и индивидуальности – все это является неотъемлемой составляющей современного педагогического процесса. Процесс гуманизации подразумевает возвращение некогда утраченной духовности и взаимоотношений, основанных на человеколюбии. Из истории известно, что подобное жела-

ние возникает на краю культурного перелома, когда становится очевидно, что без развития духовности человека, обогащения его внутреннего мира, нравственной ориентации, прогресс и приобретения различных наук утрачивают всякий смысл или работают против человека [2].

В этом отношении гуманистические качества педагога становятся ключевыми. Среди них можно выделить терпимость, сочувствие, эмпатию, умение слушать и строить диалог, способность к адаптации. Также важно понимать, что образовательный процесс в XXI веке стал более гибким и разнообразным, требует большей ответственности со стороны педагога за выбранные методы обучения и оценки результатов. Гуманистические качества педагога помогают ему находить индивидуальный подход к каждому ученику и строить обучение с учетом его потребностей. Данные принципы нашли отражение в Конституции Российской Федерации, Законе РФ «Об образовании», Федерального Государственного Образовательного Стандарта в дошкольном образовании. Преобразовывать внутренний мир индивида на основе гуманистических идеалов, целенаправленно формировать нравственные качества, повышать уровень культуры и профессиональной подготовки человека – таковы функции современного образования [3].

Образование – это важная и непрерывная часть нашей жизни. Учитель, выступающий связующим звеном между учащимся и знанием, формирует навыки и ценности будущего поколения. Особую роль в образовательном процессе играет личность педагога, которая должна включать в себя гуманистические черты характера. основополагающий аспект гуманистической педагогики заключается в поиске индивидуального подхода к каждому обучающемуся. Разнообразные методы работы с учениками, учитывающие способности каждого конкретного ребенка, помогут создать позитивную обстановку в классе и улучшить учебную мотивацию.

Гуманистическая педагогика подразумевает поиск индивидуального подхода к каждому ученику согласно его потребностям, способностям и талантам. Вместо классических методов учебного процесса предпочтение отдается индивидуальной работе с каждым обучающимся, где учитываются личностные и психологические особенности, а обучение пересекается с воспитанием характера и прививанием положительных ценностей.

Современный педагог в условиях прогрессивного общества должен уметь совмещать традиционные формы работы и современные технологии, чтобы сделать учебный процесс более доступным и инте-

ресным для всех учеников. Интерактивные задания и проекты могут разнообразить урок, помочь ученикам не только усвоить теоретические знания, но и применить их на практике.

Для успешного формирования гуманистических черт личности современного педагога необходимо развивать эмпатию, толерантность, рефлексию. Учитель, традиционно являясь эталоном моральных норм, противостоит дегуманизации общества с помощью воспитания и образования. Относясь к ученикам с уважением и пониманием, стараясь помочь каждому из них раскрыть свой потенциал, педагог подготавливает новое поколение к строительству лучшего будущего. Важно иметь не только широкие познания своего предмета, но и уметь преподавать его правильно, находя индивидуальный подход к каждому ребенку.

Нравственный характер преподавательской деятельности обеспечивается педагогической этикой. Она строится на основе моральных ценностей, таких как уважение, доверие, ответственность, равенство. Эти ценности должны служить ориентиром учителю не только в образовательном процессе, но и в повседневной жизни [4].

Важно затронуть психологический аспект педагогической работы. Современный педагог должен обладать базовыми психологическими знаниями, чтобы помочь ученикам справляться с эмоциональными проблемами и стрессом. Не менее важные гуманистические качества учителя – сострадание, умение находить подход к подрастающему поколению, готовность помочь в трудную минуту.

Изучение положений гуманистической педагогики необходимо для тех, кто собирается связать свою будущую работу со сферой образования. Ценности, принципы и методы гуманистической педагогики открывают педагогу новые пути для профессионального самосовершенствования, позволяют лучше понимать учеников, выстраивать с ними диалог и находить индивидуальный подход к каждому. В глобальной перспективе это важно для обеспечения высокого качества образования, построения цивилизованного и гуманного общества, в котором права человека будут стоять выше экономического и технологического прогресса.

Таким образом, важность формирования и наличия гуманистических качеств у современных педагогов в XXI веке трудно переоценить – это важный и ответственный процесс, который определяет качество образования и будущее нашего общества в целом. Они позволяют эффективно погружать человека в процесс обучения, уважать его индивидуальность и способствуют созданию условий для успешного обу-

чения и развития. Любовь к детям, умение работать с различными учениками и уважительное отношение к ним – вот что формирует настоящего профессионала в области образования.

В заключение необходимо акцентировать внимание на том, что гуманизированное образование является перспективой для образования в России. Данный метод преподавания позволит развить личность будущих педагогов, поможет им вырасти в высококвалифицированного, современного специалиста. Важно, чтобы преподавателей, руководствующихся принципами гуманизма, в колледжах и вузах было достаточно для того, чтобы они могли обучать студентов этим новым методам для дальнейшей перспективы общества нашей страны.

Литература

1. Гапоненко Ю.В. Гуманистический подход в образовательной деятельности современного педагога высшей школы // Проблемы современного аграрного образования: содержание, технологии, качество. Волгоград, 2016. Ч. 1. С. 62-65.
2. Валушина Н.М. Исследование собственной профессиональной деятельности как одно из условий повышения качества дистанционного обучения // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2010. № 125. С. 189-195.
3. Валушина Н.М. Способы воздействия на мотивацию обучающихся дистанционно в системе повышения квалификации // Ученые записки Забайкальского государственного гуманитарно-педагогического университета им. Н.Г. Чернышевского. 2011. № 6 (41). С. 126-134.
4. Исаев И.Ф., Макарова Л.Н. Профессионализм преподавателя: культура, стиль, индивидуальность. Москва-Белгород, 2002. 196 с.

ИНДИВИДУАЛЬНО-ТИПОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА: ПРОБЛЕМНЫЕ АСПЕКТЫ

Макарова Л.Н.

Россия, Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина
mako20@inbox.ru

Аннотация. В статье рассмотрены проблемные аспекты установления взаимосвязи между индивидуально-психическими различиями преподавателей вузов и соответствующими им типами личности. Выявлена специфика влияния на деятельность

педагога подвижного и инертного типа нервной системы, наличие у него установок по отношению к студентам.

Ключевые слова: преподаватель вуза, типология, индивидуальность, профессиональная пригодность, личностные качества.

Вопрос о профессиональной типологии преподавателя вуза является одним из самых актуальных в современных динамично изменяющихся условиях развития высшего образования. При попытке его решения возникает следующее противоречие. С одной стороны, данная профессия является массовой, следовательно, никакого отбора по индивидуально-типологическим особенностям кандидаты на должность профессорско-преподавательского состава не проходят. Вопрос о профессиональной пригодности именно по данному критерию даже не ставится: доминирует прагматико-функциональный подход – если защитил диссертацию, значит, «годен» к преподавательской деятельности.

С другой стороны, не вызывает сомнений тот факт, что данная позиция далеко не однозначна: выпускник аспирантуры может быть успешен в научной деятельности, однако совершенно не пригоден к преподавательской. Соотношение этих двух видов деятельности возможно в следующих позициях [1]:

- научная направленность и педагогическая направленность (идеальный вариант для студентов и самого педагога, который умело использует в процессе преподавания результаты современных научных исследований);

- значительное преобладание научной направленности над педагогической проявляется в активной работе педагога со студентами, увлеченными данной наукой и пренебрежительном (или равнодушном) отношении к обучающей деятельности;

- значительное преобладание педагогической направленности над научной проявляется в качественном проведении учебных занятий, тщательной разработке новых курсов. Однако «вне поля зрения» данного педагога остается специальная научная литература, и он не принимает участия в научных исследованиях;

- отсутствие у преподавателя как научной, так и педагогической направленности приводит к механическому исполнению своих должностных обязанностей и несостоятельности в профессиональной деятельности (к сожалению, при минимальном выполнении должностных требований данного представителя ППС нельзя уволить).

Поскольку профессия преподавателя вуза относится к типу «Человек-человек», следовательно, он должен обладать наличием индивидуально-личностных качеств, необходимых для эффективной реализации педагогической деятельности в разных позициях – ментора, фасилитатора или тьютора. Педагог с его неповторимым «комплектом» индивидуальных качеств, с одной стороны, и социально фиксированный набор требований деятельности к нему – с другой, можно представить как нормально конфликтующие структуры.

Идея взаимного соответствия индивидуальных качеств преподавателя и требований педагогической деятельности является фундаментальной в теории профессионального самоопределения (Е.А. Климов, В.С. Мерлин, Н.С. Пряжников, С.Н.Чистякова, В.Д. Шадриков и др.). В пространстве современного вуза крайне редко можно увидеть преподавателя одного типа, чаще всего его ролевой диапазон достаточно обширен и в значительной степени зависит от конкретной ситуации, индивидуального стиля деятельности, особенностей личности и т. д. Несомненно: если преподаватель ориентирован на эффективную профессиональную деятельность, он должен хорошо ориентироваться в особенностях своей личности, осознавая сильные и слабые стороны своей индивидуальности, владеть методами рефлексии и саморегуляции [2, 3].

В первую очередь, необходимо знать особенности своего темперамента. Преподаватели «подвижного» типа нервной системы (холерики и сангвиники) достигают высоких результатов разнообразными методами, порой даже незапланированными; для них характерен более широкий диапазон организаторских действий, быстрое установление контактов со студентами и коллегами, высокая активность и интенсивность в общении. Они предпочитают задания, связанные с частым переключением с одной операции на другую, регулярно используют групповые формы работы на практических занятиях, диалоговые типы лекций (лекция-беседа, пресс-конференция, дискуссия).

Преподаватели инертного типа (флегматики и меланхолики) отличаются тщательным продумыванием методов и форм ведения занятий, которых они строго придерживаются в практической педагогической деятельности, более высоким уровнем личной организованности и большей ответственностью, ограниченным кругом личностных контактов, официальной, малоинтенсивной формой общения. «Инертные» педагоги более основательно планируют свои действия с тем, чтобы компенсировать свои ограниченные скоростные исполнительские возможности, избегают ситуаций, требующих очень быстрых действий и

переключений. Развернутая ориентировочная деятельность во многом обусловлена их неуверенностью в своих возможностях, затрудняющей действия в сложных ситуациях. Для наглядности представим схематично особенности каждого типа преподавателей в таблице 1.

Таблица 1

Особенности деятельности преподавателей разных типов

Подвижный тип	Инертный тип
свернутый подготовительный период, возрастает вероятность ошибки, нет строгой организации в расположении материала к работе, склонность к получению внешних впечатлений, торопливость в работе и слабый контроль, недостаточная тщательность, высокая скорость, быстрая ориентация	стараются предотвратить возникающие трудности, снять состояние напряжения, устойчивы к однообразию, успешны в решении тренировочных задач, заранее готовят необходимый материал, чрезмерная растянутасть выполнения отдельных операций и заданий в целом, неоправданные многократные повторения

Таблица 2

Характеристика установок преподавателя

На развитие личности	На умственное развитие
преобладает процессуальный аспект педагогических действий	преобладает результативный аспект педагогических действий
больше внимания обращают на изменчивые факторы достижений студентов	больше внимания уделяют устойчивым факторам достижения результатов в учебе, делают длительные прогнозы успеваемости и будущей профессиональной карьеры
поощряют студентов в процессе выполнения задания	хвалят или порицают, когда результат уже получен
эмоциональная атмосфера, наглядность, индивидуальные формы работы	сдержанность, четкость, требовательность, тщательное продумывание каждого занятия
импровизированность, гибкость занятия, нарушение логики изложения материала (при необходимости)	отношение к студентам как к средству для достижения высоких результатов
повышенное внимание к личным переживаниям студентов	строгая дисциплина, недооценка личности в целом

Однако не стоит механически связывать педагогическое мастерство преподавателя с инертностью или подвижностью типа нервной системы: хорошему педагогу, владеющему приемами саморегуляции, доступны практически все варианты необходимого поведения на занятиях и во внеучебной деятельности [4, 5].

Значительную роль в формировании профессионального мастерства преподавателя вуза играет также его установка на развитие личности студента в целом или только на его умственное развитие. Наиболее общие характеристики данных установок представлены в таблице 2.

Таким образом, можно сделать следующие выводы:

- индивидуальные различия преподавателя вуза, выступая профессионально важными качествами, оказывают существенное влияние на успешность его профессиональной деятельности, и от них во многом зависит скорость приобретения профессионального мастерства;
- характерные особенности индивидуального стиля деятельности преподавателя начинают проявляться с самого начала его профессиональной деятельности; при явно выраженном отставании профессиональных качеств может встать вопрос о целенаправленном ускорении их развития, используя процессы рефлексии и саморегуляции.

Литература

1. Макарова Л.Н. Научная деятельность как необходимое условие продуктивности развития индивидуального стиля преподавателя вуза // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки. 2010. № 6 (77). С. 101-110.
2. Ткаченко П.В., Белоусова Н.И., Петрова Е.В. Типологические особенности преподавателя высшей школы // Балтийский гуманитарный журнал. 2021. Т.10. № 4 (37). С. 172-174.
3. Харченко Л.Н. Преподаватель современного вуза: компетентностная модель. Москва: Литрес, 2014. 220 с.
4. Моросанова В.И. Индивидуальные особенности осознанной саморегуляции произвольной активности человека // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. 2010. № 1. С. 36-45.
5. Котелевцев Н.А. Психическая саморегуляция. Москва: Юрайт, 2023. 213 с.

ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ СУБЪЕКТНОЙ РЕГУЛЯЦИИ СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ У МОЛОДЫХ ПЕДАГОГОВ В КРИЗИСНЫХ СИТУАЦИЯХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ

Невзорова М.С., Ершова Е.М.

Россия, Мичуринский государственный аграрный университет
trud.mgau@yandex.ru

Аннотация. В статье рассматриваются теоретические основания субъектной регуляции совладающего поведения у молодых педагогов в кризисных ситуациях профессионального общения. Уточняются психолого-педагогические категории субъектной регуляции, совладающего поведения, кризисной ситуации. Авторами проанализированы основные научные подходы к пониманию совладающего поведения субъекта. Раскрываются акмеологические факторы формирования кризисного профиля молодого педагога.

Ключевые слова: субъектная регуляция поведения, совладающее поведение, кризисные ситуации, профессиональное общение педагога.

Профессиональное общение как системный многоаспектный процесс предполагает рассмотрение как позитивных его ситуаций, так и кризисных, которые требуют значительного внимания в процессе подготовки будущих педагогов к профессиональному взаимодействию. Деятельность педагога в значительной мере связана с взаимодействием и общением с другими субъектами образовательного процесса, сопровождается, в том числе, и кризисными ситуациями, конфликтами, затруднениями. Причем особого внимания и умений от педагога требуют именно те ситуации профессионального общения, которые несут в себе потенциал деструктивности.

Для того, чтобы эффективно справляться с кризисными ситуациями профессионального общения, будущему педагогу необходимо уже в период профессиональной подготовки получить представление о субъектных ресурсах, необходимых педагогу для эффективного преодоления кризисов. Использование данных знаний расширит возможности для развития субъектной регуляции совладающего поведения у молодых педагогов в кризисных ситуациях профессионального общения.

Проблема субъектной регуляции поведения в психологии не нова. Субъектный потенциал личности рассматривался в исследованиях отечественных ученых в поле формирования субъектности человека

как способности к самодетерминации, самореализации и самоопределению (К.А. Абульханова, Б.Г. Ананьев, Д.А. Леонтьев, В.П. Иванова, В.Н. Марков, В.А. Петровский, В.Д. Шадриков и др.); изучению кризисных ситуаций в отношениях субъектов посвящены работы таких ученых, как Н.В. Гришина, Ю.А. Журавлева, Л.В. Куликова, А.А. Реан и др.; взаимодействие субъектов образовательного процесса рассмотрено в исследованиях М. Бахтина, В.А. Кан-Калика, Г.А. Ковалева, Я.Л. Коломинского и др.

Вместе с тем, сфера изучения субъектной регуляции совладающего поведения у молодых педагогов в кризисных ситуациях оставляет ряд проблемных ее аспектов, связанных с установлением специфики и факторов его развития у молодых педагогов.

Понимание субъектной регуляции психологическая наука в первую очередь связывает с понятием субъектного потенциала и произвольного управления им. Потенциал используется в науке как понятие многомерное, обозначающее возможности человека в различных сферах его деятельности: личностный, творческий, деятельностный, интеллектуальный, профессиональный и т. д.

По В.А. Слостенину «становление субъектного потенциала специалиста – процесс обретения им смысла жизни и профессионального бытия и их реализация в сфере педагогического труда – обретает особое значение. Это целенаправленный процесс новообразований социально-феноменологического характера, обуславливающих достижение субъектности на определенном этапе развития специалиста как профессионала, как личности, как субъекта деятельности. В этом процессе должны учитываться направленность формирования субъектности, преемственность этапов развития в ее различных модальностях, многовариантность путей развития, его темп и др.» [1].

В нашем исследовании категория субъектного потенциала является решающей характеристикой возможностей молодого педагога в управлении процессом педагогического взаимодействия. В нем имплицитно заложены возможность и способности, а также мотивации молодого специалиста, которые проявятся в процессе организации педагогического взаимодействия с другими субъектами в сложных ситуациях. В основе организации такого педагогического взаимодействия лежит механизм субъектной регуляции учителя.

Субъектная регуляция педагогического взаимодействия относится психологией к категориям рефлексии профессиональной деятельности. То есть, основными чертами субъектной регуляции деятельности можно считать, во-первых, соотнесенность деятельности личности со

стандартами принятыми в обществе, во-вторых – «вложенность» в деятельность личностных особенностей самого субъекта. Таким образом, субъектную регуляцию совладающего поведения в кризисных ситуациях профессионального общения, можно представить в контексте темы исследования как *деятельность педагога по преодолению кризиса в профессиональном общении, основанную на мотивации его разрешения, обученности техникам поведения в нем и индивидуальном стиле эффективной деятельности.*

Совладающее поведение в кризисных ситуациях профессионального общения является объектом субъектной регуляции молодого педагога является. В современной психологии однозначности определения совладающего поведения не достигнуто.

Начало исследованию совладающего поведения было положено трудами Г. Селье, Р. Лазаруса, С. Фолкмана в общем русле изучения психологии стресса и адаптационных процессов личности. «Совладающее поведение» употребляется наряду с терминами «копинг-поведение» и «преодолевающее поведение». Современная психология оперирует тремя основными подходами к пониманию совладающего поведения: эго-центрированный (психодинамическая), диспозиционный (ресурсная) и когнитивный.

Эго-центрированный подход, основанный на психоаналитической теории З.Фрейда, понимает совладающее поведение как специфический механизм защиты Эго от тревожности, причины которой кроются в ожидании опасности и внутриличностных причинах. Снятие тревожности достигается за счет бессознательного включения известных механизмов психологической защиты личности, определенных психоаналитической теорией: отрицание, вытеснение, регрессия, компенсация, идентификация, проекция, замещение, рационализация, интеллектуализация, реакция, сублимация.

Диспозиционный подход рассматривает совладающее поведение с позиции активизации необходимых ресурсов личности. Ресурсы могут существовать потенциально и быть активизированы субъектом при необходимости в определенной жизненной ситуации. В основе совладающего поведения лежит осознанность ресурса для субъекта.

Когнитивный подход связывает совладающее поведение с субъективной оценкой происходящих событий. Так, Р. Лазарус определил три основных стратегии совладания субъекта с трудностями: нападение, бегство, бэмоциональное совладание, которые в целом определяются природными механизмами реагирования психики на дистрессовые ситуации.

Способность к преодолению трудностей является акмеологическим фактором развития профессионализма молодого учителя. В процессе его самосовершенствования преодолеваются внутренние трудности, меняется позиция по отношению к себе и окружающим, актуализуется потенциал индивидуальности, проходит встраивание в общую социальную и профессиональную систему. С данных позиций требуют рассмотрения факторы, влияние которых становится решающим для развития ресурсов совладающего поведения. А.А. Бехтер к таким акмеологическим факторам относит субъективные, объективные и субъективно-объективные [2].

Объективные факторы представлены экономической, политической и культурной обстановкой в обществе, существующей на данный период времени и не зависят от субъекта. Они могут вызывать тревожность, но влияния на них человек не оказывает, лишь может менять свою диспозицию в их системе (поменять профессию, место жительства и т. д.).

К *субъективным факторам* относятся индивидуально-личностные характеристики: пол, возраст, жизнестойкость, способность к саморегуляции, профессиональное развитие и т. д. Момент совладания связан с учетом этих факторов для субъекта со всеми ними в сочетании. Фактор подконтролен субъекту и может изменяться извне, например, в процессе профессионального обучения.

Третья группа факторов – *субъективно-объективные* – изменяющие субъект в процессе воспитания, обучения, социализации. Они связаны с воздействием на субъекта извне, создавая новые целевые, временные, структурные, организационные и функциональные конструкции в психике.

Опора на эту группу факторов обычно осуществляется при обучении копинг-стратегиям. Учет перечисленных аспектов субъективно-объективного фактора необходим при построении модели формирования совладающего поведения у молодых педагогов в кризисных ситуациях профессионального общения.

1. Временной аспект требует учета прошлого опыта субъекта, настоящей ситуации его развития, практических навыков, приобретенных и закрепленных в практике действия в кризисных ситуациях. Если аспект не учитывается при планировании обучения совладающему поведению, субъект демонстрирует избегающее поведение.

2. Структурным аспектом обуславливается образование новых смысловых конструкций на базе прошлого опыта. Этот аспект можно назвать акмеологическим. Он связан с оценкой и переоценкой опыта в

соответствии с меняющимися в процессе жизни субъекта целями, ценностями, опытом эффективного поведения в различных ситуациях.

3. Организационный аспект выражается в виде владения субъектом планированием разрешения трудностей, разложения процесса на этапы, технические поведенческие единицы – приемы. Организационный аспект очень важен, поскольку именно он завершает идею, реализует совладающее поведение субъекта в кризисной ситуации. Без организационных умений субъект остается в бездействии и ситуация фрустрируется, а обучение копинг-стратегиям направлено во многом именно на выполнение действий в рамках именно этого аспекта.

4. Функциональный аспект связывается с рефлексией опыта преодоления кризисных ситуаций, способностью предвидеть, планировать и моделировать этот процесс, оценивать его результаты.

Далее требует осмысления понятие кризисной ситуации профессионального общения педагога. Проведем его содержательный анализ. Существует точка зрения, на позиции которой стоят М.В. Гамезо, Л.М. Орлова и др. о том, что кризис представляет собой частный случай критической ситуации, «вызывает изменения на познавательном уровне» (Б.Г. Ананьев), «искажает самовосприятие субъекта» (Е.И. Исаев), «перестраивает ценностные структуры личности» (Д.А. Леонтьев).

В любом случае кризис в объективном или субъективном формате связан с острыми эмоциональными переживаниями субъекта, имеющими всегда негативную окраску. Под влиянием эмоций могут меняться когнитивные конструкты, чем вызываются, например, снижение самооценки и повышение значимости помех. Ситуация может представляться безвыходной, имеющей ограниченное количество выходов, или только негативные для субъекта. Слабая или неопытная личность в такой ситуации по свидетельству ученых (Д.А. Леонтьев, Н.С. Глуханюк и др.) выбирает пассивный сценарий поведения, ожидание, полагается в разрешении ситуации на «более опытных» либо «более удачливых» людей. Особенности переживания личностью кризиса, как отмечает В.В. Лукин-Григорьев, зависят от «выраженности личностных черт, определяющих реакцию субъекта на кризис, в то же время оно оказывает значительное влияние не только на структуру черт кризисной личности, но и на особенности ее отношений с окружающими людьми» [3]. Таким образом, кризис может быть рассмотрен и как состояние, при котором искажаются привычные средства деятельности в ситуации, и как ситуация личностного роста, в которой субъект формирует новые стратегии поведения и средства достижения целей.

В частности, у Д.А. Леонтьева кризис предстает как ресурсное состояние, разрешение личностью противоречий, приводящее к развитию и самоактуализации [4]. Кризис в деятельности молодого педагога требует от него активности, поиска ресурсов, преодоления деструктивной ситуации, привлечения не только своих внутренних ресурсов, но и опыта коллег или научно-теоретического анализа. Вместе с тем нужно отметить, что ситуация объективно связана не только с личностью попавшего в неё субъекта, но и с типом самого критического жизненного события. Так, В.А. Ананьевым выделяются нормативные и ненормативные кризисы [5]. Нормативные – предсказуемы и имеют совершенно определённое содержание, например, для какого-либо возраста, этапа профессиональной деятельности, культурного взаимодействия и т. д. Ненормативные кризисы непредсказуемы как для самой личности, так и для её окружения, а значит, не всегда имеют потенциал для быстрого и эффективного разрешения.

Вместе с тем многие ситуации, в том числе в профессиональной деятельности молодого педагога, являются закономерными, предсказуемыми и бывают неочевидными только для самого субъекта. Эти ситуации могут быть предусмотрены в обучении выпускников педагогического вуза или подготовке в системе наставничества начинающих трудовую деятельность учителей. Они могут быть заранее проработаны, обеспечены средствами к их конструктивному переживанию и разрешению. Задачей в таком случае становится выявление кризисного профиля молодого педагога, определение вовлечённых в субъектное переживание личностных систем и содействие их конструктивной перестройке или дополнение необходимыми.

Литература

1. Научная школа В.А. Слостенина: Сайт Факультета педагогики и психологии МГУ [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://fpp-mpsu.ru/index.php?name=detail&op=view&id=652>
2. Бехтер А.А. Ресурсы совладающего поведения специалиста. Хабаровск: Изд-во Тихоокеан. гос. ун-та, 2017. 180 с.
3. Лукин-Григорьев В.В. Психологические проблемы личностного кризиса: социально-психологические проблем: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Ярославль, 1999. 22 с.
4. Леонтьев Д.А. Личностное в личности: личностный потенциал как основа самодетерминации // Ученые записки кафедры общей психологии МГУ им. М.В. Ломоносова / под ред. Б.С. Братуся, Д.А. Леонтьева. М.: Смысл, 2002. Вып. 1. С. 56-65.
5. Ананьев В.А. Основы психологии здоровья. Кн. 1. Концептуальные основы психологии здоровья. СПб.: Речь, 2006. 384 с.

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПРОФИЛАКТИКА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

Перышкова С.А., Каданцева Е.В.

Россия, Мичуринский государственный аграрный университет
perissveta@yandex.ru
kadanceva-elena@mail.ru

Аннотация. В статье рассматривается проблема синдрома эмоционального выгорания. Особое внимание уделяется профилактической работе, направленной на преодоление данной профессиональной деформации. Выделены направления профилактики синдрома эмоционального выгорания у будущих педагогов на этапе обучения в вузе.

Ключевые слова: профессиональные деформации, синдром эмоционального выгорания (СЭВ), психологическая профилактика.

Социально-экономические изменения, происходившие последние годы в жизни современного российского общества, обусловили поиск новых подходов и путей реорганизации сферы образования. Современная трансформация данной сферы, безусловно, предполагает глубокую психологизацию всех видов педагогической деятельности и психологическое сопровождение педагогического взаимодействия участников образовательных отношений. Поэтому отмечается закономерный интерес практиков к психологическим исследованиям, направленным на изучение особенностей профессиональной педагогической деятельности.

В связи с вышеизложенным, возрастает актуальность исследований, рассматривающих психологические условия становления педагога уже на этапе профессиональной подготовки. Одной из специфических особенностей педагогической деятельности является ее сопряженность с негативными факторами внутреннего и внешнего порядка: стрессы, конфликтогенность среды, постоянная эмоциональная включенность, высокий уровень эмпатичности, психосоциальная активность и так далее [1]. С этих позиций, одним из важнейших условий личностно-профессионального роста педагога, напрямую влияющих на продуктивность его деятельности, а, в целом, и на успешность образовательного процесса, является сохранение психологического здоровья педагога.

Будучи потенциально стрессогенной, педагогическая деятельность приводит к эмоциональным перегрузкам, невротизации, дезадаптации, профессиональным деформациям. Следствием ослабленной психической устойчивости, в свою очередь, могут стать соматические заболевания, порой принимающие хроническое течение.

Профессиональная деятельность захватывает разные этапы онтогенетического развития, которые, в свою очередь, характеризуются разнонаправленными психологическими изменениями личности. Исследователи отмечают диалектическую взаимосвязь личностных приобретений, и, в то же время, потерь [2]. То есть процесс личностного роста всегда сопровождает не только развитие и совершенствование, но и деструктивные изменения, протекающие в той или иной степени.

Личность специалиста в процессе любой профессиональной деятельности неизбежно претерпевает изменения. Профессиональный рост приводит к изменениям в структуре личности: подавление или разрушение одних структур сменяется возникновением и развитием других. Такие изменения могут нарушать целостность личности, негативно влияя на ее устойчивость и адаптивность. В таком случае речь идет о профессиональных деформациях. Таким образом, неизбежность профессиональных деструкций актуализирует необходимость работы по выявлению и предупреждению негативных изменений личности.

Но в современной науке и практике существует противоречие между социальными ожиданиями к личности педагога и результатам его труда с одной стороны и недостаточной стимуляции и ресурсной поддержке его профессиональной деятельности, приводящей к снижению профессиональной мотивации, апатии, негативизму, профессиональному деформированию. Также можно отметить недостаточность работанности диагностико-профилактической системы работы с профессиональными педагогическими деформациями. К вышеуказанным проблемам стоит добавить неразвитость и непопулярность в сфере образования своевременной и организованной системы работы с профессиональными деструкциями.

Эмоциональная сфера личности педагога находится в постоянном напряжении. Однако специалисты не всегда готовы к эмоциональным перегрузкам и целенаправленно не формируют качества личности, направленные на преодоление эмоциональных сложностей педагогической профессии. Ситуации профессиональной педагогической деятельности, требуя высокого уровня эмоциональной и интенсивной личностной включенности, приводят к возникновению личностных защит посредством ослабления остроты чувств и эмоциональных пе-

реживаний, равнодушного отношения к другому человеку, резкому снижению эмпатии, «приглушению» или полному «выключению» эмоций. Такое проявление профессиональных деформаций носит название «синдром эмоционального выгорания» [3].

Изначально с помощью данного термина обозначалось состояние психически здоровой личности, находящейся в состоянии интенсивного эмоционального общения, испытывающей состояние усталости и истощения, сопровождаемое ощущением собственной ничтожности. Также часто в литературе можно встретить термин «эмоциональное истощение», семантически близкий понятию эмоционального выгорания. Итак, под синдромом эмоционального выгорания (СЭВ) понимают защитную реакцию психики на стресс, выражающуюся в снижении / невозможности сопереживания, коммуникативной усталости, утраты общего тонуса и проявляющуюся как состояние эмоционального и умственного истощения и физического утомления [3].

Причиной возникновения синдрома эмоционального выгорания чаще всего являются профессиональные стрессы различной степени интенсивности. Полное или частичное исключение эмоций является одним из основных проявлений СЭВ и появляется в ответ на психотравмирующие события. Наступлению эмоционального выгорания предшествует период психоэмоционального подъема, увлеченности деятельностью, сопровождающейся игнорированием своих нужд и потребностей. Далее следуют проявления, характерные для трех основных диагностических признаков СЭВ: истощение, личностная отстраненность, падение самооценки.

Синдром эмоционального выгорания включает в себя следующие группы симптомов:

- физические (утомление, истощение, одышка, бессонница и т. д.);
- эмоциональные (безразличие, агрессивность, раздражительность, тревога, пессимизм и т. д.);
- поведенческие (постоянная усталость, индифферентность к дискомфорту, импульсивность, нежелание тратить энергию и т. д.);
- когнитивные (отсутствие интереса к новому, предпочтение рутинных действий и шаблонных способов мышления, формализация интеллектуальных усилий, отсутствие творческого подхода к решению задач и т. д.);
- социальные (отсутствие интереса к проведению досуга, незначительный уровень коммуникации; снижение социальной активности, ощущение «социального вакуума» и непонимания со стороны окружающих и т. д.) [5].

Таким образом, можно отметить негативное влияние синдрома эмоционального выгорания практически на все сферы жизнедеятельности личности. Учитывая неизбежность изменений личности специалиста в процессе профессиональной деятельности, эмоциональные перегрузки, низкий уровень сформированности навыков саморегуляции и отсутствие мероприятий по психогигиене в повседневной жизни педагогов, считаем актуальным работу по профилактике профессиональных деформаций уже на этапе обучения будущих специалистов [4].

Важным аспектом в подготовке будущих педагогов является не только профессиональная составляющая, которую обеспечивает обучение по соответствующему направлению и профилю подготовки. Не меньшее значение, на наш взгляд, имеет личностное развитие, которое подразумевает в данном контексте своевременное овладение навыками саморегуляции, способами адекватного эмоционального реагирования, формирование эмоциональной устойчивости, повышение уровня психологической грамотности и культуры [4].

Выделяя проблему эмоциональной устойчивости педагога, исследователи отмечают необходимость формирования данных профессионально важных качеств личности специалиста как можно раньше [6]. Поэтому целесообразной, по нашему мнению, будет своевременная и целенаправленная работа по формированию навыков саморегуляции и повышению уровня психологической культуры будущих педагогов уже на этапе обучения в вузе.

В вопросе предупреждения синдрома эмоционального выгорания у педагогов в исследованиях обращается внимание на важность заботы о своем физическом здоровье, поддержании ресурсного состояния, сохранении адекватной самооценки [1, 2]. Также важны навыки преодоления стресса, адаптивность, вера в собственные силы. Необходимо формировать оптимистичную жизненную позицию, избегать когнитивных искажений, негативных установок. Особое место в предупреждении СЭВ будет занимать развитие навыков саморегуляции, самоконтроля.

Поэтому в коррекционно-профилактической работе, направленной на предупреждение и преодоление синдрома эмоционального выгорания, особо эффективными будут такие направления практической психологии, как социально-психологический тренинг (аутотренинг), гештальттерапия, психодрама, когнитивно-поведенческая терапия и другие. Безусловно, продуктивная профилактика СЭВ будет зависеть от систематической работы, направленной на оптимизацию личностных ресурсов специалиста.

Учитывая специфику синдрома эмоционального выгорания, профилактическая работа, проводимая на этапе профессиональной подготовки будущих педагогов, должна быть направлена на снижение общей тревожности, развитие навыков самоконтроля, формирование эмоциональной устойчивости, стабилизацию самооценки. Важной частью работы должно стать обучение релаксационным и медитативным техникам.

В исследованиях отмечается корреляционная связь предупреждения СЭВ с позитивным оцениванием себя и своей профессиональной деятельности [2, 3]. Поэтому психологическую профилактику синдрома эмоционального выгорания у будущих педагогов целесообразно направить на формирование данных психологических характеристик. Наиболее продуктивной, на наш взгляд, будет такая структура психопрофилактической работы, в которой отражены фазы СЭВ: напряжение, сопротивление, истощение [5].

Содержательно мероприятия, направленные на психопрофилактику фазы напряжения, должны повышать уровень саморегуляции и самоконтроля, стабилизировать эмоциональную устойчивость личности, формировать самопринятие и самоуважение личности.

Мероприятия, содержательно отражающие фазу сопротивления, направлены, прежде всего, на снижение тревожности, развитие самопонимания и самодостаточности, духовное саморазвитие, преодоление негативного отношения к другим людям.

Третья фаза – истощение – в профилактической работе содержательно представлена формированием понимания своей ценности, ценного отношения к собственному здоровью, развитием рефлексивных навыков, последовательностью эмоционально-поведенческих реакций.

Наиболее оптимальным вариантом психологической профилактики СЭВ, на наш взгляд, является включение ее в целостную систему психологического сопровождения процесса обучения студента в педагогическом вузе. Благодаря такой работе наряду с изучением основ профессиональной деятельности и получением профессиональных знаний, студенты могут осваивать основы тайм-менеджмента (тренинги, мастер-классы, практикумы), способы обмена информацией с коллегами (круглые столы, диспуты, семинары). Также формирование навыков саморегуляции с учетом индивидуальных особенностей студентов может осуществляться в формах регулярной тренинговой работы, школы молодого педагога, лекториев и практикумов.

Таким образом, неизбежность личностных изменений в процессе профессионального развития, актуализирует профилактические на-

правления работы на этапе профессионального обучения будущих педагогов. Синдром эмоционального выгорания, будучи профессиональной деструкцией, достаточно часто встречается в педагогической среде и приводит к эмоциональному и физическому истощению. Наиболее продуктивной формой предупреждения данного вида профессиональной деформации, на наш взгляд, будет являться психопрофилактическая работа, включенная в целостную систему психологического сопровождения обучения студентов в педагогическом вузе.

Литература

1. Киселева Т.Г. Профилактика эмоционального выгорания педагогов // Проблемы Науки. 2015. № 9 (39).
2. Корятова Г.С. Эмоциональное выгорание в профессиональной педагогической деятельности: защитно-совладающий аспект // Вестник Томского гос. пед. ун-та. 2013. Вып. 5 (133). С. 175-181.
3. Ожегова Е.Г. Эмоциональное выгорание и личностные деформации в психолого-педагогической деятельности // Вестник Московского Университета. Серия 14. Психология. 2014. № 4. С. 33-43.
4. Перышкова С.А. Проблема оптимизации педагогического взаимодействия в образовательном пространстве вуза // Профессионально-личностное развитие преподавателя и студента: традиции, проблемы, перспективы. Тамбов, 2016. С. 96-103.
5. Ракицкая А.В. Симптоматика синдрома эмоционального выгорания у педагогов // Психологический журнал. 2011. № 3-4 (29-30). С. 48-55.
6. Макарова Л.Н. Профессиональная пригодность преподавателя вуза // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2018. Т. 23. № 171. С. 7-13.

О ФОРМИРОВАНИИ УМЕНИЙ И НАВЫКОВ СОСТАВЛЕНИЯ ПРОЦЕССУАЛЬНЫХ ДОКУМЕНТОВ

Пулатова У.Р.

Республика Узбекистан, Ташкентский государственный
юридический университет
pulatovau@mail.ru

Аннотация. В данной статье рассматривается письменная речь как вид речевой деятельности. Проводится анализ типов упражнений, направленных на формирование умений и навыков составления процессуальных документов. Обосновывается, что разработанная методическая система упражнений будет способ-

ствовать формированию трех видов компетенций: языковой, речевой и коммуникативной.

Ключевые слова: письменная речь, типы упражнений, процессуальные документы, речевые упражнения, методическая система.

Письменная коммуникация является продуктивным видом речевой деятельности, но она менее всего исследована и описана в методической литературе. Обучение письменной речи, как и сама письменная речь, является наиболее сложным процессом среди других видов речевой деятельности. Сложность заключается в недостаточной разработанности упражнений, а также в тесной связи обучения с грамматикой.

Например, Е.И. Пассов в монографии «Основы обучения иностранным языкам» [1, с. 58] осветил вопросы обучения говорению, чтению, аудированию, письменной речи. Т.А. Вишнякова в работе «Некоторые вопросы методики преподавания русского языка как иностранного» [2, с. 70] также предлагает некоторые виды упражнений при обучении конспектированию, реферированию, аннотированию.

В методике обучения русскому языку [3, с. 16] указывается, что наиболее распространенными типами упражнений, направленных на развитие письменной речи, являются различные виды диктантов, изложений, сочинений, которые характерны для начального этапа. На продвинутом этапе обучения особое значение придается сжато изложению: краткое воспроизведение текста по смысловым опорам, конспект, резюме, аннотация, реферат и др. Безусловно, данные типы упражнений развивают письменную речь, но не формируют навыки и умения выбора необходимого языкового материала при построении письменного изложения мысли. Такие упражнения больше направлены на развитие речи в письменной форме; прочитанный и прослушанный текст при написании изложения «перевосплощается» в «немую», т.е. не звучащую речь, принимая письменную форму.

Выполнение подобного типа упражнений оказывает положительное влияние на развитие письменной речи, однако при условии, если не учитывать некоторых особенностей обучения. В этой связи мы согласны с мнением Э.Ю. Сосенко [4, с. 89], которая считает, что при обучении письменной речи важно определение целей обучения, которые диктуются, прежде всего, коммуникативными потребностями определенного контингента учащихся с учетом возраста, социального статуса, формы обучения, наличия или отсутствия языковой среды [5, с. 146], а также дополним: с учетом специфики практической деятельности будущих специалистов, в частности, студентов-юристов.

Практика показывает, что письменная речь студентов не соответствует предъявляемым требованиям письменного общения. У них не сформированы навыки осмысления, запоминания, оформления, воспроизведения, трансформации высказывания, порождения новых речевых единиц; умения проводить аналитико-синтетические операции на уровне текста; не учитываются организация текста, структурное членение на смысловые части, содержание, задачи и цели его создания, а также коммуникативный аспект взаимоотношений между составителем и читателем, не соблюдаются правила орфографии. В результате этого студенты в письменной форме выражают свои мысли неграмотно.

В связи с этим считаем, что основной целью при обучении студентов-юристов языку процессуальных документов, а также их составлению и написанию является формирование у них навыков и умений самостоятельного выбора языкового материала и использование его в профессиональной письменной речи.

Для достижения поставленной цели нами разработана система заданий и упражнений, направленная на решение задач:

- ознакомить студентов со своеобразием лексики и грамматических конструкций, характерных для языка процессуальных документов, а также с особенностями официально-делового стиля, доминирующего в данных видах документов;

- дать представление об основных структурно-синтаксических особенностях организации текста процессуальных документов (овладение основными жанрами письменной речи и соотношение их структурных элементов, структурно-семантической организацией текста, основными категориями текста (информативность, связность, модальность), структуре тем самым выработать у студентов навык лингвистического видения текста;

- сформировать умения отбора нужных языковых средств (лексико-грамматических и стилистических) для составления процессуальных документов;

- выработать навыки и сформировать умения самостоятельного составления текстов процессуальных документов определенной тематической направленности, опираясь на знание особенностей структурно-синтаксической и структурно-семантической организации текста.

В содержание обучения письменной речи в соответствии с этим включено ознакомление студентов с особенностями официально-делового функционального стиля, что играет определяющую роль при использовании языка в ситуациях письменного делового общения в сфере профессиональной коммуникации.

В литературе исследователи выделяют три вида компетенций [6, с. 6], которые должны быть сформированы у студентов:

- языковая (лингвистическая) – понимание, анализ, распознавание грамматического явления);
- речевая (умение воспринимать и употреблять речевые образцы, насыщенные определенной грамматической формой);
- коммуникативная (умение воспринимать и создавать тексты, используя различные грамматические категории).

При разработке системы упражнений и заданий, направленных на формирование навыков составления процессуальных документов, взята за основу классификация компетенций, предложенная А.А. Акишиной и О.Е. Каган, а также классификация упражнений, предложенная Р.Т. Талиповой [7, с. 95], в которой различаются языковые, речевые и продуктивные упражнения. К языковым – автор относит грамматические упражнения, направленные на выработку навыков правильного оформления высказывания, а к речевым – содержания высказывания.

В языковых упражнениях отрабатывается навык морфологосинтаксического оформления речи, умение правильно написать и оформить слово, правильно связать слова в предложении; усваиваются правила согласования, управления, примыкания, правила построения предложения. К речевым относятся упражнения, направленные на развитие умения правильно выражать содержание высказывания, передавать мысли. Для выработки этих умений нужно знать правила построения и оформления высказывания, поэтому речевые упражнения основываются на языковых. Языковые же упражнения называются подготовительными, так как только владея навыками, которые формируются в языковых упражнениях, можно приступить к речевым упражнениям. К продуктивным упражнениям относятся ситуативные и коммуникативные упражнения, упражнения творческого характера [7, с. 97].

Таким образом, можно сделать вывод, что разработка такой методической системы упражнений и заданий будет способствовать формированию трех видов компетенций: языковой (понимание, осмысление, анализ грамматического явления), речевой (умение воспринимать и употреблять речевые образцы в определенной грамматической форме) и коммуникативной (умение воспринимать тексты, используя различные грамматические категории). На наш взгляд, подобный комплексный подход обеспечит возможность самостоятельного составления студентами процессуальных документов различной тематической направленности.

Литература

1. Пассов Е.И. Основы методики обучения иностранным языкам. М.: Русский язык, 1977.
2. Вишнякова Т.А. Некоторые вопросы методики преподавания русского языка как иностранного на продвинутом этапе обучения. Курс лекций. Ч. 1. М., 1975.
3. Русский язык как иностранный. Методика обучения русскому языку. М.: Владос, 2004.
4. Методика зарубежному преподавателю русского языка. М.: Русский язык, 1982.
5. Методика / под ред. А.А. Леонтьева. М.: Русский язык, 1988.
6. Акишина А.А., Каган О.Е. Учимся учить. Для преподавателей русского языка как иностранного. М. 2005.
7. Талипова Р.Т. Развитие интереса студентов к русскому языку. Ташкент: Укитувчи, 1986.

МАЙНОР КАК ИННОВАЦИОННЫЙ СПОСОБ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ТРАЕКТОРИИ СТУДЕНТА В ВУЗЕ

Серова К.Г.

Россия, Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина
kris68rus@mail.ru

Аннотация. Рассматриваются отличительные особенности майнора как инновационного способа проектирования индивидуальной образовательной траектории студента бакалавриата в системе вузовской подготовки. Определяется его место в структуре основной образовательной программы. Дается сравнительная характеристика майноров, реализуемых отечественными вузами. Отмечаются трудности при реализации майноров в вузе и перспективы для дальнейшего изучения.

Ключевые слова: индивидуальные образовательные траектории, майнор, вузовская подготовка, бакалавриат, студент.

На сегодняшний день в образовании, в том числе и в высшем звене, наблюдается процесс индивидуализации обучения. Согласно Федеральному закону № 273 «Об образовании в Российской Федерации» (от 29.12.2012, посл. ред.) обучающиеся имеют право на обучение по индивидуальному учебному плану, в том числе ускоренное обучение,

в пределах осваиваемой образовательной программы, участие в формировании содержания своего профессионального образования, выбор факультативных и элективных учебных предметов, курсов, дисциплин (модулей), одновременное освоение нескольких основных профессиональных образовательных программ, получение одной или нескольких квалификаций [1].

Задан ориентир на профессиональную подготовку специалиста, у которого развиты не только общепрофессиональные компетенции, но и универсальный набор компетенций, таких, как способность к коммуникации, критическое мышление, навыки взаимодействия в команде, творческие способности, готовность к проектной деятельности, гибкость и адаптируемость в быстро изменяющихся условиях жизни общества. Поставленные задачи требуют большей инициативности от самих обучающихся, когда студент находится в положении субъекта в образовательной деятельности, являясь «строителем» и «конструктором» своей собственной индивидуальной образовательной траектории.

Индивидуальные образовательные траектории проявляются, как отмечают Э.Ф. Зеер и Э.Э. Сыманюк, как «осознанный и ответственный выбор субъектом целевой ориентации реализации своего профессионально-образовательного потенциала в соответствии со сложившимися ценностями, установками и смыслами жизнедеятельности» [2, с. 76]. Выбор образовательной траектории зависит не только от личного предпочтения обучающегося, но и от наличия альтернативных образовательных программ и возможностей образовательных организаций [2]. Соответственно на проектирование индивидуальных образовательных траекторий влияют внешние и внутренние факторы. К внешним факторам относятся социально-экономические и образовательные ориентиры и потребности региона и конкретной образовательной организации, возможности и условия, которые предоставляет образовательное учреждение в контексте построения индивидуальных образовательных траекторий (материально-технические условия, наличие дополнительных, учебных программ, квалификация педагогических кадров и т. д.). К внутренним факторам относятся образовательные потребности самих обучающихся, их целевые ориентации, мотивы, познавательная активность, потребности в саморазвитии, направленность на будущее.

Сегодня в вузах предоставляются широкие возможности для проектирования студентами собственных образовательных траекторий. Они реализуются посредством построения индивидуальных учебных планов и программ обучения, выбора обучающихся модулей, набора

накопительно-рейтинговых показателей, профессионально-психологических оценок в портфолио, дистанционного обучения, осуществления электронного и проектного обучения [2, с. 76].

С 2014 г. в российском высшем образовании на ступени бакалавриата была внедрена новая структура образовательных программ, предложившая два «витка» в профессиональной подготовке – Major (мейджер) и Minor (майнор). Мейджер представляет собой блок дисциплин, формирующих профессиональные компетенции студентов в области того направления подготовки, на которое поступил студент в вуз. Майнор – это блок непрофильных дисциплин, позволяющих обучающимся освоить дополнительные компетенции по отношению к основному профилю подготовки. Остановимся подробнее на характеристике майнора и определении его места в структуре основной образовательной программы.

Первопроходцами по реализации майнора на бакалавриате стал НИУ «Высшая школа экономики». Университет трактует майнор как учебный цикл в рамках своих образовательных программ на бакалавриате, предоставляющий дополнительную образовательную траекторию для обучающихся [3, с. 125]. Майнор относится к вариативной части образовательной программы и представляют собой блок дисциплин, связанных друг с другом содержательно либо не связанных (свободный майнор).

Идею майноров подхватили и другие вузы. Майноры реализуются в Уральском федеральном университете им. Первого Президента России Б.Н. Ельцина (УрФУ), Тюменском государственном университете (ТюмГУ), Тамбовском государственном университете имени Г.Р. Державина (ТГУ имени Г.Р. Державина) и многих других. На основе анализа подробной информации о майнорах, представленной на сайтах нескольких вузов, был осуществлено сравнение основных характеристик майнора – структура, трудоёмкость, длительность, форматы и результат изучения (см. табл. 1).

Анализируя отечественный опыт реализации майноров, можно отметить отличительные особенности данного способа проектирования индивидуальных образовательных траекторий студентов бакалавриата в вузе:

- изучение нескольких дисциплин (1–5), входящих в структуру майнора;
- реализация в онлайн, офлайн и в гибридном форматах;
- свободный выбор студентом майноров;

Таблица 1

Сравнительная характеристика майноров в высших учебных заведениях России

Вуз	Количество дисциплин, составляющих майнор	Стоимость, ЗЕТ	Длительность изучения	Форматы реализации	Результат изучения	Количество реализуемых майноров (на 2022 год)
НИУ «ВШЭ»	4	20 (каждая дисциплина по 5 ЗЕТ)	2–3 курсы	Межкаampusный формат (онлайн, офлайн и гибридный формат)	Отметка о прохождении майнора в дипломе о получении высшего образования	ок. 100
УрФУ	1 или несколько, либо формат междисциплинарного проекта	3 или 6	2–4 курсы	Онлайн и офлайн форматы	Сертификат о прохождении курса	ок. 200
ТюмГУ	4–5	16–20 (каждая дисциплина по 4 ЗЕТ)	2–4 курсы	Онлайн и офлайн форматы	Сертификат об освоении дополнительной образовательной программы (при освоении всех дисциплин Майнора)	26
ТГУ имени Г.Р. Державина	3	6 ЗЕТ (каждая дисциплина по 2 ЗЕТ)	2–3 курсы	Онлайн и офлайн форматы	Диплом о профессиональной переподготовке (при условии изучения программ дополнительного профессионального образования на 3–4 курсах)	60

- возможность получения диплома о профессиональной переподготовке наряду с дипломом о получении основной профессии (не во всех вузах).

Можно выделить также особенности выбора майнора:

- майнор могут выбрать студенты с различных образовательных программ;

- запись на майноры проходит через информационные системы (SmartWay, Modeuse, Moodle, онлайн-курсы УрФУ – на внутренней платформе онлайн-образования opened.urfu.ru, на национальной платформе openedu.ru и др.);

- можно поменять майнор, если он не подошёл;

- майнор может не состояться, если на него записались меньшее количество человек по отношению к требуемому.

Тематика майноров весьма разнообразна и варьируется в разных вузах в зависимости от запросов регионального рынка труда, возможностей образовательного учреждения. Например, в ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина» можно записаться на майноры «Нормы и правила современного этикета», «Основы видеоблокинга», «Самоменеджмент: методики и технологии», «History&Technology», «Программирование на языке Python. Разработка веб-приложений с использованием Flask» и др.

Внедрение майноров порождает определенные трудности как для администрации и преподавателей вуза, так и для студентов. Со стороны учебно-административного состава могут возникать затруднения в составлении расписания и распределения огромных потоков студентов по майнорам, со стороны преподавателей – в структурировании занятий, выборе образовательных технологий для разнородных по направлениям подготовки студентам, записавшихся на один и тот же майнор.

Палитра образовательных курсов и других вузовских образовательных возможностей ставит некоторые проблемные вопросы и для студента:

- как сориентироваться в таком разнообразном информационном пространстве;

- как понять, что нужно изучать и будет полезно на данный момент.

Данные вопросы во многом помогает разрешить тьютор – специалист по сопровождению обучающегося в образовательной сфере. Во многих вузах, реализующих модели индивидуальных образовательных траекторий, действуют Центры тьюторского сопровождения. Их основная цель – помочь студентам разобраться со всеми образователь-

ными возможностями, предлагаемыми вузом, помочь сделать выбор и поддерживать на протяжении всего обучения. Так как форма тьюторского сопровождения обучающихся в нашей стране только пытается «укорениться» в образовательной сфере, данный вид поддержки учащегося находится в поиске своих технологий, форм, методов работы с подопечным, методического обеспечения и т. д.

Таким образом, изучение майноров на бакалавриате в вузе позволяет расширить кругозор студентов, получить дополнительные компетенции, необходимые для профессии, либо более узкую специализацию, развить самостоятельность и осознанность при выборе своего образовательного маршрута, помочь раскрыть личностный потенциал. Однако недавнее введение модели индивидуальных образовательных траекторий в вузе, выделения в образовательной программе дополнительных модулей, элективов и майноров требуют дальнейшего изучения эффективности данной модели, как для вуза, так и для самого студента.

Литература

1. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (последняя редакция) // КонсультантПлюс [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/?ysclid=li4bdwjwfn726922913 (дата обращения: 25.05.2023).
2. Зеер Э.Ф., Сыманюк Э.Э. Индивидуальные образовательные траектории в системе непрерывного образования // Педагогическое образование в России. 2014. № 3. С. 74-83.
3. Седова Н.С. Опыт реализации системы майноров в бакалавриате национального исследовательского университета «Высшая школа экономики» // Общество и образование в XXI веке: опыт, традиции, перспективы (Седьмые Лозинские чтения). Псков: Псковский государственный университет, 2017. С. 124-128.

АКМЕОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД В СОВЕРШЕНСТВОВАНИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МАСТЕРСТВА

Хамидова Н.Т., Темиров Д.У.

Республика Узбекистан, Ташкентский государственный
педагогический университет имени Низами
khamidova72@list.ru

Аннотация. В статье описан инновационный метод – акмеограмма, характеризующий уровень знаний, умений, личностных качеств педагога, обуславливающих достижение им высшего уровня профессионального мастерства. Обоснован потенциал акмеограммы в проектировании траектории профессионального роста педагога.

Ключевые слова: акмеология, акмеограмма, педагог-инноватор, профессиональная компетентность, моделирование, лично-профессиональное развитие.

За годы независимости в Узбекистане разработана новая система подготовки педагогических кадров, так как профессиональная, духовно-нравственная подготовка будущих учителей определяет качество и эффективность обучения в непрерывном образовании. В результате были разработаны эффективные организационно-педагогические механизмы подготовки будущих учителей, обеспечена приоритетность гуманности образования [1, 2].

Современные условия требуют качественного изменения содержания образования, которое должно быть направлено на развитие возможностей и способностей личности. Государство прилагает все силы и возможности для создания условий, позволяющих студенту максимально самореализоваться, развить интеллектуальные способности, творческое мышление. Так, в совершенствовании механизмов развития системы образования важное место занимает Стратегия действий по дальнейшему развитию Республики Узбекистан, в которой определены задачи по развитию социальной сферы, в частности, сферы образования и науки [3].

В целях определения приоритетных направлений системного реформирования высшего образования в Республике Узбекистан, поднятия на качественно новый уровень процесса подготовки самостоятельно мыслящих высококвалифицированных кадров с современными знаниями и высокими духовно-нравственными

качествами, модернизации высшего образования, развития социальной сферы и отраслей экономики на основе передовых образовательных технологий Президентом Узбекистана Ш.М. Мирзиёевым была утверждена Концепция развития системы высшего образования Республики Узбекистан до 2030 г. [4].

В Концепции проведен анализ текущего состояния системы высшего образования и имеющихся проблем, в частности, указано, что у студентов не сформированы навыки критического мышления, самостоятельного поиска информации и анализа. Для повышения качества подготовки специалистов с высшим образованием в Концепции особое внимание уделено развитию у студентов навыков самостоятельного образования, критического и творческого мышления, системного анализа, предпринимательских навыков. С этой целью отмечена необходимость повышения доли часов, отведенных на самообразование, внедрения методик и технологий, направленных на усиление компетенций в учебном процессе, ориентации учебного процесса на формирование практических навыков, широкого внедрения в учебный процесс передовых педагогических технологий, учебных планов и учебно-методических материалов на основе международных образовательных стандартов в данном направлении [4].

В связи с усложняющимися образовательными задачами в педагогическом процессе высшего образования необходимо перенесение акцента с информационного на смыслопоисковое обучение и важнейшей задачей на современном этапе является обеспечение подготовки педагога-инноватора, который может выступать в качестве автора, разработчика, исследователя, пользователя и пропагандиста новых педагогических технологий, теорий, концепций.

Педагог-инноватор – это учитель, стремящийся к максимальной творческой самореализации, усматривающий противоречия в функционировании, развитии системы образования и создающий на этой основе свои оригинальные способы или даже системы обучения, воспитания, контроля и др. [5, с.23]. Инновационная деятельность немыслима без развития педагогом своего профессионального мастерства, достижения пика своей профессионально-творческой зрелости. Все это является предметом исследования такой научной отрасли, как акмеология. Важнейшая задача акмеологии – разработка методического инструментария, способствующего созданию условий для максимального развития людьми в процессе профессиональной деятельности своих социально значимых и творческих качеств [6]. Представление о сово-

купности качеств, необходимых педагогу-инноватору, можно получить на основе акмеограммы–комплекса характеристик уровня знаний, умений, личностных качеств специалиста, обуславливающих достижение им высшего уровня профессионального мастерства.

По результатам обследования акмеограммы выделяются:

- динамика роста профессионального мастерства;
- «узкие места» и факторы, мешающие этому росту;
- особенности изменения мотивационной сферы,
- динамику личностного развития и то, что этому способствует или препятствует;
- вид психотехнологий, которые целесообразно применять для личностно-профессионального развития [7, с. 57].

Стратегия акмеологического исследования выстраивается в зависимости от специальной области, в которой выделяется предмет данного исследования. В нашем случае – это организационно-педагогически ориентированное исследование в системе профессионального образования. Наиболее перспективные вопросы – закономерности способов связи личности и профессии соответствующего профиля, условия и факторы личностно-профессионального развития.

Акмеологический подход, т.е. направленный на оптимизацию и эффективность, характер исследования проявляется в использовании уровневой стратегии, а также стратегии выделения акмеолого-психологических, акмеолого-профессиональных факторов и прослеживании их прямого или многократно опосредованного воздействия [7, с. 76].

Стратегия моделирования используется и самим исследователем в качестве метода проектирования и интеграции наличных, желательных идеальных состояний, уровней, свойств и средств их достижения и в качестве средства описания акмеологических особенностей самого субъекта деятельности.

Анализ составленной акмеограммы со студентами позволяет им сделать следующие выводы:

- разделить жизнь на этапы (рост, относительная стабильность со спадом или подъемом);
- определить уровень успешности по рассматриваемым параметрам;
- исследовать биографию человека и, исходя из полученных данных, используя графический способ, можно находить закономерности развития успешного человека;

– соотносить качества успешной личности с личностными качествами будущего учителя.

Таким образом, акцентируя внимание на акмеологическом направлении, мы можем сделать следующее заключение: наибольший рост профессиональных показателей отмечается на раннем периоде развития человека (детство, юность, молодость). За периодами роста наступают периоды спадов. Что позволяет говорить о целесообразности расчета своих сил и учете акмеологических закономерностей, а именно: при достижении высоких профессиональных показателей необходимо зафиксировать результат, что окажется более продуктивным, нежели постоянно наращивать показатели и затем испытывать спад.

Составление акмеограммы позволит будущему учителю выявить пути продвижения его к более высоким уровням профессионализма. Поэтому акмеограмма может включать в свою структуру задачи профессионального совершенствования педагога (например, овладение новыми методами обучения, выработку своего индивидуального стиля и др.), способы и приемы овладения этим новым уровнем профессионализма (например, посещение и анализ уроков своих коллег, анализ своих педагогических приемов и результатов обученности учащихся и др.), сроки достижения новых, более высоких результатов.

Акмеограмма учителя намечает пути совершенствования профессиональной деятельности и продвижения к новым уровням педагогического мастерства и творчества. Акмеограммы учителя могут отличаться друг от друга по целям (каких новых уровней профессионализма намечается достигнуть), по характеру и динамике траектории (каких новых результатов предлагается достичь путем постепенного систематического продвижения или путем приложения больших усилий и стремительного подъема).

На наш взгляд, работа с акмеограммой, представленная в данной статье, имеет следующее практическое значение: внедрение в образовательную практику акмеограммы, направленной на построение профессиональной «лестницы» на основе акмеологического подхода, позволит существенно повысить эффективность и качество профессиональной подготовки будущих учителей.

Литература

1. Закон Республики Узбекистан «О национальной программе по подготовке кадров» от 29.08.1997 г. № 463-І.
2. Закон Республики Узбекистан «Об образовании» от 29.08.1997 г. № 464-І.

3. Указ Президента Узбекистана «О Стратегии действий по дальнейшему развитию Республики Узбекистан» от 7 февраля 2017 г.
4. Концепция развития системы высшего образования Республики Узбекистан до 2030 года от 8 октября 2019 г.
5. Андриенко Е.В. Феномен профессиональной зрелости учителя. Казань, 2002. 157с.
6. Деркач А.А. Кузьмина Н.В. Акмеология: пути достижения вершин профессионализма. М.: РАУ, 1993. 98 с.
7. Акмеология / под общ. ред. А.А. Деркача. М.: Изд-во РАГС, 2004. 204 с.

ВЛИЯНИЕ ИНТЕРНЕТ-СОЦИАЛИЗАЦИИ НА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ ПОДРОСТКОВ

Ходаев А.С.

Россия, Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина
aleshylka@mail.ru

Аннотация. В статье обосновывается необходимость формирования у подростков социально-одобряемых ценностных ориентаций, снижающих негативное влияние социокультурной среды Интернета на выбор специальности. Рассматривается роль педагогов дополнительного образования и общественных организаций в профессиональном самоопределении подростков. Выделены виды деятельности воспитательной организации, способствующие выбору школьником специальности.

Ключевые слова: интернет-социализация, профессиональное самоопределение, ценностные ориентации, подросток, личностные качества.

Перед каждым молодым человеком, оканчивающим обучение в школе, встаёт вопрос, связанный с выбором профиля дальнейшего образования, профессии, трудоустройством. В связи с тем, что преимущественная часть современных школьников не имеет четких представлений о мире профессий и о потребностях общества в специалистах, большинство подростков испытывают трудности в соотношении своих возможностей и способностей с требованиями, предъявляемыми к работникам определённой сферы деятельности. Наряду с этим, верно

выбранная профессия является важным аспектом жизненного успеха человека в современном стремительно изменяющемся мире [1, с. 46].

В процессе профессионального самоопределения школьники подвержены влиянию внешних и внутренних факторов. К числу последних относятся психологические и физиологические особенности подростка, такие как: темперамент, его мотивация, склонности, способности, интересы, состояние здоровья, уровень самонаблюдения и самоконтроля. В свою очередь, в качестве внешних факторов выступают влияние значимых для подростка окружающих людей (родители, учителя, друзья и т. д.), материальное состояние, трудные жизненные ситуации, СМИ и сеть Интернет [2, с. 245].

При этом влияние социокультурной среды Интернета на выбор профессии подростком сегодня имеет существенное значение, в силу того, что большую часть свободного времени молодые люди проводят в сети. Подтверждение этому мы можем найти в предоставленных Global Web Index данных, согласно которым, в течение дня поколение Z (люди, родившиеся в 2004 г. и младше) проводит онлайн более семи часов – 3:45 с компьютера и 4:01 с телефона [3, с. 39].

Так, подростки могут узнать из рекламы в Интернете о самых востребованных сегодня профессиях на рынке труда. Однако транслируемая информация об определённом роде деятельности не затрагивает его особенностей и не рассказывает о личностных качествах, которыми должен обладать специалист рекламируемой профессии. Это приводит к определённой дезориентации подростков в отношении выбора специальности, поскольку в процессе принятия данного решения, молодой человек формирует баланс между наличествующими нуждами рынка труда, с одной стороны, и своими склонностями, предпочтениями – с другой.

Иной негативной тенденцией воздействия интернет-социализации на подростков является их дезориентация в образцах для подражания. Всё чаще молодые люди хотят быть похожими на известных блогеров, что влечёт за собой заблуждение подростков, заключающееся в том, что не обязательно несколько лет осваивать определённую профессию, поскольку можно пройти короткие обучающие курсы или обеспечить себе финансовую стабильность путём создания интересного образа в интернет-среде, а не работы над собой в реальной жизни.

При этом в процессе интернет-социализации подростки могут не только удовлетворять потребность в самореализации путём презентации своей виртуальной личности, но и исполнять в иллюзорном аспекте свои фантазии, избегать жизненных проблем, компенсировать не-

достаток общения. Всё это обуславливает риск появления интернет-зависимости у молодых людей, которая оказывает негативное влияние на профессиональное самоопределение подростков.

Так, на основании погружённости подростков в интернет-среду Ю.В. Петрова, И.М. Богдановская, Н.Н. Королева выделяют три группы, каждая из которых обладает особенностями профессионального самоопределения.

Подростки без признаков проблемного использования Интернета отличаются более высоким уровнем учебной успеваемости, ориентированностью на построение карьеры, сформированностью дальнейшего образовательного маршрута исходя из выбранной профессии.

Ко второй группе подростков относятся молодые люди, излишне увлеченные Интернетом. Они имеют проблемы с успеваемостью в школе, затрудняются в профессиональном самоопределении, однако имеют направленность на творческую деятельность, свободу от организационных правил, выраженную в желании самостоятельно определять содержание, режим и способ своей работы [4, с. 7].

Подростки с интернет-зависимым поведением, также отличаются низкой академической успеваемостью в отличие от учащихся без признаков проблемного использования сети. Молодые люди с наличием зависимости от Интернета имеют трудности в профессиональном выборе. При этом они ориентированы на независимую самореализацию в творческой деятельности и отдают предпочтения профессиям креативной сферы (дизайнеры, архитекторы, писатели) [4, с.5]. Однако интерес к творческой деятельности у представителей данной группы может быть не подкреплён необходимыми способностями, поскольку в большинстве своём он обусловлен стремлением проводить больше времени в Интернете.

В этой связи, отдельного внимания заслуживает допрофессиональное образование в современной школе, направленное не только на профессиональную ориентацию, но и познание школьником своих личностных качеств.

Как подчёркивает Л.Н. Макарова, преимущество данного вида образования основано на том, что оно направлено на формирование представлений о мире профессий и развитие индивидуальных личностных особенностей подростка, которые нужны для саморазвития и самоопределения. Наличие необходимости рассматривать учащегося в качестве субъекта деятельности предполагает в работе педагога допрофессионального образования опору на личностно-ориентированный подход, что является отличительной особенностью допол-

нительного образования от базового образования, которое продолжает оставаться предметно-ориентированным [1, с. 47].

Однако успешности в реализации профессиональных задач не гарантирует даже развитость определённых качеств личности и наличие специальных знаний, в случае не сформированной у молодого человека ценностной основы деятельности.

Формирование ценностных ориентаций, включающих идеалы, смыслы, ориентиры, на основании которых подросток выбирает, осваивает и реализует свою профессиональную деятельность, может происходить не только на занятиях педагога дополнительного образования, но и в ходе воспитания, обучения и приобретения жизненного опыта в ходе участия в мероприятиях общественной организации.

Как отмечает А.В. Мудрик, детские и молодёжные общественные организации в процессе своей работы создают условия для индивидуального развития и духовно-ценностной ориентации подростков, их дифференциации на основании личностных качеств к выполнению определенных социально-профессиональных действий в рамках деятельности организации [5, с. 194]. Кроме того, для некоторых подростков данные общественные объединения выступают экологической нишей, где они ищут компенсацию неудачного взаимодействия в семье и школе [5, с. 210]. Данная функция общественных организаций имеет большое значение, поскольку отсутствие мест положительного взаимодействия со взрослыми, признания со стороны старших достижений подростка, выраженное в безразличии родителей, формальном отношении со стороны учителей, может привести к переориентации ценностей школьника, отклоняющемуся поведению со стороны подростка, в том числе выраженному в интернет-зависимости.

Таким образом, предоставляя подростку площадку для самореализации в рамках участия в мероприятиях общественного объединения через осуществление различных видов деятельности, общественные организации способствуют формированию у молодого человека социально-одобряемых ценностных ориентаций, которые являются составным компонентом личностной готовности (далее – морального иммунитета) подростка к противодействию негативным влияниям интернет-социализации на профессиональные самоопределение.

В числе видов деятельности детских и молодёжных общественных организаций, способствующих ценностной ориентации подростка, освоению воспитанником различных социальных ролей, расширению его социального опыта и познанию себя можно выделить:

- организаторскую деятельность и деятельность по выполнению поручения;
- творческую деятельность (участие в спектаклях, концертах и т. д.);
- участие в фестивалях, конкурсах, соревнованиях, где можно проявить свои художественно-творческие, интеллектуальные, физические способности;
- деятельность, ориентированную на развитие коммуникативной культуры (участие в «круглых столах» и конференциях; организация систематических рефлексивных разговоров в коллективе; публичные выступления на общем собрании, сцене и т. д.);
- игровую деятельность;
- встречи с людьми различных профессий, в результате которых складываются представления о тех личностных качествах, которыми должен обладать тот или иной специалист.

В процессе участия в перечисленных видах деятельности происходит не только ценностная ориентация молодого человека, но и эффективное раскрытие его индивидуальных личностных качеств и расширение представлений о мире профессий, что поможет ему в дальнейшем сделать правильный выбор специальности.

Подводя итог вышесказанному, отметим, что в связи со слабыми представлениями подростков о собственных возможностях и требованиях, предъявляемых к определённым видам деятельности, молодые люди испытывают сложности в профессиональном самоопределении. Осложняется подростковый выбор профессии различными факторами, в числе которых влияние интернет-социализации, проявляющееся в рекламировании определённых видов профессий без указания требований к личностным качествам их представителей, трансляции мнения об отсутствии необходимости в обучении в силу возможности замены трудовой деятельности занятием блогера, а также в формировании интернет-зависимости, в результате которой происходит иллюзорное удовлетворение любых потребностей человека, в том числе и в самореализации, что отрицательно сказывается на профессиональном самоопределении подростка.

Снижению возможностей негативного влияния интернет-социализации на молодых людей способствуют сформированные социально-одобряемые ценностные ориентации, являющиеся составной частью морального иммунитета к деструктивным влияниям социокультурной среды Интернета. Условия для формирования позитивных ценностных установок подростков создаются в воспитательных орга-

низациях, из числа которых можно выделить учреждения дополнительного образования и общественные организации. Так, по сравнению со школьным предметно-ориентированным подходом, деятельность педагогов допрофессионального образования и молодёжных общественных объединений опирается на личностно-ориентированный подход, который позволяет подростку познать свои индивидуальные личностные особенности и сформировать представление о мире профессий, что в дальнейшем поможет ему сделать правильный профессиональный выбор.

Литература

1. Макарова Л.Н. Роль педагогов учреждений дополнительного образования в профессиональном самоопределении учащихся в условиях школы // Психолого-педагогический журнал «Гаудеамус». 2018. Т. 17. № 1. С. 45-51.
2. Дементьев И.В. Проблема профессионального самоопределения школьников в современной профориентации. Психологический и педагогический аспект // Научные труды республиканского института высшей школы. Минск, 2009. Вып. 8 (13). Ч. 1. С. 242–248.
3. Сундиев И.Ю., Смирнов А.А. «Токсичный» контент в сети Интернет и его влияние на радикализацию молодежи // Научный портал МВД России. 2020. № 4 (52). С. 35-44.
4. Петрова Ю.В., Богдановская И.М., Королева Н.Н. Особенности профессионального выбора у подростков с проблемным использованием интернета // Мир науки. Педагогика и психология. 2021. Т. 9. № 6. С. 1-11.
5. Мудрик А.В. Социализация человека. М., 2006.

III. НАЦИОНАЛЬНЫЕ И ДУХОВНЫЕ ТРАДИЦИИ КАК ОСНОВА РАЗВИТИЯ СИСТЕМЫ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

ГЕНЕАЛОГИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ КАК ИННОВАЦИОННАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ЛИЧНОСТНОГО И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ИСТОРИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Акользина М.К., Самохвалова О.А., Шерстеникина Е.А.

Россия, Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина

akolmarina@yandex.ru

soa2403@mail.ru

sherstenikina2002@bk.ru

Аннотация. В статье рассматривается генеалогическое исследование как одна из инновационных технологий личностного и профессионального развития студентов факультета истории, мировой политики и социологии ТГУ имени Г.Р. Державина. Выявлена практическая значимость введения данного типа проекта в программу высшего исторического образования. Результаты исследования перспективны для изучения истории российских семей.

Ключевые слова: генеалогия, личностное развитие, профессиональное развитие, высшее историческое образование, профессиональное образование.

Среди инновационных технологий в преподавании гуманитарных дисциплин выделяют метод проектов, который призван формировать и развивать профессиональные и личностные качества будущих педагогов-историков [1]. На 2023 г. в России популярны исследования, темой которых выступает история семьи. 9 из 10 людей обращаются к генеалогам, ведь самостоятельно обработать пласт архивных и домашних документов, проанализировать информацию из баз открытых данных, опросить родственников и прочитать книжные издания не каждый сможет. Как генеалоги справляются с таким объемом? Какое образование необходимо для этой профессии? Эти вопросы будут ключевыми в нашей статье.

Генеалогические исследования проводили в уже в XVII веке, но не с целью изучения истории семьи, главным критерием было нахождение знатных предков. Социальный статус семьи в истории государства помогал продвигаться по служебной лестнице, тем самым выступал агентом социальной стратификации. Если у человека в роду были великие полководцы, то его приглашали в Боярскую думу, в приказы и другие органы государственного управления. С развитием генеалогической науки в XIX веке исследования стали носить личный характер, ведь большинство хотело знать историю своего рода. Тогда возникли вышивки в виде генеалогических древ, семейных гербов, картины рода, реликвии. Генеалогом становились представители дворянских семей, ведь они получали классическое образование, которое позволяло работать по этой специальности.

Сегодня исследователем может стать каждый желающий, который хочет знать свои корни. Нас же будут интересовать студенты факультета истории, мировой политики и социологии ТГУ им. Г.Р. Державина. По рабочей программе, у обучающихся на направлении 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) (профиль «История и обществознание») 288 часов выделены на изучение генеалогии [2]. Она рассматривается в совокупности других вспомогательных исторических дисциплин. Для сравнения, у студентов направления 46.03.01 История (История России и зарубежных стран), эта дисциплина длится 108 часов [3]. Для сравнения у педагогического образования по 4 часа на лекции, практические и самостоятельные работы, у историков 2, 6, 8 часов соответственно. Учащиеся других направлений в учебном плане обделены изучением этой дисциплины. Таким образом, только на историческом факультете знакомятся с теоретической генеалогией, но при желании студенты самостоятельно могут перейти к практической части.

Отдельно дисциплина «Историческая генеалогия» не преподается. В связи с чем преподаватели предлагают эту тему для написания курсовых и дипломных работ, а также для подготовки научных статей. Такого рода исследования становятся инновационными технологиями профессионального и личностного развития в историческом образовании.

В процессе проекта студенту необходимо работать с документами. У первоисточников существует ряд особенностей, с которыми знакомятся в курсе палеографии. Эта наука изучает историю письма и закономерности развития графических форм. Помимо профессиональных качеств важную и основную роль играет здесь личная характери-

стика человека – усидчивость, внимательность, терпение, критическое мышление и трудолюбие [4].

Работу с документами, как правило, студенты осуществляют в городских архивах и библиотеках, в отделах которых хранятся сведения о жителях этого населенного пункта. Важной научной работой является та, которая основывается на исследованиях документов архива: метрических книг, ревизских сказок и др. Однако, если изучается история семьи, не связанная с исследователем, в этом учреждении можно работать на последнем курсе обучения. Если студент рассматривает в научной работе свою семью, то он может работать в архиве на любом курсе, написав перед этим запрос на оказание услуги на имя директора организации.

Работа в библиотеке предусматривает обращение за консультацией специалиста в краеведческий отдел. Помощь специалиста проявляется в составлении плана, который поможет студенту в самостоятельной работе. Работа с библиотекой может осуществляться и в электронном виде, для этого студенту необходимо зарегистрироваться на сайте библиотеки. Преимущество электронных библиотек заключается в том, что, работая дома, студент имеет возможность изучить материал библиотек других регионов.

Помимо работы с документами, приходится сталкиваться и с картами разных эпох. Благодаря знаниям по исторической географии реализовываются профессиональные навыки: сопоставить карту 1786 года и 2023 года, найти деревню Каменка на старых картах и т. д. На этом этапе важны деловые качества историков, которые помогут определить место жительства семьи, отследить переселение, изучить историю населенного пункта. После изучения карт, студент сможет приступить к работе с архивами, ведь документы предков находятся в том городе, в котором они жили.

Приоритетным направлением в личном развитии выступает опрос семьи: не со всеми родственниками исследователь может находиться в хороших отношениях. Поэтому формируются следующие черты характера: дипломатичность, коммуникабельность, абстрагирование, объективность и любопытство. Перед опросом студенту необходимо составить генеалогическую карточку, в которой будут фиксироваться основные сведения о членах семьи. В процессе проработки результатов беседы и формируются у исследователя такие черты характера, как абстрагирование и объективность, ведь информация субъективна и ее стоит проверять в других источниках.

Заключительным шагом является оформление результатов исследования, именно на этом этапе проявляется творческий подход и уме-

ние работать с ИКТ-ресурсами. Одни умеют красиво излагать свою речь, что говорит о развитом словарном запасе и выработанной культуре речи, поэтому ни напишут самостоятельно семейную летопись. Другие умеют рисовать, поэтому оформят результаты в виде картины генеалогического древа. Третьим привычнее работать с компьютерными технологиями, поэтому они создадут сайт, сообщество в социальных сетях или презентацию.

Симбиоз профессиональных и личных качеств важен для генеалогического исследования, если одно из них выпадет, сложнее находить и обрабатывать информацию.

Восстановление родословной – сложное исследование, в ходе которого формируются профессиональные и личностные качества студента-историка. Поэтому необходимо уделять большее внимание изучению исторической генеалогии, ведь она поможет всесторонне развить человека: студент, исследуя свою семью, знакомится с историей, информатикой, графическим дизайном, культурой, географией и т. д.

Литература

1. Голикова М.А., Яценко Н.И. Инновационные образовательные технологии в преподавании гуманитарных дисциплин // Личностное и профессиональное развитие будущего специалиста. Тамбов: «Бизнес – Наука – Общество», 2015. С. 285-288.
2. Информация по образовательным программам // ТГУ им. Г.П. Державина URL: https://tsutmb.ru/upload_1C/files_1C/files_upload/Учебный%20план/44.03.05_Иио_Б_О_2020.pdf (дата обращения: 15.05.2023).
3. Информация по образовательным программам // ТГУ им. Г.П. Державина URL: https://tsutmb.ru/upload_1C/files_1C/files_upload/Учебный%20план/46.03.01_ИРизс_Б_О_2020.pdf (дата обращения: 15.05.2023).
4. Гладких С.А. Практическая генеалогия. Котлас, 2014.

ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К ОСУЩЕСТВЛЕНИЮ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ МОЛОДЁЖИ

Баранова А.С.

Республика Беларусь, Минский государственный
лингвистический университет
albar55@mail.ru

Аннотация. Рассматриваются особенности подготовки будущих педагогов к осуществлению патриотического воспитания молодёжи на основе национальных, духовных традиций общества. Большое значение в патриотическом воспитании молодёжи имеет литературное наследие деятелей литературы и искусства. Автором статьи выявлен большой воспитательный потенциал лирики Я. Журбы. Сделан акцент на необходимость активизации эмоциональной сферы личности с помощью родного слова, художественных образов, представленных в литературном наследии белорусских поэтов.

Ключевые слова: патриотическое воспитание, любовь к Родине, поэтическое наследие, патриотические чувства, молодёжь, природа, труд.

Подготовка будущих педагогов к осуществлению патриотического воспитания молодёжи должна осуществляться на основе национальных и духовных традиций общества, с использованием художественного, литературного наследия деятелей литературы и искусства.

Большой воспитательный потенциал содержит лирика Янки Журбы (Иван Яковлевич Ивашин), который родился 30 апреля 1881 г. в деревне Купнино Лепельского уезда Витебской губернии, ныне Чашникский район Витебской области. Я. Журба – белорусский поэт, педагог, переводчик. Я. Журба был последователем революционно – демократических традиций Я. Купалы, Я. Коласа. Писать стихи он начал в раннем возрасте, большое влияние на него имела мать, которая знала много белорусских песен. Книгу “Заранкі” [1] Я. Журба посвятил любимой матери. Лирика Я. Журбы очень оптимистическая. Сочувствуя бедным простым людям, он верил в лучшее будущее и призывал к нему. Себя он считал выразителем мыслей и чувств бедного народа. В стихотворении “За Айчыну” (1914 г.) поэт признаётся: “З вялікай журбою і з болем сардэчным хачу сваю скаргу спісаць з душы, што ў сумоце і ў цяжкай пакуце, каб люты цяжар з яе зняць” [2, с. 29].

В литературном наследии Я. Журбы значительное место занимает патриотическая тема, много стихов поэт посвятил Родине, которую хотел видеть богатой и счастливой. Будущие педагоги находят в поэтическом наследии Я. Журбы строки, с помощью которых выражаются патриотические чувства и мысли. В стихотворении “Вольная Беларусь” поэт призывает: “Узьніміся адважным арлом у вышыну, сьвеціць доляй табе залатая, – і з уцехай спаткай сваю радасць-вясну, бо й к табе прышла воля святая” [1, с. 6]. Волю Я. Журба называет святой, так как это самое ценное желание, поэт показывает народ, который “спрадвек спаў ён цёмны, хмурны, забіты й прыгнячоны ўвек”. Но пронёсся бурный взрыв и «устаў асілак-чалавек, за доўгі час набраўся сілы, загартаваўся і ўзрос: у бой пашоў за край ён мілы” [1, с. 6-7].

Любовь к Родине, патриотические чувства, красоту родного края поэт выразил в стихотворении “Беларусь”: “Як люблю я цябе, Беларусь ты мая, і як дорага мне уся аздоба твая! Я люблюся тут нашай роднай красой усю аздобу тваю, Беларусь ты мая, і тваю яснату – эх, люблю ж моцна я!” [1, с. 24]. В стихотворении «Родной старонцы» поэт выразил преданность, желание отдать родине свою жизнь: “Табе, мой краю родны, жыцьцё ўсё аддаю, свае і думкі, й песні і ўсю любоў маю” [1, с. 25]. Патриотические чувства ярко выражены в стихотворении «Мая песня» : « Ляці ж, мой спеў, звіні няспынна ты над Айчынаю маёй, і, гучны водгалас, імчыся шырокай, светлаю ракой!» [3, с. 6].

Я. Журба часто использует образ “куток мой мілы”, “куточак родны”. Студентам даётся задание найти в стихотворениях Я. Журбы описание “роднага кутка”. Они отмечают, что в стихотворении “Вяртанне ў Радзіму” [1, с. 28] мы видим восхищение поэта природой родного края (“тут куток мой мілы, дзе калісь радзіўся”, “вунь куточак родны ў блакітнай далі”, “к табе, родна вёска, ляту на спатканне!”). В стихотворении “Сярод прыроды” [1, с. 46] поэт призывает оставить дом, пойти туда, где «убраны ў зеляніну родны наш куток”. Поэт говорит любимой: “Скора родны наш куток, там спачнем, мая мілая, з табою” [1, с. 66]. “Родным кутком” является родной Минск. В стихотворении «У новым Мінску» поэт прославляет Минск («твае паркі, сады, што ўзняліся наўкол, аздабляюць цудоўна сталіцу. Тут заводы ўзраслі, новых фабрык тут шмат... Сёння ёсць чым у нас ганарыцца”) [3, с. 10].

Для гражданско-патриотического воспитания молодёжи большое значение имеет стихотворение « Песьня над калыскай», где поэт призывает: “Будзем гамадзяне мы ў сваім краю” [1, с. 8]. Я. Журба

думает о счастье для родного края, для народа, которого ждёт красивое будущее: “І тады добра будзе, дзетка, шчасны будзе край, запануе згода, будзе край у кветках, прыдзе вечны май” [1, с. 8]. Автор скучает по родному краю, его радует мысль об отечестве (стихотворение “З чужыны”), он шлёт привет родному краю из далёкой страны, “дзе так сумна мне”. Поэт видит путь народа светлым, радостным, народ “скінуў пумы рабства і к светламу шляху ідзе”. Я. Журба жаелае счасця любімому краю: “Хай узрасце край мой родны, хай красуе ён” [1, с. 9]. Новая жизнь ассоциируется с приходом весны, поэт прославляет красоту новой жизни, природы (стихотворение “Васкрос край”). Словно сама природа призывает к новой жизни: “Руччы звяняць, шумяць, гудуць, да новага жыцця завуць” [1, с. 9]. В стихотворении “На полі” Я. Журба делится с читателем хорошим настроением, удивительной силой: “Тут прыветна мне ў вочы глядзяць васількі мае мілья, ад травы, ад лугоў набяруся ў палёх дзіўнай сілы я” [1, с. 32].

Тесно связана с гражданской, патриотической лирикой пейзажная лирика, которая на эмоциональном уровне воспитывает любовь к родному краю (“шумяць, бурляць вадой лугі, парваны пугы-ланцугі”), сама природа, вода очищает родной край от страданий, несчастья. Я. Журба восклицает: «Ляціць яскравай марай сна ў наш край цудоўная вясна». В результате прочтения стихотворений и последующего обсуждения студенты отмечают, что поэт выражает свои чувства, которые вызывает у него любимая родина, воспитывает патриотические чувства у читателей, учит видеть красоту родной земли, её леса, поля, луги, реки, цветы. Он восклицает: “Вунь лясок за гарой. Колькі дзіўных там чар! Як прынадна заве зеляніны гушчар!” [1, с. 10]. Описание красоты родного края созвучно с лучшими строками лирики Я. Купалы, Я. Коласа, М. Богдановича, которые с любовью воспевают родную природу.

Патриотическое воспитание тесно связано с трудовым воспитанием молодёжи. Оптимизм, бодрость, вера Я. Журбы в лучшее будущее связаны с творческим трудом. Поэт призывает к труду (“Гэй, да працы падымайся”), для поэта характерно оптимистическое настроение (“К ліху жудасныя думкі! Дружна выйдзем на работу”, “Хай з вясёлай песьняй праца хутка спорыцца ў жыцці”). Он воспитывает любовь к труду, связывает с трудом светлую долю и счастье народа, родины. В стихотворении “Гыmn працы” [1, с. 12] поэт отмечает: “Шчыра праца – падмур сьветлай долі тваёй, толькі ў працы сваё знойдзеш шчасце хутчэй дык, бяладзье, гэі прэч! Праца дружная йдзе гэі, хутчэй вольны шлях працаўной грамадзе!”

Я. Журба зовёт молодёжь к труду, к творчеству, к борьбе. В стихотворении “Моладзі” поэт пишет: “Колькі спраў тут чакаюць цябе!”, “У шчырай працы над імі ты знойдзеш уцеху, знойдзеш шчасце сваё ў барацьбе. Дык з юнацкім запалам кіруй свае сілы ты на творчы, на радасны шлях; дружнай працы тваёй не забудзе ніколі шматпакутнай радзімы наш край” [3, с. 97-98]. Поэт прославляет молодого пахаря («малады і здольнасць маю, сілы, гарту ў мяне шмат, для карысьці свайго краю працаваць заўсёды рад») [1, с. 31]. Поэзия труда отражается в стихотворениях “На полі”, “Жніво”, “У прыпар”, “Маладая жняя”. Поэт утверждает, что честный творческий труд – путь к благополучию, хорошему настроению, счастью. В стихотворении “У прыпар” поэт обращается к людям труда: “Сьмела спаткаеце зімку, седзячы ў хатцы сваёй” [1, с. 33]. Поэт противопоставляет войну и мирный труд (“дзе спяваў шрапнелі лёскаат, дзе былі руінаў зданні, дзе лілася кроў змагання, – праца творчая шчаслівіць гарады і нашы вёскі” [4, с. 139]. Красота и романтика труда раскрывается в стихотворении “Не стрымаць, не спыніць нас сягоння! Мы ўзмацняем магутнасць Айчыны, гмахі ўзводзім на месцы руінаў. Цаліну мы ўзнімаем імкліва, каб квітнела заможнасць краіны” [3, с. 38].

Чтение стихотворений Я. Журбы и последующее их обсуждение может содержать вопросы и задания: как соотносятся патриотизм и трудолюбие? Почему в труде можно найти счастье? Почему почётен и важен труд для родины? В каких видах труда вы участвовали? От каких видов труда вы получили удовлетворение? Приведите примеры творческого труда.

В лирическом наследии Я. Журбы студенты находят истоки патриотических чувств, творчества и силы поэта: счастливое детство, ласковая мать, которая пела ему песни, жизнь среди природы родного края и единение с ней. В стихотворении “Детские годы” поэт с любовью вспоминает мать, родную природу, счастливые детские годы (“і роднай маткі вобраз мілы, яе каханне да мяне”, “крыніцай сьветлай прада мною нясуцца дні маёй вясны”, “эх, дзедства, дзедства залатое, цябе ніколі не забыць! Шчасьлівы час той з яснаю ў душы заўсёды будзе жыць”) [1, с. 80-82]. В этом стихотворении поэт прославляет природу, красоту цветов, травы, земли, лесной низины, неба, звёзд (“я рос сярод красы прыроды, душу сваю з прыродай зьліў; і ў светлы час і ў час нягоды – яе змаленства я любіў. І з кожнай кветкі на лугох і з кожнай траўкі на палёх цудоўны моц я даставаў і шчасце ў сэрцы гадаваў”, “зямлёю і небам любаваяўся і чуў іх вечную красу”, “і шмат я ўзяў уцехі чыстай ад зор, што змалку палюбіў”, “ад хараства лясной

нізіны ня мог я адарваць вачэй”) [1, с. 80-81]. Это настроение передаётся читателям. Любовь к родине рождает светлые чувства, возвышает личность.

Большое значение для формирования патриотических чувств, чувства гордости за великих деятелей литературы, просвещения имеет знакомство с русскими и белорусскими писателями и просветителями. Я. Журба написал стихотворения, посвящённые В.Г. Короленко, Ш. Ядвигину, М. Богдановичу. Стихотворение “Письменніку-гуманісту” Я. Журба написал в связи со смертью В.Г. Короленко 25 декабря 1921 г. Студенты получают задание прочитать произведения В.Г. Короленко, показать, в чём заключается патриотическая позиция писателя, сопоставить свои мысли с высказываниями Я. Журбы о В.Г. Короленко. Я. Журба называл В.Г. Короленко “сьветачам праўды”, у него “ня згас агонь жывучы душы вялікай і сьветлай”. Короленко упорно призывал к вечной правде, к добру и любви всех людей “ зьявіўшысь сьветачам яскравым сьвятлістых сонечных надзей”, он “верыў моцна ў перамогу добра і сьветласці над злом. І йшоў заўсёды на падмогу ўсім прыгнечаным людзём” [1, с. 82]. Я. Журба считал В.Г. Короленко выдающимся просветителем, который “сваім жывучым, моцным словам жыццёвы змрок...асьветляў сьвятым агнём. Сьвятою верай людзём... сэрцы запалаў” [1, с. 82]. Поэт отмечал, что В.Г. Короленко был также выдающимся художником слова (“аздобным словам паказаў ты, як рэчка грае, лес шуміць. Як сонца блескам прамяністым жыццё прыроды залаціць... Хвала табе, письменнік слаўны! Ты праўды сьветач залаты. Твой дух лунаць у нас будзе вечна, ня ўмрэш ніколі ў творах ты!”) [1, с. 83].

Студенты знакомятся с произведениями Ш. Ядвигина, отмечают его патриотическую позицию, анализируют высказывания о нём Я. Журбы. В стихотворении “Памяці Ядвігіна Ш.”, написанного в связи с его смертью 26 февраля 1922 г., Я. Журба называет Ядвигина искренним писателем, который “шчыра зычыў долі краю, чакаў сьвятлейшага жыцця” [1, с. 83]. Я. Журба отмечал, что на родной белорусской почве “Бярозка” и “Васількі” “будуць вечна красавацца, як чараўныя аганькі. Агонь не згасне вострых словаў; ты гумарам, сатырай ёмкай людзей палепшыць цёнгля дбаў; з каханнем шчырым к чалавеку яго заганы маляваў” [1, с. 83]. Я. Журба отмечал, что Ядвигин является выдающимся художником слова: “Жыццё зьяроў і розных птушак любіў ты шчыра, як дзіця, – і з-пад пяра твайго паўсталі на сьвет малюнкi іх жыцця” [1, с. 83].

Будущие педагоги анализируют патриотическую позицию М. Богдановича в процессе изучения стихотворения Я. Журбы “Песьняру хараства”(Памяці М. Багдановіча ў 5-ю гадавіну яго смерці 25 мая 1917 г.). Я. Журба называет М. Богдановича “песьняром хараства”, который “выведаў тайну гармоніі дзіўнай і вывучыў хартыі роднай красы: твае вершы вясёлкай зіхцяць пераліўнай, нібы сонейка ў кроплях вясеньняй расы” [1, с. 84]. Я. Журба отмечает выразительные слова, милые образы родного края, которые создаёт М. Богданович: “Магутнасць і гібкасць радзімага слова ты выявіў сьвету ўсяму. Твая ліра сьпявала нам музыкай новай. Яркім сьветачам стаўся ты краю свайму” [1, с. 84]. Я. Журба отмечает, что М. Богданович значительно обогатил белорусский язык: “ Ад думак крышталёных, што ўкладзены ў вершы і мудрасцю вее і блескам сьвятых; беларуская мова зіхцець стала ўперша сьветазорным магутным агнём залатым... Ад ліры тваёй наша родная мова набралася сілы, аздобы, жыцця... Хай жа вечна гучыць тваё моцнае слова і чапае найлепшыя струны чуцьця” [1, с. 84-85]. Я. Журба отметил также единство М. Богдановича с родным краем: “Чуцьцём сваім моцным і думкай крылатай ты часта ў чужыне свій край аблятаў; з ім ты зліўся душою, любоўю багатай з шчырых дум і чуцьця свой “ Вянок ” ты сьплятаў” [1, с. 84].

Студентам также даётся задание прочитать стихотворения Я. Журбы для детей и выявить воспитательный потенциал стихов, их большие возможности для патриотического воспитания. С помощью стихотворений Я. Журба учит детей любить родину, природу, зверей, птиц, растения, труд. Как учитель он просто, доступно показывает детям красоту окружающего мира, радость жизни, воспитывает патриотические чувства. В стихотворении “Шпак” скворец рассказывает о том, что он прилетел из далёкого края, где цветёт май, нет зимы, горя, но “хоць было там шчасна і весёла мне, ... усё-ткі лепей у роднай старане” [1, с. 86]. В стихотворении “Пчолка” поэт воспевае трудолюбивую пчёлку, радость труда (“ёй за шчырай працай весела і шчасна”), в стихотворении “Пастушок” поэт поэтизирует труд пастушка. В стихотворении “Улетку” поэт призывает детей пойти в зелёный гай, за ягодами (черникой, клюквой), полюбоваться цветами, речкой, лесными птицами, “за жыцьцём стварэнняў будзем там сачыць” [1, с. 89].

Красота природы воздействует на эмоциональную сферу ребёнка, помогает ему полюбить родные места. В стихотворении “Раніцай” мы видим зарисовку из жизни мальчика: отец зовёт его рубить дрова, погулять в поле, нарвать красивых цветов, посмотреть мотыльков. Сти-

хотворение “У вёсцы” воспитывает любовь к родному краю (“хаткі над рэчкаю цесна стаяць, дрэўцы зялёныя сьцішна шумяць, неба блакітнае, рэчка блішчыць, сонейка яснае ўсё залаціць”) [1, с. 89]. В стихотворениях «Коцік», “Увосень”, “Сьняжынкi”, “Дзедка-мароз”, “У школку” поэт доступно передаёт детское восприятие окружающего мира, действительности. Стихотворение “Узімку” переносит читателя в детство, показывает тепло родного дома, сельский быт, воспитание детей, когда мать работает, а дети слушают её сказку.

Лирику Я. Журбы можно с успехом использовать в воспитательных целях, обогащать человека знаниями, трогать душу светлыми мыслями, чудесными образами. Стихи поэта рожают светлые чувства, воспитывают любовь к родному краю, природе, людям. Необходимо читать и перечитывать стихотворения Я. Журбы, находить в них глубокий смысл, жизнелюбие, соответствующее читателю настроение, вместе с ним мечтать, любоваться жизнью, красотой родного края.

Літаратура

1. Журба Я. (1881–1964) Заранкі. Менск [Мінск]: Беларускае кааперацыйна-выдавецкае таварыства “Савецкая Беларусь”, 1924. 100 с.
2. Журба Я. (1881–1964) Роднае. Мінск: Мастацкая літаратура, 1980. 141 с.
3. Журба Я. (1881–1964) Ясныя шляхі. Мінск: Дзяржвыд БССР. Рэд. Маст. Літ., 1959. 86 с.
4. Журба Я. (1881–1964) Выбраныя творы. Мінск: Дзяржаўнае выдавецтва БССР, Рэдакцыя мастацкай літаратуры, 1950. 235 с.

РОЛЬ РУССКОГО ФОЛЬКЛОРА В СИСТЕМЕ ПОДГОТОВКИ МОЛОДЫХ ПЕДАГОГОВ

Давтян А.А.

Россия, МАОУ «Лицей № 29», г. Тамбов
aidabadikian@mail.ru

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы изучения фольклора в системе филологической и методической подготовки педагогов. Основное внимание сосредоточено на выработке у молодых специалистов профессиональных компетенций, направленных на педагогическую деятельность в области устно-поэтических текстов. Это позволит находить наиболее

рациональные пути преподавания литературы в учебных заведениях.

Ключевые слова: фольклор, постфольклор, народная педагогика, воспитание, подходы к обучению.

С чего начинается изучение письменности в школе? Конечно, со знакомства с буквами. А с чего начинается изучение русской литературы и других видов искусств (танцы, песни, живопись), откуда их истоки? Знания, умения и навыки передавались от поколения к поколению нашими предками, но сначала, правда, в устной форме, а значит, устное народное творчество – фольклор – прародитель всех искусств. Именно с него начинается изучение литературы в начальных классах, точно так же, как и с античной литературы начинается курс «Литературоведение» в вузах. В связи с этим целесообразно утверждать, что выработка у студентов педагогического факультета профессиональных компетенций, направленных на научно-исследовательскую и педагогическую деятельность в области устно-поэтических текстов, позволит учителю находить наиболее верные пути организации литературного чтения в начальной школе.

Слово «фольклор» английского происхождения и означает «народная мудрость» («folk» – люди, «lore» – традиционные знания). Данный термин был введён У. Томсом в 1846 г. Задолго до формирования педагогики как академической науки была уже выработана народная педагогика – система воспитания человека от его рождения до смерти. Народная педагогика создала целостную систему обучения и воспитания подрастающего поколения с учётом специфических особенностей этносов, народностей и регионов их проживания. Ее богатый воспитательный потенциал широко используются в практике учебно-воспитательной работы школ. Очень важно помнить, что народная педагогика не является наукой, т. к. она представляет совокупность эмпирических знаний, проверенных практикой воспитания многими поколениями, органично соединёнными с жизнью и трудом ребенка. Основными средствами народной педагогики являются: устное народное творчество; народные песни и музыка; народные танцы и многое другое. Именно передающиеся национальные культурные традиции, как и в древнейшие времена, в большей степени закреплены в фольклоре: благодаря ему возможно в доступной и мало изменяемой форме передавать ментальные установки от поколения к поколению. Изучение, обогащение, освоение, передача фольклора сегодня в XXI веке не прихоть, а необходимость. Необходимость сохранения русского духа, а значит России.

Существенную роль в системе профессиональной подготовки педагогов начальной школы играют исследования в области детского фольклора В.П. Аникина, А.Ф. Белоусова, Г.С. Виноградова, Ф.И. Капицы, Т.М. Колядич, Г.Н. Науменко. Хотя использование фольклора при обучении младших подростков давно закреплено в системе российского образования, однако новые инновационные формы, доступные сейчас учителю, могут сделать использование фольклора более продуктивным и полезным для развития национальной идентичности подрастающего поколения. Расширение жанрового и тематического состава произведений устного народного творчества в современных учебниках по литературе и многообразие методических подходов к изучению словесного искусства в школе делают проблему преподавания фольклора одной из сложных задач методики преподавания литературы.

В современном мире мы сталкиваемся с ещё одним видом – школьным фольклором, который возник по причине длительного (11 лет) и обязательного пребывания учеников в школе. Многие исследователи утверждают, что его истоки находятся в традиционном устно-поэтическом творчестве. Конечно, такое явление привлекает внимание не только фольклористов, но и педагогов. Исследователи неоднократно указывали на соответствие древнего и детского мышления [1]. Нельзя сказать, что мышление современного ребёнка полностью соответствует представлениям человека эпохи Античности, так как сейчас дети усваивают уже готовую, научно доказанную информацию о человеке и мире, к которой люди шли столетиями, но нечто схожее есть: отсутствие иных знаний, конкурирующих с полученными (любая информация – новая), следовательно, неспособность критически подходить к изучению вопроса, отсутствие каких-либо научных понятий.

Современный школьный фольклор — многожанровое и разнородное явление, в котором сочетается традиционное устно-поэтическое творчество и постфольклор, художественная литература и театр, кинематография и мультипликация, компьютерные игры, политические события и факты повседневности. К современному школьному фольклору относятся также страшилки, дразнилки, анекдоты, пародийная поэзия школьников, девичий альбом и анкеты, детские тайные языки, обряды вызывания, граффити, а также другие жанры и смешанные формы. В настоящее время школьный фольклор отражает школьную обстановку, взаимоотношения школьников, отношения школьников и учителей, повседневную школьную жизнь. Это направление сейчас исследует, хоть и недостаточно активно.

В новых учебниках широко представлен жанровый и тематический состав произведений устного народного творчества, а также разнообразны методические подходы к изучению словесного искусства. Всё это, с одной стороны, помогает – происходит углубленное изучение материала, используются разные способы предоставления информации, но, с другой стороны, и затрудняет преподавание фольклора и становится сложной задачей в методике литературы: «...все жанры детской литературы испытали и испытывают на себе влияние фольклора» [2, с. 36]. К.Д. Ушинский, считал, что в малых жанрах фольклора заключается огромный потенциал для развития у ребенка умственных способностей и памяти, изучение поговорок, прибауток и скороговорок развивает эстетические чувства по отношению к родному языку. Он также выделяет русские народные сказки: повторяющиеся слова и обороты в них позволяют использовать сказку для упражнений в первоначальном чтении. Пересказ прочитанного должен производиться регулярно, чтобы добиться нужного эффекта запоминания. К.Д. Ушинский впервые сформулировал и обосновал основные принципы работы по развитию мышления, воображения и речи учащихся: последовательность, систематичность, самостоятельность, наглядность.

Конец XX–начало XXI вв. – это переломный момент в сознании людей, установление новых ценностей, духовный кризис общества, который во многом объясняется пограничным положением на стыке веков. На наш взгляд, нельзя не отметить и межкультурные и межнациональные связи при изучении устного народного творчества разных народов и национальностей, как на территории России, так и за её пределами. В современной школе фольклор изучается на протяжении восьми лет (с первого до восьмого класса), но, как показывает опыт, в учебной программе отведено мало времени для изучения этого широкого пласта народного искусства. Учащиеся лишь фрагментарно знакомятся с данными произведениями, хотя прослеживается определённая динамика от малых жанров к эпическим. В учебных заведениях также практикуется и другой подход в изучении фольклора: от современного к древнему, а не наоборот. То, что видят дети, и в чём они участвуют – это знакомый материал, который подготавливает почву для восстановления причинно-следственной связи. В основе изучения лежит обращение к циклам народного календаря: народные обрядовые песни, заклички, колядки, которые циклично повторяются из года в год, передаваясь из поколения в поколение, становятся предметом изучения. Программа связана с процессом и годовым ритмом школьного обучения. Последнее в свою очередь связывается учителем с ка-

лендарными циклами в традиционной культуре. Преемственность – вот главный принцип, которому следует учитель на данных занятиях. Нельзя говорить о фольклоре и не упомянуть об истории народа, культуре, обычаях, о языке. Таким образом, преподаватель решает сразу несколько задач, так как всем известно, что эти дисциплины непременно связаны между собой и существовать по отдельности не могут.

Другой, не менее интересный подход, был разработан учителем высшей категории В.В. Кириченко. Ученики работают не с песенно-музыкальными текстами, а непосредственно со словом и языком. Они учатся артикулировать, интонировать, импровизировать, инсценировать текст, строить диалог на заданную тему, учатся подбирать рифмы к словам. Таким образом, дети знакомятся с бытовой и праздничной сторонами традиционной жизни. А что же способствуют развитию фонетической четкости звуков, дикции, интонации? Конечно, скороговорки. Наряду с этим малым жанром фольклора выступают и загадки, и пословицы. Загадки используются для четкого произношения звуков и передачи звукоподражательного ритма: «Бились попы, колотились попы, пришли в клеть, перевешались», а пословицы – для передачи звукового образа: «Сшутил шут шутку: украл шушун да шубку» [3, с.42], «Дали голодной Меланье олады; она говорит испечены неладно» [3, с.79]. Здесь мы можем наблюдать также приём звуковой организации, используемый в стихотворениях – аллитерацию (повторение одинаковых согласных в стихотворении, придающее ему особую звуковую выразительность). Один из таких учителей-новаторов, внёсший вклад в разработку новых методов обучения фольклору, Сергей Волков говорил: «Я школьный учитель, моя задача – создать условия для того, чтобы между текстом и человеком пробежала искра, чтобы заработала мысль и начался процесс. У каждого свой» [4].

В современном мире от учителя, прежде всего, требуется нетрадиционный подход к обучению. Для этого необходимо молодому специалисту усвоить базовые знания: понимать, что фольклор – это особый тип словесного искусства, предшествующий литературе, а не сама литература; иметь представление о жанрах фольклора, о жанровой дифференциации сказок. Недостаток знаний по теории ведёт к более крупным проблемам в преподавании: неспособность увидеть ошибки в учебных пособиях, неуверенное преподавание предмета по учебным программам.

Кроме этого студент должен быть подготовлен к научно-исследовательской и педагогической деятельности в области фольклора, требующей углубленных фундаментальных и профессиональных

знаний. Педагог должен сам уметь читать и анализировать произведения устного народного творчества и учить этому же детей, владеть разными методическими подходами к организации уроков чтения устно-поэтических произведений различных жанров, владеть элементами самостоятельной научно-исследовательской работы в области фольклористики и методики преподавания произведений устного народного творчества. Известно, что на фольклор большое влияние оказал миф и христианство, поэтому учитель должен различать элементы мифопоэтической модели мира в сказках и христианскую символику (например, цифры, заключающие в себе религиозное значение, сюжеты из Евангелия).

В наши дни, когда особенно необходимо прививать детям любовь к Родине, к народному творчеству, к её истокам, фольклор может помочь не только на уроках литературы, но и на уроке "Разговоры о важном", где приводятся многочисленные примеры из истории России, которые не могут обойтись без указания на древнерусские традиции и обычаи, а их, в свою очередь, мы можем почерпнуть из сказок, пословиц и поговорок и т. д.

Таким образом, расширение педагогом своего опыта эстетического восприятия произведения устного народного творчества помогает верно выстроить ход урока; центральное место на уроке занимает анализ произведения, в основе которого лежит детское восприятие мифов, сказок, пословиц, поговорок, песен и народных игр. Художественная структура фольклорных произведений является универсальным средством педагогического воздействия на детей, побуждающим и одновременно исключаящим принуждение, хорошо приспособленным к чувственной натуре ребенка, инструментом умственного развития и нравственного воспитания детей.

Народная педагогика – это совокупность знаний и навыков воспитания, передающаяся в этнокультурных традициях, народно – поэтическом и художественном творчестве, устойчивых формах общения и взаимодействия детей друг с другом и со взрослыми. Сегодня назрела необходимость переосмысления её традиций. С психологической точки зрения устно-поэтическое творчество также может стать верным помощником педагога: мудрые советы предков, любовь к труду, патриотизм, и, конечно же, понятие о добре и зле – весь пласт моральных ценностей, который необходим при воспитании детей [5]. При изучении сказок, мифов, легенд и многого другого, у учащегося (как в среднем звене, так и при получении высшего образования) формируется чувство национального самосознания.

Литература

1. Болдуин Д.М. Духовное развитие детского индивидуума и человеческого рода. М.: Либроком, 2021. 352 с.
2. Арзамасцева И.Н., Николаева С.А. Детская литература. М.: Академия, 2012. 576 с.
3. Аникин В.П. Русские народные пословицы, поговорки, загадки и детский фольклор. М.: Худ. литер., 1957. 240 с.
4. Четверги с Сергеем Волковым. Школьная программа по литературе для взрослых. URL: https://club.n.school/course2019_literatureadult (дата обращения: 15.04.2023).
5. Абраменкова В.В. Социальная психология детства. М.: Пер Сэ, 2008. 427 с.

ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ В РЕСПУБЛИКЕ БЕЛАРУСЬ: ТРАДИЦИИ И ИННОВАЦИИ

Капанова В.А.

Республика Беларусь, Минский государственный
лингвистический университет
veanka@yandex.ru

Аннотация. В статье рассматриваются традиции и современные подходы к патриотическому воспитанию учащейся молодежи в Республике Беларусь, анализируется государственная политика и деятельность структур, стимулирующая развитие новых форм воспитательной работы в учреждениях образования разного типа и уровня.

Ключевые слова: патриотическое воспитание, государственная политика, учреждения образования, учащаяся молодежь, традиции, формы работы.

Одной из актуальных проблем обеспечения национальной безопасности страны в области образования является патриотическое воспитание молодежи на основе традиционных национальных духовно-нравственных и культурно-исторических ценностей. Данная проблема сегодня является важнейшим приоритетом государственной политики и диктует необходимость повышения роли учреждений образования в воспитании патриота.

Большинство авторов, занимающихся проблемой патриотического воспитания, считают, что патриотизм может быть сформирован лишь в

результате согласованного воздействия на сознание, эмоционально-волевую сферу в сочетании с организацией соответствующей деятельности. По их мнению, процесс патриотического воспитания включает ряд компонентов (мотивационный, когнитивный, эмоциональный, творческий), которые поэтапно позволяют сформировать у личности патриотическое сознание [1; 2; 3].

В системе воспитательной работы в белорусских учреждениях образования традиционно особое место занимало и занимает гражданско-патриотическое воспитание учащейся молодежи. В последние годы данному направлению воспитательной работы уделяется исключительное внимание со стороны государства. В конце 2021 г. в стране утверждена программа патриотического воспитания населения Республики Беларусь на 2022–2025 годы (постановление Совмина РБ № 771 от 29.12.2021 г.). Одновременно был создан Республиканский межведомственный координационный совет по патриотическому воспитанию населения Республики Беларусь, задачами которого стали: координация взаимодействия республиканских органов государственного управления, местных исполнительных и распорядительных органов, общественных объединений; формирование предложений и рекомендаций, направленных на реализацию мероприятий по патриотическому воспитанию; выявление эффективных моделей и методов патриотического воспитания населения, подготовка предложений по их внедрению [4].

В рамках реализации программы в белорусских учреждениях образования введены должности руководителей по военно-патриотическому воспитанию, ведется допризывная и медицинская подготовка учащихся средних школ, разработаны ритуалы чествования государственных символов и торжественное обещание кадет. В стране развивается сеть клубов военно-патриотической направленности на базе воинских частей, МВД, школ, учреждений дополнительного образования, культуры и в формате общественных объединений. Тематика направлений работы клубов разнообразна: от краеведческой деятельности, общефизической подготовки до рукопашного боя, смешанных единоборств, огневой подготовки, реконструкции. На сегодняшний день 11 тысяч учеников посещают 755 объединений по интересам военно-патриотического профиля в школах и гимназиях; 4410 школьников занимаются в 372 поисковых объединениях, созданных в учреждениях общего среднего образования страны; более 1500 школьников посещают 19 военно-патриотических клубов на территории воинских частей внутренних войск МВД, 11 клубов при воинских частях, подчиненных Министерству обороны [5]. В белорусских школах и гимна-

зиях действуют 1500 музеев, из них 209 музеев военно-исторического профиля. Во всех музеях представлены экспозиции военно-патриотической направленности, посвященные учителям, выпускникам, внесшими свой вклад в победу над врагом.

В стране проводятся военно-патриотические игры «Зарница», «Зарничка», «Орлята». Вся работа по военно-патриотическому воспитанию сопровождается широкой информационно-просветительской кампанией, призванной закрепить в общественном сознании историческую правду и память о героическом прошлом белорусского народа, а также сформировать чувство престижа воинской службы и верности долгу по защите своего Отечества.

К 105-летию Вооруженных Сил Беларуси Министерство обороны реализовало ряд интересных проектов. Один из них — интерактивная книга для детей о белорусской армии «Военные секреты суворовца Армейкина», которая сочетает в себе жанр энциклопедии, экскурсии, интерактивной игры. Рассчитанная на читателей младшего и среднего школьного возраста, она интересно и доступно в красочной форме рассказывает о Вооруженных Силах Республики Беларусь, службе в армии. С помощью наведения смартфона на QR-код, дети могут прочесть развернутую информацию или посмотреть видеоролик об армии, военный фильм.

Работа по патриотическому воспитанию молодежи активно ведется не только на школьном, но и вузовском уровне. В Белорусском государственном педагогическом университете имени М. Танка (БГПУ) с 1966 г. ежегодно во время зимних студенческих каникул проходят «Звездные походы» по местам боевой и трудовой славы белорусского народа. Студенты совместно с преподавателями посещают мемориальные комплексы, братские могилы солдат и мирных жителей, погибших в годы Великой Отечественной войны, проводят митинги и возлагают корзины с цветами, организуют встречи с ветеранами войны и труда, оказывают им шефскую помощь. Они также встречаются со школьниками и проводят профориентационные беседы, спортивные мероприятия и мастер-классы.

На базе Минского государственного лингвистического университета (МГЛУ) ежегодно в мае проводится Международный военно-исторический марафон «Дорогами памяти», посвященный Дню Победы. Главной целью марафона является продвижение среди молодежи традиций белорусского народа, формирование активной гражданской позиции, чувства патриотизма и уважения к богатому историко-культурному и духовному наследию Беларуси, а также поддержка мо-

лодежных инициатив. Проведение Международного военно-исторического марафона «Дорогами памяти» нацелено на укрепление сотрудничества и дальнейшего взаимодействия лингвистического университета с ведущими вузами стран СНГ, его участниками являются студенты учреждений высшего образования Беларуси и стран СНГ.

С 2017 г. военно-технический факультет Белорусского национального технического университета (БНТУ) проводит акцию «Один день из жизни курсанта». Суть проекта – на сутки погрузить будущих абитуриентов, юношей 11-х классов, в жизнь курсанта с точным соблюдением распорядка дня и посещением учебных занятий по пяти специальностям, которым обучают на факультете. Ребята тренируются в стрельбе из учебного оружия, пробуют себя в роли водителя грузового автомобиля на технических тренажерах, знакомятся с выставкой стрелкового вооружения, военной техники и обучающих тренажеров, смотрят показательное выступление по рукопашному бою. Первые два года акция была ориентирована на кадетов и суворовцев, но затем в нее стали активно вовлекаться учащиеся школ. Так в ноябре 2022 г. 40 юношей выпускных классов со всей страны стали ее участниками [6].

Большое значение придается популяризации прогрессивного опыта патриотического воспитания молодежи. В конце апреля 2023 г. в Минске прошла юбилейная XX Республиканская выставка научно-методической литературы, педагогического опыта и творчества учащейся молодежи, которая является площадкой для обобщения и распространения эффективного педагогического опыта, внедрения инновационных форм работы, поиска новых решений по формированию у детей и молодежи гражданской позиции и патриотизма. На выставке были представлены более 4 тысяч научно-методических материалов, проектов и презентаций, разработанных учреждениями всех уровней образования. Представленные экспозиции продемонстрировали результаты деятельности педагогических коллективов, позволили проанализировать и оценить состояние воспитательной работы, выявить проблемы и наметить пути решения. В рамках тематических Дней (военно-патриотического воспитания, региональных инициатив, инноваций, творчества) были организованы семинары, конференции, мастер-классы, тематические галереи, стендовые презентации.

Традиционно активное участие в выставке принимают ведущие научные и образовательные учреждения страны. Национальный институт образования представил учебные издания, методические материалы по основным составляющим воспитания (идеологическое, гражданско-патриотическое, духовно-нравственное, семейное и др.), по-

зволюющие показать системность и преемственность воспитательной работы в учебной и внеучебной деятельности. Академия последипломного образования презентовала Республиканский ресурсный центр по духовно-нравственному и патриотическому воспитанию учащихся, который является координатором деятельности в республике по данному направлению воспитательной работы, а также работы региональных ресурсных центров. Национальный центр художественного творчества детей и молодежи провел интерактивный культурно-образовательный квест «Скарбы краіны» в рамках презентации проекта Республиканских интернет-квестов «Мастацтва падарожніцаў» [7].

Анализ современного опыта патриотического воспитания учащейся молодежи в Республике Беларусь позволяет сделать ряд выводов:

- на государственном уровне приняты и реализуются нормативные правовые акты, долгосрочные программы патриотического воспитания, а также созданы условия для его организационного, информационно-просветительского, научно-методического, кадрового обеспечения;

- выстраивается система патриотического воспитания, основанная как на духовных и национально-культурных традициях народа, так и вызовах времени;

- совершенствуется организация, уровень и эффективность проведения мероприятий патриотической направленности (фестивалей, конкурсов, выставок и др.);

- проводятся военно-спортивные игры, акции, направленные на военно-патриотическое воспитание современной молодежи;

- комбинируется использование традиционных, выдержавших испытание временем форм воспитательной работы, наряду с активным поиском новых;

- усиливается координация действий структур и организаций, отвечающих за данное направление воспитательной работы с учащейся молодежью.

Литература

1. Буткевич В.В. Патриотическое воспитание учащихся: история и современность: пособие для педагогов общеобразовательных учреждений, учреждений внешкольного воспитания и обучения. Минск, 2010.

2. Шик К.И. Сущность патриотического воспитания учащейся молодежи и некоторые способы его реализации в Республике Беларусь // Проблемы и перспективы развития образования. Пермь: Меркурий, 2012. С. 110-112.

3. Шульженко М.Э. Патриотическое воспитание современной молодежи // Молодой ученый. 2017. № 47 (181). С. 240-243.

4. Кто такой патриот? Тема, которая волнует белорусское общество. URL: <https://viazda.by/ru/news/20220104/1641281880-kto-takoy-patriot-tema-kotoraya-volnuet-belorusskoe-obshchestvo> (дата обращения: 10.05.2023)
5. О чем говорили на заседании Республиканского межведомственного совета по патриотическому воспитанию. URL: <https://www.sb.by/articles/patriota-mozhet-vospitat-tolko-patriot-zasedanie-soveta.html> (дата обращения: 10.05.2023).
6. Один день из жизни курсанта. URL: https://vk.com/wall-174385605_740 (дата обращения: 09.05.2023).
7. XX Республиканская выставка научно-методической литературы, педагогического опыта и творчества учащейся молодежи. URL: <https://adu.by/ru/homepage/novosti/mezhdunarodnye-respublikanskije-regionalnye-vystavki-yarmarki-i-dr-meropriyatiya/6927-xx-respublikanskaya-vystavka-nauchno-metodicheskij-literatur-pedagogicheskogo-opyta-i-tvor> (дата обращения: 09.05.2023).

ОБРАЗОВАНИЕ КАК ГЛАВНЫЙ РЕСУРС ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ

Начинкин Г.С.

Россия, Московский финансово-промышленный университет «Синергия»
gsnachinkin@icloud.com

Аннотация: Статья посвящена исследованию социально-педагогических аспектов наследия министра народного просвещения первой половины XIX в. графа С.С. Уварова, и связана с творчеством этого выдающегося педагога и государственного деятеля, сыгравшего значительную роль в создании государственной образовательной политики.

Ключевые слова: нравственные принципы, православие, самодержавие, народность, духовно-нравственное воспитание.

Проблема становления нового типа российского гражданина все более остро встает в условиях социально-экономического и политического развития России, гражданина, активно взаимодействующего с социумом; самостоятельно мыслящего и креативного в условиях рыночной экономики; способного осмысливать и видеть жизнь в многообразиях ее реалиях, жить в поликультурной и многонациональной среде, направить общество по пути выхода из социального кризиса; обладающего истинным чувством патриотизма, который является социально-психологическим качеством россиянина и обусловлен сущностью российского менталитета, т. е. духовностью, государственностью, соборностью (коллективизмом).

Государственность российского человека определяется исторически многими факторами: особенностью национальных культур больших и малых народов, этносов и этнических групп, суровым климатом, масштабным пространством территории, характерной ментальностью и т. п. Перечисленные факторы сказались на формировании национального русского характера, который наиболее полно представлен в философии Н.А. Бердяева [1]. Противоречивость психологического склада русского народа философ объясняет бурной и драматической историей России. Мировоззрение и уклад жизни русского народа, по его мнению, определяет христианская вера. В истории цивилизации только два государства традиционно именовали себя как святые: Израиль и Россия. Исторически россияне склонны были подчиняться государству не как внешней силе, а как Божественной воле, которая соответствовала их представлениям о картине мира. Такая парадигма несёт своего рода позитивный нравственный заряд, обуславливает особо развитое чувство гордости за своё государство, свой народ и выливается в действенный патриотизм, способность к самопожертвованию во имя истинно великой цели.

Однако собственно развитие управления образовательными системами в России в рамках существующей современной системы образования, в том числе ее школьной практики, в настоящее время не способствуют в полной мере эффективному решению задач гражданского воспитания и воспитанию в должной степени духа патриотизма подрастающего поколения XXI в.

На наш взгляд, одним из оптимальных путей дальнейшего позитивного развития отечественной российской школы и педагогики, сближения современного научно-российского уровня преломления исторических процессов с прогрессивным видением ведущих мировых ученых является творческое использование опыта истории, отраженного в педагогической теории.

Исследования, посвященные изучению наследия прошлого, а именно, связанные с деятельностью выдающихся педагогов и государственных деятелей, сыгравших значительную роль в формировании государственной образовательной политики, нам представляются наиболее многообещающими. К таким выдающимся представителям своего времени мы бы в первую очередь отнесли министра народного просвещения первой половины XIX в. графа Сергея Семёновича Уварова. За период своей деятельности с 1833 по 1849 гг. он положил начало реальному образованию, видоизменил уставы гимназий и универ-

ситетов, способствовал основанию целого ряда высших учебных заведений, возобновил практику обучения молодых учёных за границей.

Триада соединённого духа православия, самодержавия и народности включает в себя основные принципы педагогической идеи С.С. Уварова. В рамках воплощения в жизнь этих трёх принципов он стремился внедрить в обучение и воспитание то, что являлось составной частью менталитета русского народа, его ценностным государственным пластом – религиозность и христианскую нравственность.

Известно, что смена ценностных ориентаций общества является результатом его социально-экономических изменений. Проблема ценностей в настоящее время приобрела достаточно острый характер. Как отмечает академик Н.Д. Никандров, «ценности фиксируют то, что сложилось в жизни, в менталитете народа и (или) провозглашено как норма. Меняются ценности – меняются нормы, меняются цели воспитания. Причём вполне естественны, во всяком случае, по-человечески легко объяснимы определенные запаздывания, когда общество чувствует, что цели сменились, а система образования не отразила или не в полной мере отразила этот факт изменения целей воспитания. Такое случалось в истории, и теперь происходит у нас» [2, с. 9-10].

Богатый фактический материал позволит воссоздать широкую картину функционирования и развития народного просвещения в России, при этом анализ педагогических наследий российских государственных деятелей XIX в. в области образовательной политики, которые не были изучены исследователями ранее по ряду причин, помогут пополнить современную образовательную систему конструктивными аспектами.

В XXI в. в соответствии с эволюционирующими приоритетами в развивающемся обществе перед отечественной педагогической наукой все активнее выступают на первый план проблемы гуманизации, гуманитаризации и эффективности образования, обозначение стратегической цели образовательной политики. Мы рассматриваем современную систему образования как один из основополагающих социальных институтов, формирующий сферы развивающейся личности; с исторически сложившимся общенациональным сочетанием государственных образовательных стандартов различного уровня; взаимодействующих, преемственных образовательных программ; нацеленности на организацию единого педагогического процесса; сеть реализующих их образовательных учреждений; органов управления образованием и подведомственных им учреждений и организаций.

Проблема отношения подрастающего поколения к образованию как личностной ценности стала важным компонентом современных научных исследований (В.П. Борисенков, Ю.Г. Круглов, Е.И. Сухова, М.Г. Тайчинов и др.). Ретроспективный анализ научной литературы показывает, что существующая система образования имеет своим основанием многовековой исторический опыт развития и формирования народного просвещения российского государства. Сегодняшний исторический опыт сложился из особенности национальной политики России в области образования, поскольку перед многонациональным государством российским всегда стояла задача научить подрастающее поколение через расширение совокупных знаний об истории, традициях, культуре, своеобразии жизнедеятельности, совместно проживающих народов, этносов, этнических групп, входящих в состав нашего государства с уважением, пониманием, терпением относиться к людям разных национальностей, вероисповеданий.

Исторично само понятие «образование». Введенное в научный оборот И.Г. Песталоцци, а в России – Н.И. Новиковым, в XIX веке оно означало «формирование духовного и телесного образа».

Развитие школы и становление образовательной системы в России столетиями проходило в рамках религиозного мировоззрения как оппозиция к педагогике Западной Европы. В результате этого процесса к началу XIX века школьная система выходит на путь секуляризации, т.е. светского образования. В этом историческом периоде происходит вытеснение религиозной картины мира научно-рационалистической и ослабление роли религии в общественной жизни, уменьшение ее влияния на просвещение. Проводимые реформы образования в России связаны с именами С.С. Уварова, видного специалиста в области древнегреческой литературы и археологии, опытного администратора в сфере просвещения и науки, а также А.Н. Голицына, П.В. Завадовского и А.С. Шишкова.

С.С. Уваров упоминает, что в поиске путей российской школы следует выделять те, которые отражают особенность русского менталитета, национальное своеобразие, именно то, что отличает систему образования России от зарубежной; в условиях социокультурного кризиса потребности и ценности являются модератором человеческой деятельности, в то время как образование оказывается в хаотической области своей динамики; отечественное образование всегда было предопределено изнутри, а не извне, движущие силы образования лежат его в недрах. Высказанные постулаты актуальны и в начале XXI в.

Хаос на микроуровне служит элементом саморазвития системы, согласно синергетическому мировоззрению, и выводит ее на такую структуру, которая притягивает принятый порядок к будущему. Роль таких структур в образовании выполняют, прежде всего, ценности, новые их структуры, формирующиеся в условиях кризиса. Основу русской идеи новой образовательной парадигмы С.С. Уварова составляет именно это положение синергетики.

В окружавшей Россию Европе в первой половине XIX века, по определению С.С. Уварова, происходило быстрое падение религиозных и государственных учреждений, что свидетельствовало об обнищании нравственных идеалов, ведущих к социальному хаосу, поэтому необходимо было немедленно идеологически упрочить отечество в тех устоях, на которых стоит благоденствие, сила и жизнь народная; найти те начала, которые составляют специфичный характер России и ее исключительность; собрать в единое целое священные «останки» народности и на тех укрепить «якорь спасения» России.

С.С. Уваров предлагает триаду «Православие. Самодержавие. Народность» в качестве основополагающей составляющей системы образования России, которую он рассматривал как олицетворение основных составляющих: Православие рассматривалось как основа нравственности, морально-этических, культурных устоев, исторически сложившихся в политической и общественной жизни России, отвергающее любое проявление сектантства, ведущее к дестабилизации и расколу в российском обществе. Самодержавие отождествлялось с понятием государственности, т.е. уважение и почитание власти. Там, где такого уважения нет, «быстро образуется новый разряд людей с особыми понятиями, с особыми предрассудками и мечтами, менее привязанных к правительству, а более занятых собственными выгодами». Определяя понятие «Народность» как третью составляющую системы образования России, С.С. Уваров рассматривал ее, с одной стороны, как синоним равноправия исторического народа в среде других таких же, а с другой – как показатель индивидуальности, специфичности, своеобразия как постоянной величины, не подверженной прогрессистским изменениям: «Вся жизненная сила, простота и свежесть нации воплощаются в народе, который – поскольку он всегда действует как масса – обладает и соответствующим характером. То, что понимается под просвещением народа, просто превращается в индивидуальное, выходя, таким образом, в своем устремлении за пределы нации» [3].

Университетам были даны права, которые привлекли к ним большее число слушателей, гимназиям и училищ дано было «лучшее устройство»; профессора посылались обмениваться опытом за границу; археографическая комиссия осуществляла поиск материалов для русской истории благодаря непосредственной администраторской деятельности С.С. Уварова. Продолжалось попечение о профессиональной педагогической подготовке учителей для уездных и приходских училищ, в отдельных гимназиях содержались специальные стипендиаты, которые по окончании становились народными учителями. Наряду с этим С.С. Уваров инициировал конкретные меры по улучшению материального положения учительства.

Новые методы обучения (аналитический звуковой метод обучения грамоте, наглядные пособия при обучении чтению и др.) устанавливались в городских, приходских и уездных училищах, особенно в центральных губерниях России. Для государственных и удельных крестьян стали организовываться школы и открываться профессиональные образовательные учреждения. Таким образом, анализ рассмотренной нами модели системы образования показывает, что образовательная политика, которую в том числе определял С.С. Уваров в первой половине XIX в. была направлена на усиление практической направленности средних общеобразовательных школ, расширения профессионального государственного и классического высшего образования в России.

Особенности динамики «уваровской» модели системы образования в России, к которым относятся единство содержания университетского образования; развитие науки вглубь; элитарность образования; развитие системы профессионального образования; создание учебно-методической базы; усиление бюрократических начал в управлении системой образования были выявлены посредством детального анализа системы.

Таким образом, ретроспективный анализ образовательной политики в России первой половины XIX в. с позиций, нетрадиционных для истории педагогики, делает возможным для современной педагогической теории и практики использовать не только сам по себе исторический опыт, а мысль, то ценное, что является духовно-нравственной основой «уваровской» системы образования, актуальной и для современной системы образования в России.

На наш взгляд, влияние «русской идеи» С.С. Уварова на дальнейшее развитие системы образования в России можно представить как теоретическую и практическую реализацию этой модели системы образования как модели современной системы образования в России и

социально-педагогических условий эффективности реализации педагогических идей мыслителя в практике современной системы образования.

Представленная С.С. Уваровым историческая значимость реформирования системы образования как диалога вышеназванных идеологий просвещения подтверждается в социокультурной обстановке текущего момента. Так, проблема сомнения аксиогносилогических традиций различных цивилизаций в модели отечественного образования по-прежнему рассматривается как одна из самых актуальных в трудах В.С. Библера, М.В. Богуславского, Б.С. Гершунского, Н.Д. Никандрова, А.В. Хуторского и др. В интерпретации феномена отечественной системы образования эти направления связаны не только онтологически, но и исторически, т.к. являются воспроизведением аксиологической концепции русского культурно-исторического типа.

Качественные изменения в обществе влекут за собой смену одной парадигмы на другую. Подвергается критике традиционное понимание целей образования как овладения определенной суммой знаний. Ситуация стремительного роста общечеловеческих знаний требует особого подхода к конструированию содержания образования. Актуальность сегодня состоит в том, чтобы включить человека в прошлое, настоящее и будущее культуры своей страны. Способы мышления и деятельности сегодня должны в наибольшей степени формировать основу образования по сравнению с учебными предметами.

В настоящее время в научных трудах отечественных ученых все активнее утверждается мысль об уникальности человека, который есть существо вселенское. С пониманием исконного, в культурно-исторической традиции, соединения личного и соборного связывается само бытие человека. В контексте духовного содержания, как пути к спасению нации и преодолению духовного кризиса современной России рассматривается культурно-образовательная среда [4]. Школа рассматривается как русская социально-педагогическая духовность и представляет собой живое, историко-культурное целое. Только в этом случае она сохраняет возможность стать цельной педагогической духовностью, общностью (собором), в котором человек находит себя любящим других и не подчиняющимся никому. Будучи включенным в образовательную систему, являясь ее частью, человек изменяет свой личный потенциал, выбирает мировоззренческую ориентацию, индивидуальную траекторию своего образования, структуру отношений с природой, культурой и с самим собой, т. е. становится сам творцом

своей жизни, способным рационально организовывать свое самовоспитание.

Структура и характер системы образования, созданной в годы реформаторской деятельности С.С. Уварова, были детерминированы конкретными историческими и национальными особенностями России, ее огромными территориальными пространствами и недостатком финансовых ресурсов. Все это актуально и для современной России.

Создание такой системы образования, которая бы, с одной стороны, социально, ментально и культурно воспроизводила потребности вполне определенного общества и государства, а с другой – органично вписывалась бы в русло международной концепции образования, отражая его общечеловеческие потребности и интересы, является основной целью образовательной политики любого государства. Задачи современной образовательной политики реализуются через требования ее принципов, которые реализовываются в деятельности органов государственной власти и управления, институтов и организаций гражданского общества. Современная стратегическая линия в сфере образования становится реальностью в основном посредством государственного протекционизма, государственного участия в управлении образованием, созданием его национальных систем, определением принципов и содержания их функционирования и развития. Тем самым образовательная политика приобретает статус государственной образовательной политики.

Без творческого развития положительного опыта других стран национальные системы образования не могут совершенствоваться. Духовная деятельность не может быть обособленной, изолированной от экономической жизни. Образование, являясь частью духовной жизни, ориентировано на формирование человека, способного участвовать в процессе материального производства. Образование зависит от развития этого процесса также и потому, что материальное производство создает условия для его существования.

Школе как социальному институту образования и учителю как транслятору образовательных культурных ценностей уделяется особое внимание в международных и отечественных документах по образованию. Именно школа должна прививать вкус к образованию; создавать возможности научиться учиться; развивать любознательность; научить получать удовольствие от учебы.

Таким образом, сложившаяся в начале XXI в. система школьного и высшего образования переживает непростой период обновления, пройдя который она наилучшим образом станет способствовать разви-

тию демократии, формированию гражданского самосознания в обществе, новому качеству национальной культуры и современному пониманию явления глобализации образования.

Литература

1. Бердяев Н.А. Русская идея. Харьков: Фолио; М.: Изд-во АСТ, 2002. 615 с.
2. Никандров И.Д. Россия: Ценности общества на рубеже XXI века. М.: Мирос, 1997. 144 с.
3. Уваров С.С. Православие. Самодержавие. Народность. М.: Э, 2016. 489 с.
4. Белозерцев Е.П., Павленко А.И. Феноменология культурно-образовательной среды // Психолого-педагогический поиск. 2011. № 18. С. 42-47.

ВЛИЯНИЕ ИДЕЙ К.Д. УШИНСКОГО НА ГОТОВНОСТЬ ПЕДАГОГОВ К ПЕРВОНАЧАЛЬНОМУ ОБУЧЕНИЮ ДЕТЕЙ РОДНОМУ ЯЗЫКУ

Первова Г.М., Павлинова И.А.

Россия, Тамбовский государственный университет имени Г.Р.Державина
gmp47@yandex.ru

Аннотация. В статье раскрываются основные концептуальные положения классика педагогической науки, связанные с обучением детей отечественному языку. Родной язык назван Ушинским главным предметом при первоначальной подготовке детей к обучению в целом. Показаны черты языковой личности педагога, примеры его речевых умений, связь речевой и коммуникативной деятельности. Проанализированы методические установки Ушинского, имеющие значение для современных педагогов.

Ключевые слова: педагогические традиции и современность, родной русский язык, подготовка педагога.

В 2023 г. Россия отмечает 200 лет со дня рождения великого мыслителя Константина Дмитриевича Ушинского (1823–1870 годы жизни). В истории педагогики студентами изучается его труд «Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии», но не менее значимы, на наш взгляд, его работы как основоположника методики первоначального обучения детей, создателя учебных книг «Род-

ное слово» (1864 г.) для 1 и 2 года обучения, и «Детский мир» (1861 г.), для 3 и 4 годов начального образования. «Родное слово» было самым популярным в 19-ом и начале 20 века пособием для обучения отечественному языку в семье и в школе.

В предисловии к «Родному слову» Ушинский писал: «...желал бы от всей души, чтобы на моей родине, рядом с устройством школ для детей, не могущих по каким-нибудь уважительным причинам пользоваться счастьем хорошего домашнего воспитания и учения, развивались в русской женщине склонность и умение самой заниматься первоначальным воспитанием и обучением своих детей. Я желал бы, чтобы русская женщина, испытав глубокое наслаждение самой учить и развивать своего ребёнка, не уступала этого наслаждения никому без крайней необходимости» [1, с. 284-285].

Желание Ушинского видеть матерей, самостоятельно образующих своих детей, используя данные природой способности чувствовать ребёнка, как никто другой, понятны современным эмансипированным женщинам, в большинстве своём получившим высшее и обязательное среднее образование. Однако тем более ответственно занятие развивать в детях «дар слова» тем, кому дано на это педагогическое право. На первой ступени языкового и речевого развития дошкольников стоят воспитатели детского сада, а рядом с ними – учителя начальной школы.

Готовы ли воспитатели и учителя к полноценной речевой деятельности, владеют ли достаточной для этого языковой компетенцией и проявляют ли при этом коммуникативную зрелость в речевом общении с воспитанниками – такие проблемные вопросы дискутируются на современных педагогических советах.

Первое, что необходимо перенять у классика отечественной педагогики, – это отношение к родному языку. «Язык народа – лучший, никогда не увядающий и вечно вновь распускающийся цвет всей его духовной жизни...» – восторженно заявляет Ушинский в обращении к тем, кто будет учить детей родному слову [1, с. 369]. Он пишет о русском языке как «величайшем народном наставнике», «удивительном педагоге», «лучшем истолкователе природы и жизни».

Отбор материала для изучения языка до сих пор является поводом для подражания, и составители новых книг и хрестоматий используют тематический подход Ушинского к членению учебного материала на разделы, включают актуальную для жизнедеятельности детей проблематику текстов, подбирают произведения народного творчества и художественной литературы разных жанров и доступных объёмов. Од-

них пословиц и поговорок как важных фольклорных малых форм, удобных для обучения письму, чтению и развитию монологической речи, было отобрано педагогом несколько сотен.

Второе концептуальное утверждение Ушинского заключается в том, что педагог должен являться носителем реальных ценностей языка, владеть правильной, точной, нормированной и выразительной речью, уметь задавать её образцы. Только личность может действовать на развитие личности – известный педагогический постулат. Суть этого концептуального отношения к предмету изучения состоит в том, что сам по себе язык не станет ни наставником, ни педагогом, ни тем более истолкователем, если рядом с ребёнком не будет квалифицированного педагога. Эта позиция верна и по отношению к языковой личности педагога как современного образованного коммуниканта, воздействующего на другую, юную личность.

В процессе речевой коммуникации дошкольники, воспринимающие речь воспитателя на слух, улавливают смысл высказываний через интонацию, благодаря чёткому произнесению слов, дикции. Мы приводим студентам пример рассказывания воспитателем сказки, которая заканчивалась словами: «Стали жить, поживать и добра наживать». Ребёнок после литературного занятия грустно спрашивает воспитателя: «Какого Добрана стали жевать кот и петушок?» Пример взят нами из книги специалиста по дошкольному образованию З.А. Гриценко «Ты детям сказку расскажи...» [2, с. 43]. Автор объясняет такое недоразумение недоразвитием фонематического слуха дошкольников, а на наш взгляд, добро и доброта как понятия и как формы поведения героев сказки не были прокомментированы детям, и вдобавок нечётко, слитно произнесённая последняя фраза вызвала недоумение вместо радости. Понятность языка, немногословные и точные объяснения, словарная работа – это ежедневная забота воспитателя о речевом развитии дошкольников.

Роль речевого примера из уст педагога состоит в том, что под руководством воспитателя ребёнок учится учиться, самообразовываться, а это важнее самого знания и запоминания информации. «Дитя выучивается учиться под руководством наставника, а это в первоначальном обучении важнее самого учения» [1, с. 295]. Начинаящий школьник может забыть название «безударные гласные, проверяемые ударением», но научится обращать внимание на то, что в русском языке не все гласные ясно слышатся, и, чтобы их прояснить, мы изменяем слово, ставим гласную под ударение: «сосна – сосны», «вода – воды». «Учи

учиться» – так можно кратко сформулировать третье концептуальное положение Ушинского.

Следующее концептуальное высказывание Ушинского об общей психолого-педагогической подготовке наставника детей: «Чем меньше возраст учеников, над образованием которых трудится воспитатель, тем больше требуется от него педагогических знаний, и это требование не возрастает, а уменьшается по мере возраста ученика» [1, с. 339]. Современная наука трактует эту мысль Ушинского как знание возрастных особенностей детей, строгий учёт возрастных возможностей речевой личности ребёнка, выбор средств, форм, методов обучения в соответствии с «речевым паспортом» растущего человека.

«Знай свой предмет хорошо и излагай его ясно», – так можно сформулировать завет Ушинского. Ход учения «от конкретного к отвлечённому, от представления к мысли» [1, с. 305] так естественен, «детская природа ясно требует наглядности», «показывание картинок и рассказы по ним – лучшее средство для сближения наставника с детьми» [1, с. 307]. «Я предпочитаю медленно приучать дитя к механизму чтения и письма, но вместе с тем развивать в нём способность внимания, устную речь, рассудок, обогащать его память живыми образами и меткими словами для выражения этих образов...» [1, с. 324].

Содержательность речи и коммуникации педагога, его умение подачи языковых единиц детям формируется тремя блоками предметной подготовки в педагогическом колледже и вузе. Обобщённые фоновые знания будущие педагоги черпают из дисциплин психологического и педагогического курсов обучения, базовые специальные знания будущие педагоги получают из предметов филологического цикла (современный русский язык, русский язык и культура речи, основы читательской культуры, детская литература и детское чтение и др.), а к конкретной реализации обучения готовят методики развития речи, изучения грамматики, орфографии и других разделов родного языка.

Заканчивая свои советы педагогам, Ушинский признаётся: «Я вижу в педагогике не науку, а искусство, но убеждён, что в теории этого искусства есть очень много такого, что совершенно необходимо узнать людям, берущимся за практику воспитания и учения» [1, с. 339].

Итак, «преподавание отечественного языка в первоначальном обучении составляет предмет главный, центральный, входящий во все другие предметы и собирающий в себе их результаты» [1, с. 303]. В связи с таким обобщением Ушинского представим модель полноценной речевой и коммуникативной личности как руководителя первоначального обучения языку:

– отнесённость личности педагога к категории языковой предполагает владение языком как системой, освоение теории языка во всех её основных разделах (лексика, фразеология, орфоэпия, орфография, морфология, синтаксис и т. д.);

– владение четырьмя видами речевой деятельности (говорение, аудирование, чтение, письмо);

– коммуникативно-речевое совершенствование деятельности в условиях стилистически разного общения с детьми дошкольного и младшего школьного возраста, а также с родителями (родственниками) детей и коллегами.

Идеи формирования речезыковой личности педагога, заложенные в трудах К.Д.Ушинского, развиваются и реализуются в исследованиях учёных нового времени: А.М. Бородич, В.В. Виноградов, Т.А. Ладыженская, А.А. Леонтьев, М.Р. Львов, В.А. Маслова и многие другие. Создатель современной московской научной школы методистов детского чтения, профессор Н.Н. Светловская пишет: «Если же говорить о методике начального обучения родному языку в России в целом и о методике обучения чтению как её обязательной части, то в этом случае на важный и обязывающий ранг основоположника научной мысли нет иного претендента, кроме Константина Дмитриевича Ушинского» [3, с.165].

В статье « О первоначальном преподавании русского языка» Ушинский высказал ведущую его в науку идею: «Человек исчезал, но слово, им созданное, оставалось бессмертной и неисчерпаемой сокровищницей народного языка... Наследуя слово от предков наших, мы наследуем не только средства передавать наши мысли и чувства. От всей жизни народа это единственный живой остаток на земле, и мы – наследники этих живых богатств, в которых сложились все результаты духовной жизни народа»[1, с. 385]. Читая и перечитывая Ушинского, его философские книги и методические статьи, произведения, созданные для учителей и для детей, мы убеждаемся в их непреходящей ценности для наших дней.

Литература

1. Ушинский К.Д. Родное слово. Книга для учащихся. Советы родителям и наставникам о преподавании родного языка по учебнику «Родное слово» / сост. Н.Г.Ермолина. Новосибирск, 1997.

2. Гриценко З.А. Ты детям сказку Расскажи. Методика приобщения детей к чтению. М., 2003.

3. Светловская Н.Н. Из истории методики обучения читателя в России. М., 2000.

IV. ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ЛИЧНОСТНОГО И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕТРАДИ-ТРЕНАЖЕРА КАК СРЕДСТВА АКТИВИЗАЦИИ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ПОВЫШЕНИЯ УРОВНЯ ИНТЕРАКТИВНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ПРИ ОБУЧЕНИИ ИСТОРИИ

Акользина М.К.

Россия, Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина
akolmarina@yandex.ru

Саурова А.В.

Россия, МБОУ «СОШ № 4» г. Рассказово

Аннотация. В статье рассматриваются особенности применения тетради-тренажера в обучении истории в общеобразовательных учреждениях, анализируются преимущества её использования в учебном процессе, назначение, цели, задачи и функции тетради-тренажера. Обосновываются требования к этому виду рабочей тетради. Раскрываются приемы использования рабочей тетради-тренажера на уроках истории в школе.

Ключевые слова: образование, обучение, учебный процесс, методы обучения, учебное пособие, рабочая тетрадь, тетрадь-тренажер.

Современное школьное историческое образование не стоит на месте и требует все более прогрессивных и наглядных методов обучения. Эти методы должны быть направлены в первую очередь на повышения интереса учащихся к изучаемому предмету. Сегодня обучение в общеобразовательных учреждениях требует эффективных средств и методов обучения, одним из которых является вариант рабочей тетради – тетрадь-тренажер.

Тетрадь-тренажер – учебное пособие, содержащее задания, упражнения и тесты, направленные на тренировку и закрепление знаний учащегося при освоении учебного курса [1]. Это незаменимый инст-

румент для учащихся на уроках истории. Она содержит необходимую информацию для успешного освоения программы, позволяет контролировать свои знания и успехи на каждом этапе обучения. Использование тетради-тренажера на уроках по истории – это один из самых эффективных способов повышения качества подготовки учащихся.

Первое, что следует учитывать – это то, что такая тетрадь является наиболее удобным инструментом для структурирования знаний. Она помогает ученикам организовать полученную информацию и сохранить ее в удобной для себя форме. Заполняя рабочую тетрадь по мере изучения новых тем, ученики закрепляют знания и могут повторить их в любое время. Таким образом, рабочая тетрадь станет конспектом, которые учащиеся сделали сами. В дальнейшем учащиеся могут использовать тетрадь-тренажер для подготовки к текущим контрольным работам, ВПР, промежуточной аттестации, ОГЭ и ЕГЭ.

Второе преимущество использования тетради состоит в том, что она помогает ученикам осознать свои успехи и прогресс в обучении. Работа над заданиями позволяет ученикам отслеживать свой прогресс, устанавливать новые цели и мотивировать себя на дальнейшее развитие своих знаний. Кроме того, ученики могут получить обратную связь от учителя по каждому заданию и понимать, в каких областях следует сосредоточить внимание. Для учителя тетрадь-тренажер является показателем успешного или неуспешного освоения материала. Показывает пробелы в знаниях учащихся и позволяет контролировать знания, позволяет проверить, какие темы и аспекты были упущены и доработать их.

Третье преимущество использования тетрадей заключается в том, что они помогают ученикам глубже понять исторические события. Задания в тетради могут включать анализ текстов, работу с историческими картами, а также решение тестовых заданий. Они позволяют ученикам увидеть исторические события в контексте общественных и культурных.

Тетрадь-тренажер выполняет также и воспитательную функцию, учащиеся приобретают ответственность и самостоятельность в обучении. В тетради весь процесс обучения разделен на конкретные операции, ошибка в которой показывает на пробелы в знаниях школьников, а также помогает учителю проникнуть в суть мыслительной деятельности учащихся. Ведь опросы и проверочные работы носят эпизодический характер и дают понимание педагогу о результатах усвоения знаний, а для полного устранения пробелов необходимо иметь представление и о самой мыслительной деятельности учащегося. Таким обра-

зом, тетрадь-тренажер обеспечивает обратную связь учащегося и педагога. Данное учебное пособие дает возможность на практике осуществить педагогу принципы вариативности, а также индивидуального подхода к учащимся.

Тетрадь-тренажер представляет собой ряд заданий, которые направлены на формирование определенных навыков учащихся. Назначение тетради-тренажера заключается в сосредоточении учащихся на конкретном действии, а методическая направленность – на решение разных по уровню сложности задач.

К задачам тетради-тренажера можно отнести следующее: развитие мышления учащихся; усвоение теоретических знаний; контроль за обучением учащихся по ходу усвоения курса дисциплины; приобретение практических умений, навыков в решении заданий; формирование умений и навыков самоконтроля у школьников [2].

Также можно добавить, что тетрадь-тренажер способствует повышению учебно-познавательной деятельности и повышает уровень интерактивности образовательного процесса. В.А. Козаков выделяет следующие задачи, которые решает этот вид рабочей тетради: глубокое усвоение знаний; рациональная организация работы учащихся; получение практических умений при решении заданий разного вида; осуществление контроля за процессом обучения [3].

К основным целям использования тетради-тренажера можно отнести следующие:

1. Углубление знаний учащихся. Рабочая тетрадь помогает запомнить и систематизировать материал, полученный на уроке. Решение заданий, сопровождающих тему урока, позволяет ученикам закрепить знания.

2. Развитие умений работы с информацией. Работа с рабочей тетрадью требует от ученика умения находить источники информации, анализировать их, извлекать нужные сведения и используя их для выполнения заданий. В результате такой работы учащиеся развивают умение обрабатывать и интерпретировать информацию.

3. Формирование умений самостоятельной работы. Рабочая тетрадь обычно содержит задания, требующие от учеников индивидуальной работы над материалом. Такие задания помогают ученикам научиться работать самостоятельно, развивать свою ответственность за собственное обучение. Согласно Федеральному Образовательному стандарту 2021 г., самостоятельная работа является одним из основных требований к результатам освоения программы основного общего образования [4].

4. Подготовка к экзамену или олимпиаде. В рабочей тетради на уроках истории часто встречаются задания, подобные тем, которые задаются на экзаменах или олимпиадах. Разнообразие заданий помогает ученикам лучше подготовиться к таким тестированиям.

Выделяют несколько типов рабочих тетрадей:

Информационные – это вид тетрадей, в котором имеется лишь содержание учебного материала. Содержащаяся информация в тетради ориентирует учащихся. Информационные тетради используются, когда нет нужного материала в учебнике. Тетрадь данного вида логически группирует материал.

Контролирующие – данный вид тетрадей используется после прохождения темы. Тетрадь позволяет проводить контроль знаний, умений и навыков. Учитель может выявить уровень освоения материала и на каком этапе учащиеся испытывают наибольшие трудности. В данном типе тетрадей могут быть использованы тестовые задания, задания на соответствие и задания для контроля.

Смешанные – вид тетрадей, состоящей из двух частей: информационной и контролирующей. В информационной части содержится информация учебного материала, а в контролирующей – задания контролирующие знания учащихся [2].

Исходя из вышесказанного, попытаемся выделить функции тетради-тренажера:

- функция обучения;
- функция, способствующая развитию внимания учащегося на уроке;
- функция, развивающая творческие умения учащихся при выполнении нестандартных заданий;
- функция, развивающая навыки самоконтроля учащихся;
- функция, направленная на организацию рационального использования времени учащихся на уроке;
- функция контроля учителем освоения материала;

Также можем выделить требования, которым должна соответствовать тетрадь:

1. Структурированность и логичность – материал в тетради должен быть отсортирован по темам или главам учебной программы. Записи должны быть выполнены в логическом порядке для облегчения понимания материала.

2. Читательность – записи в тетради должны быть читаемыми и понятными. Шрифт должен быть достаточно большим, чтобы можно было легко читать.

3. Создание полезных инструментов – тетрадь должна содержать полезные инструменты для успешного изучения материала (таблицы, схемы, рисунки и графики).

4. Адаптированность – тетрадь должна быть адаптированной под конкретный курс, в котором она используется.

Выполнение этих требований обеспечивает создание варианта рабочей тетради, которая будет полезна ученикам и даст возможность получить максимальную пользу от учебного процесса.

В заключение стоит отметить, что использование рабочей тетради-тренажера на уроках истории – это не только метод наглядности, который помогает ученикам организовать свои знания, следить за своим прогрессом и углублять свои знания по учебным предметам. Это также способ, развивающий у учащихся навыки самообучения, критического мышления и анализа информации. Поэтому использование тетради-тренажера является необходимым и эффективным средством для достижения лучших результатов в изучении школьного курса истории.

Литература

1. Письмо Министерства образования и науки РФ от 16 мая 2018 г. № 08-1211 «Об использовании учебников и учебных пособий в образовательной деятельности». URL: <https://rulaws.ru/acts/Pismo-Minobrnauki-Rossii-ot-16.05.2018-N-08-1211/> (дата обращения: 21.04.2023).

2. Вержинская Е.А. Создание рабочей тетради по дисциплине: методические рекомендации. URL: http://ogk.edu.ru/sites/all/files/metod_rekomendacii_po_sozdaniyu_rabochey_tetradi.pdf (дата обращения: 20.04.2023).

3. Козаков В.А. Психология деятельности. М., 2008. 289 с.

4. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31.05.2021 № 287 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования». URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202107050027> (дата обращения: 23.04.2023).

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ НАВЫКОВ ЧТЕНИЯ В ИНОКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЕ

Атавуллаева С.Ж., Кодирова З.А.

Республика Узбекистан, Самаркандский государственный
университет имени Шарофа Рашидова
ant_scherbak@mail.ru

Аннотация. Рассматриваются вопросы совершенствования навыков чтения в среде студентов неязыковых факультетов с помощью использования различных методов обучения русскому языку, способствующих личностному и профессиональному развитию будущих специалистов.

Ключевые слова: русский язык, неязыковой факультет, чтение, инокультурная среда, будущий специалист.

Сотрудничество Республики Узбекистан с различными странами во многом определило роль изучения русского языка в среде узбекских студентов как международного языка. Подготовка высококвалифицированных специалистов, владеющих навыками чтения аутентичной литературы профессиональной направленности, продиктована современными требованиями общества.

При этом важное значение приобретает обучение русскому языку специалистов узких специальностей, что указывает на стремление усовершенствовать методы и стратегии изучения русского языка студентами неязыковых вузов [1, с. 39-47].

В практике профессионального развития будущего специалиста особое внимание уделяется исследованию таких проблем, как профессиональное мастерство специалистов, образовательная система в профессиональной сфере, оценивание языковых научных знаний, в частности навыков иноязычного чтения по специальности обучения.

Техническая модернизация современного социума требует пересмотра методического подхода обучения чтению русскоязычного текста в узбекской среде в подготовке будущих специалистов по профилю специальности. На неязыковом факультете студенты овладевают умением чтения на русском языке разных жанров научной и технической литературы, овладевают реферативным жанром, осваивают аутентичные научные статьи, монографии в печатной форме или размещенных в электронном виде. В настоящее время замечен интерес молодежи к on-line чтению.

Современная методика пересматривает предложенные ранее, широко известные традиционные методы и подходы обучения русскому языку и обращается к инновационным стратегиям и технологиям обучения. Внедрение в учебный процесс нетрадиционных методов обучения, обучение навыкам чтения будущих специалистов неязыковых факультетов высших учебных заведений на русском языке является главенствующим.

В Республике Узбекистан методике обучения иностранным языкам были посвящены научные труды таких учёных, как И.Т. Алиев, Л.Т. Ахмедова, Ж.Ж. Жалолов, Б.Г. Кулматов, Г.Т. Махкамова, И.М. Тухтасинов и другие.

Обращают на себя внимание работы Ш.М. Мамадаюповой, которая рассмотрела вопросы дифференциации чтения по сложности заданий, позволяющие организовать учебно-познавательную деятельность студентов Ташкентского финансового института. Ученые Н.Т. Мурадова и С.А. Эрданова предложили разработку модели обучения на основе коммуникативно-ориентированного обучения чтению аутентичных материалов в неязыковых вузах на основе тематической организации учебного материала [2].

В практике нашей работы особое внимание обращается на отбор содержания текстов на русском языке по специальности обучения, формы и средства профессиональной ориентированности в обучении навыкам чтения текстов у студентов 1 курсов на неязыковых факультетах Самаркандского государственного университета имени Шарофа Рашидова.

Разрабатывается авторская методика обучения навыкам чтения у студентов по направлению специальности за счёт формирования системы эффективных заданий, составленных на основе методов Ильи Франка, «Кейса» и технологии «Лабиринт», «Пирамида», «Рефлексия», исходя из возможностей, способностей и потребностей студентов вуза.

Практика нашей работы показывает, что профессиональное развитие будущего специалиста во многом формируется ориентированностью чтения студентами текстов о современных научных направлениях в области будущей специальности студента. Для обучения языку будущей специальности нами используются те тексты, которые формируют, прежде всего, терминологическую грамотность, разрабатывается система заданий на основе предложенных текстов, направленных на формирование монологической и диалогической речи.

В качестве примера приведём некоторые задания, используемые нами в практике совершенствования навыков чтения в нерусских группах.

Задание 1.

Постройте высказывания с именами существительными и согласованными с ними именами прилагательными по модели ЧТО + КАКОЙ (КАКАЯ, КАКОЕ, КАКИЕ) и КТО + КАКОЙ (КАКАЯ, КАКОЕ, КАКИЕ).

ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ > педагогическая, общественная, научная в области (физики),...

РАБОТА > (научный, экспериментальный, исследовательский в области [например, физики] ...

ИССЛЕДОВАНИЕ > (научный, экспериментальный, многочисленный в области [например, физики]....

ДОСТИЖЕНИЯ > выдающийся, впечатляющий, значимый, технологический, спортивный, замечательный в области [например, физики]....

УЧЕНЫЙ > известный, выдающийся, талантливый, узбекский, российский в области [например, физики]....

НАУЧНАЯ ШКОЛА > известный, выдающийся, узбекский, российский в области [например, физики]....

ИЗОБРЕТЕНИЕ > известный, полезный, последний, значимый, выдающийся, узбекский, российский в области [например, физики]....

УЧЕНЫЕ > известный, выдающийся, талантливый, узбекский, российский в области [например, физики]....

Поскольку достижения XX – XXI веков стали активно использоваться в нанотехнологии, биотехнологии, освоении космоса, медицине, атомной энергетике и других областях, то чтение текстов профессиональной направленности на занятиях по русскому языку играет важную роль.

Чтение текстов с профессиональной направленностью формирует у студентов профессиональный русский язык, который позволит им как будущим специалистам осуществлять профессиональное общение и выявлять систему ценностей личностей, достигших значительных успехов в той или иной профессиональной сфере. В то же время преподаватель может обратить внимание на образовательную успешность студентов в рамках одной языковой личности [3]. «Возможность осознанного участия обучающегося в процессе его собственного понимания учебного текста» возрастает, когда речь «идет о чтении учебной литературы, установлении зависимости между лексическими, грамматическими, синтаксическими средствами текстовой экспликации...» [4, с. 242].

Для повышения качества практики обучения чтению статей профессиональной направленности студентами нефилологических факультетов нами предлагалось следующее задание.

Задание 2.

Расширьте таблицу примерами, ответив на вопросы.

Образец: физика – физик – физический

ЧТО?	КТО?	КАКОЙ?
астрономия		
биология		
геология		
география		
лингвистика		

Оптимизацию обучения русскоязычному чтению в вузе в нерусских группах преподаватели в наши дни выстраивают на понимании текста студентами и их заинтересованности содержанием текста. Весьма продуктивной формой работы является чтение небольшого текста «Это интересно» [5, с. 20-21; 26; 31;36; 40; 45; 50; 54; 59; 68; 73; 77-78; 83].

Таким образом, чтение профессионально ориентированных текстов в аудитории, изучающей русский язык как иностранный, способствует эффективности воздействия текстов на учебный процесс. Рубрика «Это интересно» с пересказом текста и его обсуждением на занятиях по русскому языку служит одним из эффективных приёмов совершенствования навыков чтения в узбекской аудитории на уроках русского языка.

Подобные тексты могут быть использованы в качестве дополнительного источника для составления практических разработок по предмету «Русский язык» для неязыковых вузов.

Литература

1. Щербак А.С. Атавуллаева С.Ж. Педагогическая грамматика русского языка в ономастическом и когнитивном аспектах // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2023. Т. 28. № 1. С. 39-47.
2. Мурадова Н.Т., Эрданова С.А. Обучение профессионально-ориентированному общению на иностранном языке студентов неязыковых вузов // Молодой ученый. 2013. № 11 (58) С. 822-824.

3. Рубас А.А., Щербак А.С., Агманова А.Е. Индивидуальные когнитивные проекции: потенциал учебного текста // Вопросы когнитивной лингвистики. 2022. № 4. С. 125-132/
4. Рубас А.А., Щербак А.С., Агманова А.Е. Механизм «перспективизация» при понимании учебного текста // Неофилология. 2021. Т. 7. № 26. С. 241-247.
5. Баранова И.И., Виноградова М.В., Доценко БюМ. Русский язык как иностранный. Наука и ученые России. СПб.: ПОРЛИТЕХ-ПРЕСС, 2021. 133 с.

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СТУДЕНТОВ В ПЕРИОД ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ

Демидович М.И.

Республика Беларусь, Минский государственный
лингвистический университет
mid78@tut.by

Аннотация. В статье популяризируется применение проектной деятельности студентов в учреждениях высшего образования, готовящих специалистов педагогического профиля. Анализируется система проектной деятельности будущих учителей, показывается ее роль в формировании у студентов МГЛУ профессиональных компетенций в период педагогической практики.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, производственная педагогическая практика, проектная деятельность, проектные умения, студент-практикант, виды проектов, педагогический опыт.

Модернизация системы высшего педагогического образования предполагает постоянное совершенствование теоретической и практической подготовки студентов – будущих учителей. Акцент делается на поиск и внедрение в педагогический процесс новых образовательных форм, методов и технологий. Важно со студенческой скамьи вовлекать будущих учителей в такую деятельность, которой они будут заниматься на протяжении всей карьеры, речь может идти и о проектной деятельности. При этом, данная работа, способствующая тому, что профессиональное становление студента четко соответствует спроектированной ранее индивидуальной образовательной траектории, может быть не только коллективной, но и индивидуальной. Популяризация проектной деятельности будущих учителей также положительно влия-

ет на процесс функционирования образовательного пространства «вуз – база практики», что благотворно отражается на решении насущных вопросов подготовки педагогических кадров и обмена опытом.

В научной литературе встречаются разнообразные подходы к определению понятия «проектная деятельность»: инновационная образовательная технология, современная форма воспитания, метод воспитания. Мы солидарны с позицией исследователей, которые под проектной деятельностью понимают инновационную деятельность субъектов образовательного процесса [1].

Проектная деятельность студентов постоянно находится в фокусе научного исследования ученых. Системным анализом проектирования образовательного процесса занимались А.П. Тряпицына, В.П. Беспалько, А.П. Аношкина и др. Проектирование в рамках деятельности педагога изучали А.А. Бодалев, И.В. Казаченко, Н.В. Матяш, Б.М. Теплов и др. Тематика образовательных проектов отражена в работах Н.И. Ильина, И.Г. Лукмановой, Е.С. Полат, В.Д. Шапиро и др. Процесс овладения студентами методами проектной деятельности в ходе педагогической практики отражен в работах З.Р. Киреева, И.Г. Липатниковой, Х.Х. Халимова и др.

Современные исследователи выделяют систему проектной деятельности, которая применяется в образовательном процессе вуза, со следующими компонентами: исследовательская деятельность, аналитическая деятельность, исполнительская деятельность, коммуникативная деятельность, рефлексивная деятельность [2]. Исследовательская деятельность направлена на формирования умений у студентов работать в команде, использовать человеческие ресурсы, быть мотивированным на достижения цели. Аналитическая деятельность способствует развитию у субъектов компетентности в области планирования, проведения мероприятий, распределения обязанностей участников. Исполнительская деятельность влияет на уровень готовности будущих учителей решать профессиональные задачи и управлять человеческими ресурсами. Коммуникативная деятельность проявляется в возможности участников быть полноправным членом коллектива, корректно относиться к коллегам и окружающим. Рефлексивная деятельность служит для приобретения студентами навыков самоанализа профессиональной деятельности и самообразования.

Наш многолетний опыт руководства педагогической практикой студентов позволяет сделать вывод о важности вовлечения будущих учителей в проектную деятельность. Однако, несмотря на актуальность, данная проблема является малоизученной. В научных исследованиях

подчеркивается, что выполнение проектов в период практики способствует не только формированию у студентов профессиональных компетенций, но и влияет на интеграцию в их сознании сразу нескольких видов идентичности: гражданской, профессиональной, культурной, социальной, национально-региональной, общечеловеческой и др. [3, 4].

Студенты Минского государственного лингвистического университета активно занимаются проектной деятельностью в период педагогической практики. Как правило, большей популярностью пользуется индивидуальная работа, или создание проекта в малых группах. Есть возможность получать, при необходимости, консультативную поддержку со стороны университетских и школьных руководителей практики очно или по электронным средствам коммуникации. Результаты проекта обсуждаются на итоговом собеседовании с руководителем практики или сдаются на проверку вместе с другой отчетной документацией. Часто полученные данные, используются студентами в ходе написания дипломных работ.

На основе анализа научной литературы и личного опыта руководства педагогической практикой студентов нами были выделены стадии реализации проектной деятельности будущих учителей на базах педагогической практики: подготовительная, аналитическая, созидательная, демонстрационная, итоговая. Во время первой, подготовительной стадии студенты получают конкретные задания для индивидуальной или групповой работы, анализируется ее значимость, определяются сроки выполнения. Затем наступает стадия анализа причин проблемы, поиска источников и литературы, составления алгоритма деятельности. Основными стадиями, на наш взгляд, выступают созидательная и демонстрационная, на которых проект, собственно, создается и предоставляются его результаты. На последней стадии проходит педагогическая рефлексия, на которой участники проекта анализируют личную деятельность, планируют работу над следующими проектами.

В ходе знакомства с отчетной документацией по педагогической практике, мы пришли к выводу, что популярным у студентов МГЛУ видом проектной деятельности является та работа, результатом которой выступает создание педагогического продукта, который в дальнейшем можно использовать в воспитательной работе с обучающимися. Примером такого продукта можно назвать педагогический коллаж. В начале работы над проектом студенты выбирают проблему из списка предложенных, которая и может являться темой коллажа. Например: «Профилактика девиантного поведения», «Мы за здоровый образ жизни», «Работа с неуспевающими обучающимися», «Скажем нет куре-

нию». Список проблем можно продолжать. Дальше начинается сама проектная деятельность: создание алгоритма работы, выявление причин проблемы, общение с обучающимися, учителями, классными руководителями и другими специалистами. Результаты данной деятельности оформляются на бумажном ватмане или электронном носителе в виде коллажа. Данный коллаж в дальнейшем можно использовать на классных часах, внеклассных мероприятиях, конкурсах и т. д.

Следующим примером педагогического продукта, который создается студентами в рамках проектной деятельности в период летней педагогической практики можно назвать педагогическое портфолио, материалы которого с успехом используются водителями в работе с детьми в отряде. Студентам предлагается определенная свобода в выборе тематики мероприятий, сценарии которых они разрабатывают, однако предлагается обратить внимание на следующее содержание: варианты названий отряда и девизов; варианты отрядных песен; варианты оформления отрядных уголков; варианты игр в автобусе; варианты игр в помещении; сценарии КТД; спортивные мероприятия и т. д. Одним словом, студенты создают электронное мультимедийное пособие, которое значительно облегчает водятскую работу. На следующем этапе им предлагается обменяться личными портфолио с однокурсниками с целью создания определенных баз данных воспитательных мероприятий со свободным доступом к ним в период летней педагогической практики.

Очередным видом проектной деятельности, которым с удовольствием занимаются студенты в период производственной практики, можно назвать собрание коллекции сложных педагогических ситуаций, в которые попадают практиканты во время воспитательной работы с учениками школ с вариантами решений. Занятия данной деятельностью значительно обогащает педагогический кругозор будущих учителей. Кроме того, материалы данного проекта могут быть использованы в ходе подготовки к практике студентов младших курсов.

На основании вышесказанного можно сделать вывод о том, что вовлечение студентов в проектную деятельность в период обучения в вузе является мощным инструментом активизации их познавательной активности и мотивом к занятию педагогической работой. Данная деятельность является перспективной как объект научных исследований и необходимой в ходе педагогической практики, так как способствует эффективному формированию профессиональных педагогических компетенций у будущих учителей.

Литература

1. Скафа Е. И., Дерии И. А. Управление проектной деятельностью будущих учителей по подготовке к практике в детских оздоровительных лагерях // Вестник Белгородского института развития образования. 2021. Т. 8. № 1 (19). С. 99-112.
2. Шкунова А.А., Плешанов К.А. Организация проектной деятельности студентов в вузе: результаты научного исследования и перспективы развития// Вестник Мининского университета. 2014. № 4. С. 23-30.
3. Глазырина Е.В., Донгаузер Е.В., Нежинская Т.А. Проектная деятельность как условие формирования гражданской идентичности студентов // Педагогическое образование в России. 2020. № 3. С. 16-23.
4. Галимова Х.Х., Киреева З.Р. Практика как важный компонент системы подготовки будущего учителя // Педагогическое образование в России. 2016. № 2. С. 103-108.

РОЛЬ ДИСЦИПЛИНЫ «ВВЕДЕНИЕ В ПРОЕКТНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ» В РАЗВИТИИ ПРОЕКТНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ (ИЗ ОПЫТА ДЕРЖАВИНСКОГО УНИВЕРСИТЕТА)

Енговатова Е.А., Королева А.В.

Россия, Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина
katenrinengovatova@gmail.com

Аннотация. В рамках дисциплины «Введение в проектную деятельность» на первом курсе студенты знакомятся с основами проектной деятельности и получают базовые навыки работы с проектами. Наиболее распространенной проблемой, возникающей в рамках введения в проектную деятельность, является сравнительно низкий уровень стартовых проектных компетенций студентов-первокурсников и их готовности к командной разработке и реализации проектов. В настоящей статье предпринята попытка рассмотреть историю внедрения дисциплины в обязательную программу студентов-первокурсников Державинского университета и дать оценку ее эффективности.

Ключевые слова: проектная деятельность, проектные компетенции, студенты-первокурсники, будущие бакалавры, акселератор Технопарка «Державинский».

В классическом понимании, проектная деятельность – это способ достижения поставленных целей путем реализации такой формы рабо-

ты, как проект, – временного предприятия, созданного для достижения определенного результата с использованием ограниченного набора ресурсов.

Проектная деятельность студентов-первокурсников тесно связана с учебно-исследовательской деятельностью, в процессе которой у них формируются различные компетенции. Как утверждал А.И. Савенков, проектная деятельность – «это путь к знанию через собственный творческий, исследовательский поиск. Его основные составляющие – выявление проблем, выработка и постановка гипотез, наблюдения, опыты, эксперименты, а также сделанные на их основе суждения и умозаключения» [1, с. 232]. Проектную деятельность и идеи обучения на ее основе рассматривал в своих работах Дж. Дьюи, который предложил формат обучения, соответствующий личному интересу учащегося в том или ином предметном знании. Для этого, по мнению Дж. Дьюи, необходима проблема, взятая из реальной жизни, знакомая и значимая для учащегося, для решения которой ему необходимо приложить полученные знания и умения на практике [2].

В российских университетах взаимодействие с проектами у студентов первого года обучения начинается в рамках дисциплины «Введение в проектную деятельность», где студенты изучают основные этапы жизненного цикла проекта, а также базовые методы и инструменты управления проектами. Они также знакомятся с основными понятиями и терминами, используемыми в проектной деятельности.

Важным элементом обучения по данной дисциплине является работа с реальными проектами. Студенты учатся составлять планы проектов, определять ресурсы, необходимые для их реализации, а также оценивать риски и принимать меры по их уменьшению.

Таким образом, дисциплина «Введение в проектную деятельность» является важной частью обучения студентов на первом курсе бакалавриата и позволяет им получить необходимые знания и навыки для работы с проектами.

Державинский университет традиционно уделяет особое внимание развитию проектных компетенций студентов-первокурсников. Еще до того, как проектные компетенции стали частью федеральных государственных образовательных стандартов, университет поддерживал тех учащихся, которые стремились к внедрению собственных идей в жизнь при помощи метода проектов. Как отмечает В.М. Передков, университет на ежегодной основе с 2007 г. проводил конкурс на лучший студенческий инновационный проект. Участниками конкурса становились десятки студентов, а победители не только получали ма-

териальные формы поддержки, но и имели возможность реализовать собственные проекты на базе университета [3].

В 2018/2019 учебном году в образовательные программы бакалавриата в университете был впервые внедрен обязательный курс «Введение в проектную деятельность». Курс направлен на формирование проектного мышления у студентов и освоение базовых принципов проектной деятельности: умение работать в команде, быть толерантными, заботиться об улучшении местной среды и применять свои умения на практике. В процессе разработки учебных проектов студенты должны ставить перед собой социально значимые цели, ориентируясь на интересы российского социума или местного сообщества.

Курс ориентирован на освоение таких универсальных и общепрофессиональных компетенций будущих бакалавров, как:

- способность определять круг задач в рамках поставленной цели и выбирать оптимальные способы их решения, исходя из действующих правовых норм, имеющихся ресурсов и ограничений»;
- способность осуществлять социальное взаимодействие и реализовывать свою роль в команде»;
- способность взаимодействовать с участниками образовательных отношений в рамках реализации образовательных программ»;
- способность осуществлять педагогическую деятельность на основе специальных научных знаний» [4].

Указанные компетенции, формирующиеся в процессе проектной деятельности, создают ситуации взаимодействия, при которых студенты учатся совместной деятельности, развивают информационные, операционные, проектировочные и коммуникативные умения.

Благодаря этому в рамках дисциплины «Введение в проектную деятельность» студенты 1 курса бакалавриата Державинского университета осваивают основные проектные компетенции, такие как:

- понимание сути проектной деятельности и ее роли в современном обществе;
- умение работать в команде и эффективно взаимодействовать с коллегами;
- навыки планирования и управления проектами;
- умение оценивать риски и принимать меры по их уменьшению;
- навыки работы с проектной документацией.

Также студенты знакомятся с основными инструментами, включая стандарты управления проектами, способы их планирования, контроля и оценки эффективности [5].

По завершении данной дисциплины, уже на втором курсе, студенты начинают реализовывать индивидуальные и групповые проекты, профильные и междисциплинарные. Выбор проекта осуществляется в личном кабинете студента, во вкладке «Проектная деятельность» (далее – переход на «Биржу проектов»). Итоги проектной работы могут быть представлены реальным заказчиком, благодаря чему студенты получают возможность погрузиться в профессиональную среду уже в период обучения.

За 5 лет дисциплину освоили почти 5 тыс. студентов, процент успешно завершивших обучение по «Введению в проектную деятельность» составляет 99,2, что свидетельствует и о высоком качестве университетских разработок в области проектного обучения, и о высокой мотивации студентов в освоении проектного метода.

В университете в последние три года наблюдается тенденция на всё большее участие студентов не только в социальных, но и в технологических, бизнес-проектах. Именно поэтому реализация дисциплины «Введение в проектную деятельность» с 2021 г. напрямую сопряжена с акселератором Технопарка «Державинский» (далее – Акселератор). Акселератор – это площадка для самореализации и развития талантливой молодежи в научно-технической сфере и обеспечения высоких темпов развития инновационных проектов. На базе Акселератора непрерывно реализуется преакселерационная программа, в рамках которой студент-первокурсник учится предпринимательскому и технологическому мышлению, может собрать команду единомышленников, найти инвесторов и запустить свой первый технологический проект. Команда Акселератора обучает проектным компетенциям в новых образовательных форматах, организует менторские встречи с экспертами, тематические интенсивы, воркшопы, лекции и мастер-классы с индустриальными партнерами из сферы бизнеса с учетом рынков Национальной технологической инициативы (НТИ).

В целях развития инновационного проектного мышления студентов-первокурсников в рамках дисциплины «Введение в проектную деятельность» в 2020-2022 гг. на базе университета были реализованы 2 образовательных интенсива «От проблемы к идее» и «От идеи к решению» с общим численным охватом свыше 1100 студентов. 70 команд подготовили собственные проекты, 17 из которых были отобраны для выступления перед экспертным сообществом. В итоге, 2 команды были признаны лучшими и награждены поездкой в Технопарк «Сколково», где они представили собственные разработки на международной стартап-конференции «StartupVillage». 5 команд (30 чел.)

стали участниками студенческого инвестиционного форума SIF-2022, г. Курск, где одна из команд стала победителем в номинации «Готовый проект»; десять команд (270 чел.) приняли участие во Всероссийском Демо-дне Преакселератора НТИ; одна команда (7 чел.) вошла в топ-5 победителей; еще один проект (виртуальный симулятор «DroneFly») стал победителем конкурса «Студенческий стартап» на 1 млн. руб. от Фонда содействия инновациям.

Кроме этого, в 2022 г. университетом поддержано создание «Креативного пространства «Технологический квартал студенческих стартапов» – точки притяжения студентов, в котором действует 5 коворкинг-зона для создания и реализации собственных проектов не только технологической, но и социальной, и бизнес направленностей. В течение 2022 г. в рамках пространства было разработано и подготовлено к реализации 20 проектов, 10 из которых были представлены на финальном демо-дне представителям экспертного сообщества региона и высоко отмечены индустриальными партнерами как проекты высокой степени готовности и качества проработки. Отдельно отметим, что в рамках реализации данной программы 15 студентов по настоящее время работают в формате наставничества «студент» – «студенту», передавая приобретенные проектные компетенции и опыт нынешним студентам-первокурсникам.

Вывод. Перечисленные выше результаты свидетельствуют о высоком уровне преемственности педагогических традиций Державинского университета в области обучения студентов-первокурсников проектной деятельности. Университет, следуя требованиям времени, активно внедряет новые формы поддержки талантливой молодежи посредством развития проектов бизнес и технологической направленностей.

Литература

1. Савенков А.И. Психологические основы исследовательского подхода к обучению. М., 2006.
2. Дьюи Д. Демократия и образование. М., 2000.
3. Передков В.М. Практика организации проектной деятельности учащейся молодежи в ТГУ имени Г.Р. Державина // Психолого-педагогический журнал «Гаудеамус». 2014. №2 (24). С. 93-96.
4. Сазонова А.В. Генезис и сущность понятия «Проектная деятельность» // Психология, социология и педагогика. 2012. № 6. С. 14-17.
5. Полат Е.С., Бухаркина М.Ю. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования. М., 2008.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СКВОЗНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ И КОМПЬЮТЕРНОЙ ЛИНГВИСТИКИ НА ЗАНЯТИЯХ У СТУДЕНТОВ ЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Зими́на Е.И., Кондако́ва Н.Н.

Россия, Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина

elena_zimina_09@mail.ru

nata-kondakova@yandex.ru

Аннотация. Рассматривается целесообразность внедрения сквозных технологий на занятиях у студентов, изучающих иностранные языки. Авторы подчёркивают необходимость включения компьютерной лингвистики или её разделов в учебные планы. В статье приводятся аргументы, почему студенты языковых специальностей должны уметь уверенно пользоваться лингвистическими корпусами, автоматизированным переводом, основами программирования *Python* и компьютерным анализом вербальной и невербальной коммуникации.

Ключевые слова: иностранный язык, студенты языковых специальностей, сквозные технологии, компьютерная лингвистика, лингвистический корпус, машинный перевод.

Никто не может отрицать, что в наши дни происходит самая настоящая цифровая революция, когда человечество уже не может представить свою жизнь без электронных устройств и компьютерных технологий. Гуманитарная и образовательная сферы, как и другие области, не могут обойтись без использования сквозных технологий. Таким образом, формирование сквозных цифровых компетенций имеет ключевое значение, т. к. без них уже не представляется возможным создание образовательных программ.

В последнее время в вузах студенты таких специальностей как «Лингвистика», «Филология», «Перевод», «Переводоведение», «Журналистика» и др. в обязательном порядке изучают компьютерную лингвистику, которая используется в научных исследованиях, обучении профессиональной практической деятельности, в переводе, в разработке инструментов для анализа больших лингвистических данных. На современном этапе развития цифровых технологий в сфере языковых исследований данная область стала основой для языкового образования.

Автоматизированные системы перевода и автоматизация лексикографии имеют особое значение в переводоведческих направлениях. В последнее время исследователи всё больше подчеркивают роль виртуальной реальности, которая неразрывно связана с таким понятием как

«виртуальная языковая личность». Данная область особенно привлекательна для молодых людей и студентов, занимающихся сбором материала по такой коммуникации, его систематизацией и анализом. Таким образом, необходимо включать компьютерную лингвистику или её разделы в учебные планы и дать возможность студентам строить собственную траекторию обучения. Причём особый акцент следует ставить на практическом использовании компьютерной лингвистики в учебных проектах и научных исследованиях студентов [1]. Студенты должны уметь уверенно пользоваться лингвистическими корпусами, автоматизированным переводом, основами программирования *Python* и компьютерным анализом вербальной и невербальной коммуникации.

На занятиях по компьютерной лингвистике студенты должны изучить принципы использования текстовых корпусов и возможности их применения. Корпус представляет собой электронную информационно-справочную систему, основанную на собрании текстов на определённом языке. В данных базах текстовых данных можно осуществлять поиск по определённым критериям. Студентам лингвистических направлений необходимо уметь работать не только с одноязычными корпусами, но и корпусами параллельных текстов, где тексту на определённом языке сопоставлен перевод этого текста на иностранный язык. Кроме того, обучающиеся должны овладеть навыками работы с многоязычным корпусом (содержащим одно произведение в оригинале в переводе на несколько языков) и поливариантным корпусом (включающим произведение в оригинале и несколько вариантов перевода на один и тот же язык). Корпусная лингвистика интенсивно развивается, появляются новые виды корпусов и подкорпусов, и студенты должны иметь базовые навыки работы с ними [2].

Как было сказано выше, студенты, изучающие компьютерную лингвистику, должны уметь правильно работать с переводом в автоматизированной системе. В настоящее время специалисты сходятся во мнении, что искусственный интеллект не только получил широкое применение в процессе письменного перевода как такового, но и в скором времени может быть успешно внедрён в инновационном обучении письменному переводу.

Однако, несмотря на то, что популярные системы машинного перевода в последнее время были усовершенствованы, не стоит спешить с выводами о том, что машина в скором времени сможет полностью заменить переводчика-человека. Студенты, работающие с переводом в автоматизированных системах, должны быть готовы к тому, что машина пока ещё делает определённые виды ошибок. Зачастую несовер-

шенства машинного перевода могут быть связаны с тем, что система пока что не умеет понимать всю концепцию текста, допускаются повторы слов, кроме того, автопереводчик, не владеющий стилем, может допускать ошибки в порядке слов в предложении [3]. На занятиях по компьютерной лингвистике студенты также сталкиваются с тем, что системы автоматизированного перевода пока что еще не умеют адекватно переводить или плохо справляются с переводом поэзии или даже произведений в прозе. Пока что сомнительной представляется и возможность того, что в будущем машинный переводчик сможет справиться с рифмой, размером стиха и образностью. В публицистических текстах, переведённых посредством машинного переводчика, также можно встретить множество стилистических и смысловых ошибок.

Однако у машинного перевода есть ряд преимуществ. Во-первых, система может справиться моментально с любым объёмом текста. Во-вторых, если человек хоть в какой-то мере владеет английским языком, он сможет понять смысл переведённого текста, даже, если в нём есть ряд ошибок, упомянутых выше. Если необходим корректный и точный перевод, то этого можно добиться путём постредактирования уже готового машинного перевода, что гораздо легче и быстрее, чем перевод с чистого листа.

В последнее время студенты лингвистических направлений в обязательном порядке должны освоить языки программирования, в число которых входит *Python*, имеющий ряд преимуществ. К числу основных достоинств *Python* можно отнести то, что это бесплатный инструмент, а для написания кода используется простой синтаксис [4].

Студенты-лингвисты, работающие с данным языком программирования, отмечают, что происходит экономия времени и ресурсов, т.к. имеется возможность выполнять все действия в рамках одной программы. Более того, предоставляется возможность корректировки данных и внесения дополнений на любом этапе работы. Важным плюсом, несомненно, является то, что данная программа способна адаптироваться под нужды пользователя в соответствии с возможностями его ПК. Кроме того, в *Python* существует ряд библиотек, позволяющих визуализировать данные, что тоже очень удобно для лингвистов, работающих с данной программой.

Таким образом, современная компьютерная лингвистика предоставляет огромные возможности для исследователей, занимающихся прикладными проблемами лингвистики. Благодаря данному направлению стало доступным изучение языкового состава устной речи с участием компьютера. Компьютер дал новые перспективы для теоретиче-

ских и прикладных аспектов лингвистики, стала реальной возможностью изучения звучащей речи посредством таких компьютерных программ, как PRAAT и ELAN [5].

Еще можно долго перечислять достоинства компьютерной лингвистики в сфере языковых исследований. Однако данная область ещё достаточно молода и только начала внедряться в образовательный процесс, в связи с чем возникают определённые трудности. Не только студенты, но и сами преподаватели должны постоянно изучать возможности данного направления и учиться применять их на практике в процессе языковых исследований, а это возможно только в случае организации курсов повышения квалификации, на которых должен быть предоставлен не только теоретический материал о новых достижениях в области компьютерной лингвистики. Студенты и преподаватели должны также получить возможность самостоятельно использовать полученные знания на практических занятиях и развивать необходимые навыки и умения и таким образом сформировать ключевые сквозные цифровые компетенции.

Литература

1. Боярский К.Б. Введение в компьютерную лингвистику. СПб.: Национальный исследовательский университет ИТМО, 2013.
2. Бухаров В.М., Балакина Ю.В., Парина И.С., Чиков М.Б. Компьютерная лингвистика. Начальные сведения. Н. Новгород: НГЛУ им. Н.А. Добролюбова, 2021.
3. Alexey Karpov, Rodmonga Potapova (Eds.). Speech and Computer. 23rd International Conference, SPECOM 2021, St. Petersburg, Russia, September 27–30, 2021 Proceedings.
4. PRAAT: doing phonetics by computer. <https://www.fon.hum.uva.nl/praat/>
5. ELAN – Linguistic Annotator, version 6.2, 2021. URL: <https://archive.mpi.nl/tla/elan>

ИЗ ОПЫТА СОПРОВОЖДЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Калинченко Д.Ю., Алисов Е.А.

Россия, Московский городской педагогический университет

kalinchenkodyu@mgpu.ru

alisove@mgpu.ru

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы подготовки будущих педагогов начальной школы в условиях цифровизации образования. Авторы делятся опытом преподавательской деятельности в Московском городском педагогическом университете. Делается акцент на использовании возможностей Московской электронной школы (МЭШ). Формирование профессиональных компетенций в области разработки и применения средств визуализации информации, осуществления контроля учебно-познавательной деятельности обучающихся, активизации дистанционного взаимодействия являются приоритетными для организации образовательного процесса в педагогическом вузе.

Ключевые слова: цифровизация образования, образовательная среда, электронные образовательные ресурсы, московская электронная школа.

Принципиальным отличием нового этапа развития образования является смещение акцентов от замкнутой системы распространения информации внутри образовательного учреждения к открытому информационному пространству, что предопределяет необходимость разработки и внедрения новых цифровых технологий. Информационные потоки накапливаются в базах данных и становятся неотъемлемой частью содержания образования. Учебная информация существенно трансформировалась, приобрела более широкий, развернутый характер. Любой изучаемый процесс или явление подлежит более глубокому рассмотрению, с учетом различных точек зрения, имеющихся в информационном пространстве.

В свете современных требований, предъявляемых к системе образования, важнейшей задачей в деятельности педагога является не столько передача отработанных в науке и человеческой практике знаний, сколько управление формированием познавательной деятельности обучающихся. Еще во времена К.Д. Ушинского широкое распро-

странение получили две точки зрения на сущность обучения. Согласно одной, обучение рассматривалось, прежде всего, с позиции получения знаний (теория материального образования). Согласно другой, обучение понималось, прежде всего, как развитие умственных способностей обучающихся (теория формального образования). Выявляя очевидные недостатки при «увлечении» одной из двух теорий, К.Д. Ушинский обозначил две равноценные задачи образовательного процесса:

- овладение системой научных знаний;
- развитие умственных способностей обучающихся [1].

Современные цифровые технологии обладают ресурсами для эффективного решения выделенных задач [2]. Будущие учителя, профессиональная подготовка которых проходит в институте педагогики и психологии образования ГАОУ ВО МГПУ, развивают компетенции, позволяющие создавать разноуровневую цифровую образовательную среду [3] и использовать ее преимущества в педагогическом процессе. С помощью платформ в глобальной сети студенты осуществляют разработку учебных заданий, транслируют их в открытом доступе, учатся использовать цифровые инструменты для проведения процедур контроля и корректировки хода выполнения заданий. На практических занятиях в вузе обучающиеся применяют дистанционные технологии, с помощью которых обмениваются мнением, обсуждают педагогические проблемы, делятся опытом.

Преимущество онлайн-взаимодействия в том, что студенты в ходе выполнения совместных заданий в общих файлах получают возможность овладеть навыком организации внеурочной деятельности в удаленном доступе, включающую сбор информации из разных баз данных, демонстрацию документов с выделенными важными фрагментами, создание проектов [4]. В образовательном процессе активно используются средства коммуникации, такие как чат, голосовая почта и др. Они позволяют транслировать опыт педагогической практики, например, использования механизмов реализации и управления прямой и обратной связью между всеми участниками образовательных отношений, обеспечения возможности проектирования исследовательских заданий, направленных на развитие значимых личностных свойств (самостоятельность, коммуникативность и др.).

Профессиональная подготовка включает формирование умений моделировать в виртуальной среде события, создавать и преобразовывать изучаемые объекты, использовать эффект погружения в процесс или явление. Студенты учатся использовать разные электронные образовательные ресурсы. Наиболее распространенным является использо-

вание возможностей Московской электронной школы (МЭШ). Все студенты очной формы обучения проходят регистрацию в системе в качестве разработчиков. В течение периода изучения дисциплин методического цикла они создают сценарии урока по требованиям, предъявляемым в системе МЭШ, размещают свои разработки в личном кабинете и проходят модерацию. Каждый сценарий урока включает три «окна»: для демонстрационного показа, для выполнения тренировочных заданий обучающимися и для описания применяемых форм и средств. Поскольку конструктор наполнения содержания «окон» соединяет серию атомарных контентов (фрагмент текста, изображение, аудио- и видеоролик, интерактивное задание, тест, тестовое задание), подчиненных теме урока, студенты тренируются именно в их оформлении и загрузке.

Будущие учителя приобретают опыт создания цифровой образовательной среды, используя электронные образовательные ресурсы, которые позволяют передавать задания в режиме онлайн, проводить быстрый обмен сообщениями в чате, использовать пространство электронной платформы как интерактивную доску, на которой можно исправлять, комментировать, выражать отношение к событиям значками и символами.

Подготовка контрольных материалов, таких как тестовое задание, предполагает изучение и приобретение умений использовать в педагогическом процессе средств проверки и оценки деятельности обучающихся. В структуру сценария урока, размещенного в МЭШ, включаются тестовые задания на выбор одного или нескольких правильных ответов, соотнесение взаимосвязанных суждений, дополнение текста нужными данными, восстановление логики во фрагментах учебной информации. Арсенал широких возможностей применения электронных образовательных ресурсов усиливает направленность профессиональной подготовки.

Постепенное наполнение в личном кабинете МЭШ папки с разработками позволяет накопить цифровые учебные материалы для эффективной педагогической деятельности. Под руководством педагогов вуза будущие учителя приобретают широкий спектр компетенций разработки цифровых контентов.

Построение сценария урока в МЭШ должно обеспечивать условия для такого взаимодействия педагога и обучающихся, которое не только приводит обучающихся к формированию умений, но и помогает им овладеть способами познания, способствует их интеллектуальному развитию. В этом смысле деятельность педагога всегда носит характер

непрерывного творчества, поэтому профессиональная подготовка выстраивается на основе осмысленного целеполагания, учета устойчивых закономерностей образовательного процесса.

Литература

1. Ушинский К.Д. О средствах распространения образования посредством грамотности. [Электронный ресурс]: Режим доступа: http://dugward.ru/library/pedagog/ushinskiy_raspr_gram.html (дата обращения: 15.05.2023).
2. Калинин А.В. К вопросу об организации обучения студентов педагогического вуза использованию электронных образовательных ресурсов в профессиональной деятельности // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Педагогика и психология. 2018. № 3 (45). С. 84-91.
3. Алисов Е.А. Формирование экологически безопасной разноразмерной образовательной среды. Курск, 2010.
4. Савенков А.И., Алисов Е.А. Кривова В.А. Цаплина О.В. Организация исследовательского и проектного обучения в условиях преемственности ступеней общего образования. Москва, 2016.

ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ СРЕДСТВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Расулмухамедова Д.Т.

Республика Узбекистан, Ташкентский государственный
юридический университет
d.rasulmuhammedova@mail.ru

Аннотация. В статье рассматриваются особенности использования современных мультимедийных средств в учебном процессе. Раскрываются преимущества и ограничения их реализации, анализируются требования к компетенциям преподавателя, необходимых для эффективной профессиональной деятельности с использованием информационных технологий.

Ключевые слова: преподаватель, мультимедийные средства, компьютерные технологии, инновационные методы, процесс обучения.

Руководство республики Узбекистан уделяет особое внимание системе высшего образования. Требованием времени является непрерывное развитие качества учебно-воспитательного процесса в институтах и университетах путём привлечения информационных техноло-

гий, повышения эффективности их использования в системе обучения и воспитания.

Сегодня преподаватель не должен оставаться в кругу только теоретических знаний своего предмета, формировать профессиональную компетентность и элементы профессионального мастерства на основе законодательных документов по организации учебно-воспитательного процесса. Он должен иметь креативный потенциал, усвоить один из иностранных языков на должном уровне, стать создателем своеобразных национальных технологий образования, не только владеть умениями работы в word, а являться полноценным пользователем компьютерных технологий в процессе своей деятельности.

Сегодня требованием времени стало умелое использование педагогических программных средств преподавателями любого предмета. Для преподавателя современного вуза необходимы не только знание инновационных информационно-коммуникационных технологий, но и умения их использования в учебном процессе. Современный преподаватель должен быть умелым кейсологом и тестологом [1, с. 86].

В стране создаются многие условия для подготовки высокоинтеллектуальных специалистов с инновационным и самостоятельным мышлением. Для этого в процессе образования широко используются мультимедийные средства. По мнению специалистов, использование мультимедийных средств в процессе устного общения способствует формированию у студентов самостоятельного мышления, развитию творческой деятельности, учит получению, обработке и обобщению информации.

Преподаватель, использующий мультимедийные средства в процессе образования, получает возможность представлять свои теоретические знания с помощью современных технических средств. Использование различных видов визуализации учебного материала вызывает интерес у студентов, помогает им глубже изучить темы, развивает индивидуальные способности и обогащает сознание. С помощью мультимедийных ресурсов студенты быстрее усваивают ту или иную тему, становятся активными участниками учебного процесса.

Традиционные методы обучения постепенно освобождают своё место интенсивным, интерактивным методам. Привлечение инновационных технологий дают возможность для активизации студентов в процессе обучения. Использование современных технологий в образовательном процессе приводит к изменению роли и задач педагогов, совершенствованию педагогической деятельности. Теперь современный преподаватель должен стать:

- дизайнером-создателем учебных курсов;
- методистом по использованию методов обучения;
- специалистом по интерактивным методам компьютерных учебных курсов;
- специалистом по контролю результатов знаний.

В настоящее время разработаны методы новых педагогических и информационных технологий, отличающихся от традиционных методов. Они служат повышению уровня активности студентов, широко применяются в учебном процессе. В ходе образовательного процесса преподаватель использует «Урок-конференцию», «Урок-семинар», «Урок с использованием игрушек», «Урок, связанный с профессией», «Изучение и анализ художественной литературы», «Эврика», «Работа в малых и больших группах», «Ролевые игры», «Решение кроссвордов», «Умные вопросы», «Тест-испытание», «Урок с использованием раздаточных материалов», «Игры синквейн», а также инновационные методы образования, например, «Модифицированное образование», «Импровизация», «Мозговой штурм», «Дебаты», «Метод развития критического мышления», и «Метод кластера», «Проблемная ситуация», «Изучение и анализ определенного состояния или ситуации», «Каждый учит каждого», «Имей свою точку зрения» [2, с. 16]. При всем этом важно использование мультимедийных и других средств.

Здесь появляется вопрос: Что означает понятие «мультимедиа» и что это такое? Многие специалисты дают разные объяснения данному понятию. Мультимедиа – это представление учебного материала учащимся с помощью аудио, видео, текста, графики и анимации с использованием технических и программных средств информатики. Мультимедийные средства (мультимедиа – множество средств) – это комплекс технических и программных средств, дающих возможность использования естественной среды; звука, видео, графики, текстов, анимации и других что даёт общение с компьютером. Мультимедиа – это современные компьютерные информационные технологии, которые дают возможность объединения в единое целое текста, звука, видеоизображения и анимации. Рабочий порядок мультимедийной практики – это аппаратно-программная среда, которая доводит до человека в удобной форме введение, обработку, сохранение и передачу информации в виде текста, чертежей, видеоизображения, голоса и речи [3, с.15].

Использование мультимедийных средств в образовании даёт следующие возможности:

- повышение эффективности учебного процесса;
- развитие личных качеств обучающихся;

- развитие коммуникативных и социальных способностей обучающихся;
- расширение возможностей индивидуализации и дифференциации открытого и дистанционного обучения каждой личности с помощью компьютерных технологий, электронных информационных ресурсов;
- отношение к обучаемому как активно получающего знаний субъекту, признание его достоинств;
- учёт личного ответа и индивидуальных особенностей обучаемого;
- самостоятельное ведение учебной деятельности;
- воспитание умений адаптации к быстро меняющимся социальным условиям и успешного выполнения профессиональных задач с использованием современных образовательных технологий.

Для полного раскрытия возможностей мультимедийных технологий для обучающихся нужна помощь компетентных преподавателей. Наряду с использованием учебника преподаватель должен помочь обучающимся в использовании мультимедийных технологий: важно не только представлять информацию, но и поддерживать и управлять процессом обучения.

Мультимедийные средства являются эффективным и прогрессивным средством обучения, они дают возможность более широко представлять информацию в сравнении с традиционным методом, выбирать графики, схемы, анимации и видеоизображения в соответствии с уровнем принятия информации со стороны обучаемых, в соответствии с логическим последовательным изучением материала.

Существуют некоторые проблемы в применении мультимедиа в процессе образования. В частности,

- разработка учебных материалов и других указаний в виде электронных пособий или учебных компьютерных программ, необходимых для образовательного процесса;
- применение элементов мультимедиа для созданных компьютерных программ;
- отвлечение внимания. Сложные методы представления информации могут отвлечь внимание обучающихся от основной темы изучения. Информации большого объёма, различные другие приложения, используемые в средствах мультимедиа, могут отвлечь внимание студентов;

– сложности в создании учебных материалов. Создание элементов мультимедиа-аудио, видео графических и других элементов сложнее, чем создание традиционных материалов в виде текстов;

– требует больше времени. Создание мультимедийных материалов самостоятельно, а также использование их в качестве пользователя требует больше времени. Особенно много времени и внимания требует создание мультимедийных средств образования;

– проблемы, возникающие в подготовке и использовании средств программного обеспечения и техники. Для эффективного использования мультимедийных средств обучения технические средства должны быть в исправном состоянии. Презентация мультимедийных материалов требует большего качества и широких возможностей, чем редактирование текстов и простого представления их другим студентам;

– трудности, возникающие при чтении информации через экраны компьютеров. Чтение компьютерного текста сложнее, чем чтение текста, напечатанного на бумаге. Информация большого объёма, чтение газетных и книжных вариантов, требующих полного ознакомления более удобно. Обычно мультимедийные средства становятся орудием, помогающим найти необходимую информацию и распечатке их на бумаге.

В заключение нужно отметить, что одно из важных требований к организации современных образовательных процессов заключается в том, чтобы без лишней эмоциональной и физической нагрузки, в короткие сроки, достичь высоких результатов. Мы считаем, что в этом в значительной степени могут помочь мультимедийные средства.

Литература

1. Ишмухамедов Р., Абдукадиров А., Пардаев А. Инновационные технологии в образовании. Ташкент, 2008.
2. Tay Vaughan. Multimedia: Making It Work. Chapter 1: What Is Multimedia? 2011.
3. Ибрагимова М., Шерматова Х. Использование активных методов в обучении // Дополнительное образование. Ташкент. 2005. № 5. С. 16-17.

ПРИМЕНЕНИЕ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ (НА ПРИМЕРЕ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ИГР «КАКОЕ ВАРЕНЬЕ?» И «ЕРУНДОПЕЛЬ РУССКОГО ЯЗЫКА»)

Романова Е.С.

Россия, Академия труда и социальных отношений
katersromanova@yandex.ru

Аннотация. Статья посвящена роли игровых технологий в обучении русскому (родному) языку студентов среднего профессионального образования и обучающихся выпускных классов. Научная новизна заключается в разработке лингвистической игры «Какое варенье?», обосновании ее методики и в создании методики проведения игры в редкие слова из набора карточек «Ерундопель русского языка». В результате подтверждена эффективность применения рассмотренных лингвистических игр.

Ключевые слова: игровые технологии, русский (родной) язык, педагогическая игра, лингвистическая игра, словообразование, редкие слова.

Использование игровых технологий в процессе обучения не является новым опытом. Возможность применения этих педагогических технологий в образовании подробно рассматривалась Л.С. Выготским, А.Н. Леонтьевым, Д.Б. Элькониным и др. Наряду с такими ведущими видами деятельности, как общение, учение, труд, игра занимает значительное место в становлении личности, участвует в формировании психических новообразований у детей дошкольного возраста. Сущность понятия «игра» связана с имитацией деятельности, т.е. под игрой следует понимать «вид деятельности в условиях ситуаций, направленных на воссоздание и усвоение общественного опыта, в котором складывается и совершенствуется самоуправление поведением» [1, с. 127].

Для юношества (по Д.Б. Эльконину, для старшего подросткового возраста 15–17 лет) ведущий вид деятельности – общение, которое заключается в построении коммуникации со сверстниками, взрослыми, в определении личных смыслов жизни, формировании профессионального и личностного самоопределения, мотивов дальнейшей профессионально-учебной деятельности [2, с. 6-20]. Предназначение и многофункциональность игры (функции социализации, коммуникации, самореализации, диагностики, психотерапии, познания, развлечения и др.) указывают на ее особую роль в обучении будущих специа-

листов и развитии у них творческого мышления, формировании профессиональных компетенций.

Как известно, использование игровых технологий на занятиях по русскому языку является эффективным средством для привлечения внимания обучающихся, формирование мотивационно-ценностной сферы и улучшения результативности обучения. Для решения различных педагогических задач при обучении русскому языку существует целый спектр дидактических игр: анаграммы, метаграммы, кроссворды, головоломки, ребусы, шарады, буриме, викторины, «перевод с русского на русский язык», сторителлинг, ролевые игры, деловые игры и т. д. В нашей работе в качестве игровых технологий рассматривается большая группа методов и приемов организации образовательного процесса в форме различных педагогических игр.

Цель работы заключается в представлении новой лингвистической игры и варианта методики уже существующей игры «Ерундопель русского языка»; в подтверждении эффективности использования данных форм работы. Методы исследования – анализ специальной литературы по изучаемой проблеме и анализ полученных результатов; педагогическое наблюдение.

Теоретическую основу исследования составляют основные положения о применении игровых технологий в педагогике и в профессиональном образовании (Г.С. Жукова, Е.В. Комарова, Н.И. Никитина, Г.К. Селевко, А.П. Панфилова, Г.П. Щедровицкий и др.) [3; 4; 5].

Научная новизна заключается в разработке лингвистической игры «Какое варенье?», обосновании ее методики и в создании методики проведения игры из набора карточек «Ерундопель русского языка».

Практическая значимость подтверждена эффективностью применения предложенных лингвистических игр.

Опытно-экспериментальной базой исследования явились образовательные организации г. Москвы – Академия труда и социальных отношений (АТиСО), Классический пансион МГУ им. М.В. Ломоносова. В исследовании приняли участие студенты факультета среднего профессионального образования АТиСО и обучающиеся 9-х классов пансиона. Общее число испытуемых – более 70 человек. Средний возраст – 16,5 лет.

Апробация методических разработок проходила три этапа:

- 1) непосредственное внедрение в практику в течение учебного года 2022/2023: ознакомление обучающихся с правилами игр, предъявляемыми требованиями к ним, получение обратной связи (рефлексия) и анализ полученных результатов;

2) представление и обсуждение результатов на заседании кафедры филологии АТиСО;

3) включение материала в содержание лекции, вошедшей в программу «Методики преподавания лингвистических дисциплин» в рамках курсов повышения квалификации.

С учетом возрастных особенностей обучающихся 15-17 лет нами была разработана и применена на практике лингвистическая игра «Какое варенье?».

Цель игры: вызвать познавательный интерес у обучающихся к изучению русского языка, показать тесную связь между языком и жизнью.

Задачи игры:

- повторить способы образования новых слов по словообразовательной модели;
- обратить внимание обучающихся на возможность нестандартного решения (не по образцу);
- вспомнить трудные случаи постановки ударения;
- развивать гибкость мышления;
- приобщать к гастрономической культуре.

Продолжительность: до 20 мин.

Процесс игры содержит три этапа: организационный (до 3 мин.), основной (до 14 мин.) и заключительный (до 3 мин.).

На первом этапе организации игры преподаватель определяет ее цель, знакомит обучающихся с заданием, правилами выполнения и требованиями.

Задание. Вам предстоит вспомнить или подумать, какое варенье можно приготовить из предложенных продуктов. В этом вам помогут знания словообразования русского языка и эрудиция. Образуйте от приведенных имен существительных имена прилагательные. Обратите внимание на постановку ударения.

Пример:

Клубника – клубничное (варенье)

Малина – ?

Обучающимся предлагается список слов, которые размещаются на слайде презентации в формате PowerPoint либо диктуются под запись (рекомендуется записывать их в столбик).

облепиха – ...

груша – ...

слива – ...

чёрная смородина – ...

крыжовник – ...

айва – ...
 алыча – ...
 кизил – ...
 клюква – ...
 ежевика – ...
 киви – ...
 физалис – ...
 жимолость – ...
 ревень – ...
 фейхоа – ...
 щавель – ...
 шишки – ...

Основные правила и требования: задание выполняется индивидуально либо в малых группах, что добавит эффект соревновательности; самостоятельно; запрещается использование Интернета, других источников получения информации; учитывается отведенный регламент (7–10 мин.).

Далее следует непосредственно этап выполнения задания. Затем осуществляется его проверка. После опроса преподаватель знакомит обучающихся с правильными ответами, представленными на рис. 1, делает обязательные комментарии.

Лингвистическая игра «Какое варенье?»	
облепиха – облепиховое	ежевика – ежевичное
груша – грушевое	киви (нескл.) – не образует им. прилаг.: варенье из киви
слива – сливовое	физалис – физалисовое
чёрная смородина – черносмородиновое	жимолость – жимолостное
крыжовник – крыжовниковое/крыжовенное	ревень – ревеневое
айва – айвовое	фейхоа (нескл.) – не образует им. прилаг.: варенье из фейхоа
алыча – алычовое	
кизил – кизиловое	щавель – щавелевый
клюква – клюквенное	шишки – шишковое

Рис. 1. Ключ к заданию лингвистической игры «Какое варенье?»

Большая часть приведенных слов образуется по общей модели при помощи суффиксов -ев-, -ов-, -енн-, -н-. Речь идет об образовании относительных прилагательных, которые обозначают постоянный признак через отношение к другому предмету. Суффиксы -ев-, -ов-, -енн-, -н- означают отношение к материалу (ингредиенту), из чего изготовлено варенье. Из этого ряда выбиваются существительные «киви» и «фейхоа». Это заимствованные несклоняемые слова, от которых нельзя образовать прилагательные. В таком случае используется сочетание имя существительное с предлогом. Тем самым оказывает помощь одна из особенностей относительных прилагательных – возможность замены связи согласования на управление: облепиховое варенье – варенье из облепихи. Более того, следует обратить внимание на постановку ударения в словах «грушевый», «сливовый», «щавелевый», где ударение неподвижное, т.е. сохраняется на том же слоге, что и у имени существительного.

Что касается соответствия акцентологической нормы, то особого внимания требует слово «фейхоа». На рис. 1 в соответствии со словарем М.А. Штудинера обозначено ударение на третий слог [6, с. 486]. Однако более ранний словарь фиксирует ударение на втором слоге [7, с. 616], а Т.Ф. Иванова указывает на вариативность произношения: фейхо́а и фейхоа́, где ударение на третьем слоге является лишь допустимым вариантом [8, с. 825]. От заимствованного из польского языка слова «крыжовник» образуется два прилагательных, оба сочетаются с существительным «варенье». В заключение рекомендуется сделать акцент на многообразии ингредиентов для приготовления сладкого десерта. Вопросы для обучающихся: «Знаете ли вы, из чего еще можно сварить варенье? Назовите его, используя типы словосочетания “прилагательное + существительное” и “существительное с предлогом”. О каком рецепте варенья вы раньше не знали? и т. п.».

Заключительный этап содержит подведение итогов, что делает либо сам преподаватель, либо обучающиеся. Важно получить обратную связь от студентов для оценки полученных новых знаний, саморегуляции, их эмоционального состояния и степени удовлетворенности игровым процессом.

На последнем этапе обучающиеся самостоятельно с опорой на слайд презентации с фотографиями необычных ингредиентов, входящих в состав варенья, перечисляют все задачи, которые были решены на занятии посредством этой игры.

Вторая лингвистическая игра «Ерундопель русского языка» построена на основе 120 карточек, изданных студией «Пэйдж даун». Это

игра в редкие слова, которые отобраны из современных словарей и справочников. На лицевой стороне каждой карточки размещено слово с ударением и три предположительных лексических значения, на оборотной – то же слово, но уже с его непосредственным значением.

Для эффективного использования данной игры в образовательном процессе нами разработана и применена на занятиях методика ее проведения.

Цель игры: вызвать познавательный интерес у обучающихся к изучению русского языка, показать лексическое богатство родного языка.

Задачи игры:

- развивать языковое чутье и языковую догадку в процессе определения лексического значения незнакомого слова;
- пополнять словарный запас;
- запоминать правильную постановку ударения в новых словах;
- совершенствовать навык командной работы;
- развивать творческое мышление и связную речь;
- информировать о культурологической ценности новых слов.

Продолжительность: до 30 мин.

Процесс игры содержит три этапа: организационный (до 3 мин.), основной (до 20 мин.) и заключительный (до 7 мин.).

Первый этап организации игры открывается определением цели, ознакомлением обучающихся с заданием, правилами выполнения и требованиями. Познавательный интерес студентов вызывается и поддерживается посредством обращения к появлению слова «ерундопель», содержащегося в названии игры. На рис. 2 представлен информативный слайд, где содержится этимология этого слова, литературный источник его появления в русском языке и современное лексическое значение «салат из икры, рыбы и овощей», чей рецепт также приведен на слайде.

Основной этап – самый трудоемкий и включающий методику проведения игры в редкие слова «Ерундопель русского языка».

Командная игра: учебная группа делится на команды из 5-6 человек.

Каждая команда получает по шесть карточек (рандомно).

Первый этап работы внутри команды: каждый предъявляет свою карточку и проверяет другого игрока.

«Ерундóпель» (от *ерунда* + фр. *réle-téle* — досл. *лопата+мешать*, перен. *мешанина, неразбериха*) — закусочный салат из икры, рыбы и овощей.

Впервые упомянут русским писателем **Петром Боборыкиным** в романе «Китай-город» (1882). Согласно Боборыкину, изобретателем салата является Шурочка из Петербурга.

В состав блюда входило: *икра салфеточная – 4 фунта, масло прованское, уксус, горчица, лучок крошенный, сардинки чищенные – четыре, огурец свежий – один, картофелин вареных – 5.*

Салат "Ерундопель"



Рис. 2. История происхождения слова «ерундóпель»

Второй этап работы внутри команды: необходимо составить рассказ, использовать все слова, не называя их лексического значения, но из контекста смысл должен угадываться.

Третий этап: каждая команда сначала медленно читает свои слова (ударения на карточках проставлены), затем представляет свою историю (два предъявления). Другие команды должны угадать значение каждого слова.

На заключительном этапе производится анализ услышанных рассказов, выбирается лучшая история и делаются выводы, обязательна стадия рефлексии.

Перейдем к выводам. Результаты педагогического наблюдения и рефлексивного анализа обучающихся подтвердили эффективность применения игровых технологий на занятиях по русскому языку на примере двух рассмотренных лингвистических игр. Во-первых, все обучающиеся вовлечены в образовательный процесс, все принимают активное участие. Во-вторых, даже слабые обучающиеся справляются с творческими заданиями в виде составления рассказа. В-третьих, дидактические игры позволяют решать одновременно несколько учебно-воспитательных задач и формировать совокупность способностей, необходимых для включения в профессиональную деятельность.

Литература

1. Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий: в 2-х т. Т. 1. Москва: Народное образование, 2005. 556 с.

2. Эльконин Д.Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте // Вопросы психологии. 1971. № 4. С. 6-20.
3. Щедровицкий Г.П. Организационно-деятельностная игра. Москва: Наследие ММК, 2005. 320 с.
4. Жукова Г.С., Никитина Н.И., Комарова Е.В. Технологии профессионально-ориентированного обучения. Москва: Издательство РГСУ, 2012. 165 с.
5. Панфилова А.П. Инновационные педагогические технологии: активное обучение. Москва: Академия, 2009. 192 с.
6. Штудинер М.А. Словарь трудностей русского языка для работников СМИ. Ударение, произношение, грамматические формы. Москва: Словари XXI века, 2016. 592 с.
7. Агеенко Ф.Л., Зарва М.В. Словарь ударений для работников радио и телевидения / под ред. Д.Э. Розенталя. Москва: Сов. энциклопедия, 1970. 688 с.
8. Иванова Т.Ф. Новый орфоэпический словарь русского языка. Произношение. Ударение. Грамматические формы. Москва: Рус. яз. – Медиа, 2005. 893 с.

INTERNET EDUCATIONAL RESOURCES IN TEACHING THE RUSSIAN LANGUAGE

Sarsembayeva A.Zh., Tairova N.A.

Kazakhstan, Temirbek Zhurgenov Kazakh National Academy of Arts

aechkax777@mail.ru

nazgul_t@mail.ru

Abstract. In the article, the authors share their own experience of using various Internet resources in the methodology of teaching the Russian language in the national audience of a non-linguistic university. The authors consider the main advantages, principles and features of interactive teaching methods in practical classes in the Russian language. The methods and forms of work focused on the development of language, speech, communicative and cultural competences of students are described. The main features and advantages of some Internet resources are determined.

Keywords: Russian language, information technology, interactive work, Internet resources, methods of teaching the Russian language.

Аннотация. В статье авторы делятся собственным опытом использования различных интернет-ресурсов в методике преподавания русского языка в национальной аудитории неязыкового вуза. Авторы рассматривают основные достоинства, принципы и особенности интерактивных методов обучения на практике.

ских занятиях по русскому языку. Описаны приемы и формы работы, ориентированные на развитие языковой, речевой, коммуникативной и культуроведческой компетенций студентов. Определяются основные особенности и преимущества некоторых интернет-ресурсов.

Ключевые слова: русский язык, информационные технологии, интерактивная работа, интернет-ресурсы, методика преподавания русского языка.

The events of recent years have sharply raised the question of the application of new information technologies in the educational process at all levels of student training. The main goal of teaching the Russian language at a university is the formation and development of a communicative culture of students, their practical mastery of the Russian language. The teacher's task is to choose the best teaching methods that allow everyone to express themselves, demonstrate their knowledge, and activate the student's cognitive activity in the learning process.

Information resources of the Internet are gradually becoming one of the main types of realization of the professional need for information necessary to optimize educational activities. The introduction of interactive technologies allows the use of various diagrams, graphs, pictures, colorful presentations and much more in the classroom for effective mastering of the topic under study, helps to generate interest in the topic being studied, promotes involvement in discussion, and improves the quality of the material presented.

The use of Internet resources helps to implement a student-centered approach to learning, provides individualization and differentiation of learning, taking into account the abilities of each student, his level of training, and inclinations.

In our practical activities in the Russian language lessons, we use the following types of work using Internet resources: work with electronic dictionaries, libraries; the use of interactive tables and diagrams when explaining new material; use of video lectures; electronic tests and assignments; search for information in the organization of design and research activities; conducting virtual tours and various remote events.

In order to enhance the cognitive activity of students in the Russian language classes, we use various interactive methods and techniques: for example, the "Work in small groups" method is one of the most popular strategies for interactive learning, an integral part of many interactive methods, such as debates, training, creative tasks, puzzles, public hearings, almost all kinds of games and imitations. This method allows all students to

simultaneously participate in the work, practice the skills of cooperation, the ability to actively listen, develop a common opinion, and resolve differences that arise.

Small group work, in our opinion, is most effectively implemented in Zoom breakout rooms. At practical classes in the discipline "Russian language" students are invited to compose small dialogues on various issues. The audience is divided into separate rooms, two or three people each, various speech situations are discussed.

So, for example, when discussing the lexical topic "Financial literacy of the population as a social problem", students were offered the following current situation: "Your friend is going to take out a loan for a wedding celebration. Persuade him" [1, 37]. When answering, students are invited to use the expressions of confirmation / denial, agreement / disagreement with the opinion of the interlocutor: Yes, of course. You're right. Yes it is. I join your opinion. Let's assume this is correct. To some extent, I can agree with you. Of course not. You are not right. I am against (to). I do not share your point of view, etc. Upon completion of the work, the students return to the common room, where, in the form of a discussion, the general results of the lesson are summed up.

To create interactive tasks on worksheets in electronic form, we actively use the Liveworksheets application. This is a very functional service with many options that allow you to create various forms of exercises to consolidate knowledge and to test them using various forms in a test form. The application is free, you need to register and create an account.

In order to start working with the service, you need to register tasks in Word, then convert them to PDF format and upload them to worksheets. For the basis of the worksheet, photos, files from the presentation, various illustrations are suitable. Scans of textbooks, works of art, illustrations can only be used for personal access. You can use WhatsApp to send worksheets to students, send a link by email, create a custom link, add a worksheet to a workbook.

The advantage of this application is that the teacher has the ability to turn a large number of Word files stored on his computer into an interactive working material. The grade was calculated immediately upon submission, completed tasks with grades written on the sheet are accumulated by the teacher in the box.

Thus, the following interactive exercises can be created in the service:

- for tasks of an open type, you can add text fields for entering text;
- to test knowledge in the form of a test, prescribe special commands
- you can organize a quiz with the choice of the correct answer;

- grammatical assignments to establish correspondence;
- Conversation exercises where students can record themselves using the instrument's microphone.

So, for example, tasks for listening and pronunciation are very effective for students of educational programs "Variety Vocalist", "Theatre and Cinema Artist". To do this, you can insert a pre-loaded YouTube video or MP3 file into the worksheet for playback. This interactive worksheet will be made available to students. For example, when studying the topic "Types of Culture", students were asked to listen to a Russian folk romance, determine the genre of the song, insert missing words into the gaps, answer certain questions about the content of the romance text, match the proposed passages, etc.

The next effective tool for organizing the educational process is the multifunctional interactive online whiteboard Google Jamboard [2]. This online teaching tool can be used on its own before lessons without opening any video conferencing software, and can also be combined with any software that has a Screen Sharing feature, such as when working with Zoom. The convenience lies in the fact that the teacher can see where each student is, and also, if the student has interruptions with the Internet and the screen sharing does not work correctly, the student has the opportunity to open the whiteboard on his computer using the link. Among the advantages of using an online Jamboard are the following:

- Jamboard is compatible with all devices, with all operating systems – phone, tablet, laptop.
- Free platform.
- You can add stickers, photos, textbook pages, make notes, underline, circle.
- All elements located on the board can be moved, reduced, enlarged, moved, deleted. With the help of a pointer, focus on a particular element. With the help of an eraser – delete any element or return it back.
- You can create up to 20 slides in one document. To add a new "page" of the board, just click on the image of the cards at the top. It is convenient that the Jamboard can be multi-page. This is a pretty useful feature when you use the board as a series of consecutive exercises.
- You can also change the background color of the board in the Jamboard. When you select the "Select background" function, the following types of backgrounds will be available to you: "Dot", "Blue line", "Blue cage", "Gray cage", "Blue background", "Chalk board", you can also additionally download a background for yourself from the Internet or from your desktop. After you have finished working with your board, you can save it in the format that is convenient for you. It can be an image or a PDF

file. You can also give access to other participants as a spectator or a full participant.

The ever-increasing requirements for the volume of knowledge, skills and abilities of students necessitate further improvement of organizational forms and methods for monitoring and evaluating knowledge. The mechanism of control in the educational process plays a significant role in the cognitive activity of students. The most accurate and qualitative assessment of students' knowledge allows a variety of types and forms of control. As the main (traditional) methods of testing theoretical knowledge, one can use an oral survey, a written test, testing; for assessing practical skills – practical work.

Forms of control of students' knowledge assessment include forms of current, intermediate and final control. Testing has been and remains a special controversial moment in the educational process. As the researchers note: “Now testing has become the “cornerstone” and “stumbling block” of the entire system of credit education” [3]. They also note the advantage of test control in the credit system of education: “a multi-point assessment scale and statistical methods for processing and analyzing learning outcomes” [ibid.].

The organization of testing at all stages of control (current, intermediate and final) can be carried out using various platforms, for example, Online Test Pad or Google forms.

Online Test Pad is a free designer of online tests, logic games and crossword puzzles. Using the constructor, you can create tests in an unlimited number, saving them in your account on the site. You can also use tests created by other users.

Google Forms allows you to create quizzes with a variety of quizzes. Integrated with other Google services, including successfully used with Google Classroom.

The teacher can view the results, statistics of responses and scores for each test in both programs. All results, registration parameters, answers to all questions that can be saved in Excel are presented in a tabular form.

You can diversify the banal knowledge test with the help of game exercises, which will help to implement such Internet resources as Kahoot and Learningapps.

Kahoot allows you to create and edit polls in a short period of time in your account; combine different types of questions (puzzles, a test with several correct answers, open-ended questions, sequencing, etc.); conduct tests both remotely and in the classroom. The competitive mode activates the interest of students.

The Learningapps website offers to create tasks in a variety of formats: crosswords, quizzes, puzzles, the game "Who wants to be a millionaire?", determining the chronology, audio / video content, words from letters, etc. In almost every type of task, the desired format is selected in the settings – sound, graphic, text or combined. You can upload your own images, audio and video materials. Links to exercises can be sent in the form of a unique QR code that the system assigns to each task.

Summing up the above, it should be noted that the use of interactive technologies in the organization of teaching the Russian language contributes to the optimization of educational activities, a significant improvement in the effectiveness of the educational process. The use of Internet resources diversifies the content of education, allows for a differentiated approach to students with different levels of language training, increases the motivation of students in learning the Russian language, activates cognitive activity, promotes the organization of remote work of students, their independence in studying the material, and the development of creative abilities.

References

1. Textbook "Russian language" (level B1-B2) / comp.: N.A. Tairova, A.Zh. Sarsembayeva and others. Almaty, 2023. 128 p.
2. <https://startpack.ru/application/google-jamboard>
3. Bukhanevich N.V. Assessing the knowledge of students at the university on labor protection // KNZh. 2013. No. 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/otsenivanie-znaniy-studentov-v-universitete-po-ohrane-truda> (date of access: 02/25/2023).

РЕАЛИЗАЦИЯ КОНТЕКСТНОГО ОБУЧЕНИЯ В МАТЕМАТИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Сергеева Л.А.

Россия, Псковский государственный университет
Larek60@gmail.com

Аннотация. В статье обоснована необходимость поиска новых подходов к обучению математике в высшем образовании в контексте будущей профессиональной деятельности. Автор рассматривает возможность реализации контекстного обучения с целью решения мотивационной проблемы изучения математики в вузе, организации обучения будущих учителей в рамках про-

фессионального контекста. Основой контекстных технологий обучающихся на педагогическом направлении подготовки является кейс-метод исследовательского характера. Автор приводит пример учебного кейса с профессиональным контекстом по математике.

Ключевые слова: контекстное обучение, профессиональная подготовка, будущие учителя начальной школы, математическое образование

Основной задачей высшего образования во все времена была и остается профессиональная подготовка будущего специалиста. Эта задача может быть решена через насыщение профессиональным содержанием всех учебных дисциплин, в том числе и тех, которые не относятся к профессионально-ориентированным.

Математика занимает важное место в профессиональной подготовке, в том числе и в педагогическом образовании, поскольку использует аппарат математики для обработки данных, применяет ее методы, модели для построения педагогических теорий и технологий, выявления причинно-следственных связей педагогической практики и психологических показателей личности обучающихся [1]. Математическое образование в вузе предполагает не только изучение фундаментальных математических понятий и формирование математической деятельности, но и интеллектуальное развитие будущего специалиста, необходимое для его дальнейшей профессиональной деятельности и самосовершенствования.

Формирование математической компетенции при подготовке будущего учителя представляет собой важную часть бакалаврской программы для всех профилей обучения. Но, несмотря на важность математического образования в контексте будущей педагогической деятельности, процесс обучения математике студентов – будущих учителей сопровождается рядом проблем, которые негативно влияют как на качество математического образования, так и на его профессиональную направленность. Назовем некоторые проблемы, которые возникают при изучении дисциплины «Математические основы профессиональной подготовки педагога» у студентов – будущих учителей начальной школы, обучающихся в институте образования и социальных наук ПсковГУ.

- Несмотря на то, что содержание дисциплины «Математические основы профессиональной подготовки педагога» раскрывает теоретические основы понятий начального курса математики и способов математической деятельности младших школьников, студенты не ви-

дят необходимость изучения дисциплины в контексте своей будущей профессиональной деятельности. Большинство студентов изучают дисциплину лишь ради сдачи экзамена или зачета, не видят значение математики в своей будущей педагогической деятельности.

- Студенты при изучении математики ориентированы на выполнение лишь конкретной математической деятельности и не предполагают возможность использования при изучении математического содержания исследовательской и творческой деятельности.

- У студентов, поступающих на педагогические направления подготовки учителей начальной школы, считающих себя «гуманитариями», низкий уровень базовой школьной подготовки по математике, отсутствует мотивация и интерес к ее изучению.

- Количество часов, отведенных на изучение дисциплины «Математические основы профессиональной подготовки педагога» для студентов бакалавриата, уменьшено по сравнению со специалитетом, что закономерно ведет к снижению уровня строгости изложения математических фактов, уменьшению развивающих функций курса, возможностей развития средствами дисциплины абстрактного и логического мышления студентов.

Решение данных проблем побуждает к поиску эффективных технологий формирования профессиональной компетентности будущих учителей начальной школы при изучении математического содержания. Один из путей усиления профессиональной направленности изучения дисциплины – объединение теоретической и профессиональной подготовки будущего учителя. Эта задача может быть решена при реализации контекстного подхода к изучению дисциплины, который обеспечивает связь содержания изучаемой дисциплины с дальнейшей профессиональной деятельностью выпускника.

Основоположник теории контекстного обучения А.А. Вербицкий определял его как «обучение, в котором с помощью всей системы дидактических форм, методов и средств моделируется предметное и социальное содержание будущей профессиональной деятельности специалиста, а усвоение им абстрактных знаний как знаковых систем наложено на канву этой деятельности. Учение в условиях такого процесса приобретает несколько иные характеристики. Оно выступает формой личностной активности, которая обеспечивает воспитание необходимых предметно-профессиональных и социальных качеств личности специалиста» [2, с. 34–35].

Суть контекстного обучения можно сформулировать кратко в виде тезиса – предметные знания и умения изучаются как средство ре-

шения задач дальнейшей профессиональной деятельности специалиста. Контекстное обучение наполняет содержание дисциплины новым профессиональным смыслом и стимулом для обучающихся, обеспечивает естественную связь получаемых знаний с будущей профессией.

В качестве форм и методов реализации контекстного обучения в вузе авторы называют проблемные лекции, лекции-визуализации, лекции вдвоем, лекции с запланированными ошибками, семинары-дискуссии, семинары-исследования, кейс-метод и др.

Остановимся на одной из форм реализации контекстного обучения при изучении математики студентами – будущими учителями начальной школы – кейс-стади. Кейс-метод представляет собой систему обучения, базирующуюся на анализе, решении и обсуждении ситуаций, как смоделированных, так и реальных. При этом обучающиеся должны проанализировать ситуацию, разобраться в сути проблем, предложить возможные решения и выбрать лучшее из них [3].

Не ставя перед собой задачи проанализировать различные подходы к определению сущности кейс – метода, заметим лишь, что его сущность заключается в исследовательской деятельности обучающихся в искусственно созданной профессиональной среде, которая предполагает не только самостоятельное изучение теоретических вопросов, но и формирование практических умений, необходимых для дальнейшей профессиональной деятельности, групповую работу студентов и взаимный обмен информацией, формирует умение работать с информацией, умение аргументировать и отстаивать свою точку зрения, вести конструктивный диалог.

Приведем пример использования кейс-метода исследовательского характера при изучении математического содержания студентами – будущими учителями начальной школы.

Тема «Отношения на множестве. Графы отношений».

Познавательный вопрос, связанный с возможностью применения математического содержания при обучении младших школьников математике (имитационная обучающая модель воспроизводит ситуацию будущей профессиональной деятельности):

«На математической олимпиаде ученикам была предложена задача: «В семье пять детей: Света, Настя, Саша, Коля и Денис. Все они разного возраста. Известно, что Саша старше Насти, а Коля младше Насти, но старше Светы. Но Света старше Дениса. Назовите детей от младшего возраста к старшему». Как молодому учителю объяснить решение данной задачи младшим школьникам?»

Информация (письменные тексты, содержащие теоретическую информацию о конкретной области математического знания): из истории графов, проблема семи мостов Кёнигсберга или задача о кёнигсбергских мостах, графы и его элементы (вершины, ребра), нулевой, полный, неполный граф, степени вершин и подсчет числа ребер, Эйлеровы графы, решение задач с помощью графов, теория графов в курсе математики начальной школы.

Работа с информацией:

разработайте интеллект-карту темы;
сформулируйте толстые и тонкие вопросы по изученному содержанию;

найдите дополнительную информацию по теме;

составьте глоссарий по теме.

Применение информации (методическая часть) – анализ проблемной профессиональной ситуации, решение ее в ходе совместной деятельности студентов:

ответьте на вопрос «Какие понятия теории графов включены в учебники математики начальной школы?»;

приведите примеры задач с использованием графов из учебников математики начальной школы;

составьте аннотацию книги «Дети и графы» Папи Ф, Папи Ж.;

разработайте скрайбинг по одному из уроков из книги «Дети и графы»;

составьте сборник логические задачи, решаемые с использованием графов.

Оценка. Мы согласны с мнением М.Н. Швецово́й, что при реализации идей контекстного обучения обучаемые не только накапливают знания и приобретают необходимые умения и навыки, но и гармонично развивают учебную и профессиональную компетентности [4]. Кроме того, реализация контекстного обучения на занятиях по математике на педагогических направлениях вуза в виде кейс-метода (ситуационных профессионально-ориентированных задач) позволяет решить мотивационные проблемы, организовав обучение в рамках дальнейшей профессиональной деятельности, улучшить коммуникативные навыки студентов и организовать исследовательскую деятельность обучающихся.

Литература

1. Артюхина М.С. Интеграция интерактивных технологий как средство личностного роста при обучении математике бакалавров гуманитарного направления // Ярославский педагогический вестник. №4. 2016. С. 59–63.

2. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. М.: Высшая школа, 1991.
3. Лапыгин Ю.Н. Методы активного обучения. М., 2021.
4. Швецова М.Н. Контекстное обучение в условиях открытого образования (система «школа – вуз») // Информационно-коммуникационные технологии в педагогическом образовании. 2012. № 5 (20). С. 7–10.

ПРИМЕНЕНИЕ МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА ПРЕДМЕТАХ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ЦИКЛА

Сорокина Е.В.

Россия, Тамбовский государственный музыкально-педагогический
институт им. С.В. Рахманинова
ev40ina@mail.ru

Волкова М.С.

Россия, Гимназия № 12 им. Г.Р.Державина, г. Тамбов

Аннотация. В статье обоснована актуальность и необходимость применения мультимедийных технологий на предметах эстетического цикла. Представлены наиболее популярные в среднем образовании мультимедийные технологии. Перечислены основные информационно-коммуникативные компетенции учителя. В качестве примера рассмотрена практика применения информационных технологий на уроках музыки в общеобразовательной школе.

Ключевые слова: мультимедийные технологии, предметы эстетического цикла, информационно-коммуникативные компетенции, компьютерная обучающая система.

Система образования, как известно, всегда активно реагирует на все изменения, происходящие в обществе. И сегодня, вместе с трансформацией социальных и культурных парадигм, происходит модернизация образовательного пространства. Это связано, прежде всего, с внедрением информационных технологий в школьную среду. Их появление в образовании создаёт мощный ресурс предъявления и передачи знаний, делает уроки яркими, запоминающимися, формирует положительное отношение к предмету.

Непосредственное применение мультимедийных технологий позволяет расширять и совершенствовать дидактическую базу, в полной мере реализует проблему наглядности и дистанционного обучения. В

Законе РФ « Об образовании» отмечается, что при реализации образовательных программ с применением электронного обучения, дистанционных образовательных технологий в организации, осуществляющей образовательную деятельность, должны быть созданы условия для функционирования электронной информационно-образовательной среды, включающей в себя электронные информационные и образовательные ресурсы, совокупность информационных технологий, телекоммуникационных технологий, соответствующих технологических средств, обеспечивающих освоение образовательных программ в полном объёме, независимо от места нахождения обучающихся[1].

Использование мультимедийных технологий способствует оптимизации целого ряда положительных тенденций: расширяет кругозор учащихся, повышает интерес к предмету познания, облегчает процессы понимания и осознания учебного материала, способствует лучшему усвоению теории, активизирует учебную деятельность на уроке.

В практике общеобразовательной школы довольно активно применяются мультимедиа учебники. Они позволяют обучающимся самостоятельно находить необходимую информацию; с помощью практических работ, игровых заданий закреплять и проверять свои знания; вести учёт собственных результатов и достижений.

Мультимедийные технологии возможно использовать на разных этапах урока. Они могут помочь в подготовке и предъявлении нового материала, а также на этапе выполнения домашнего задания [2, с. 36]. Это – тестирование, творческие задания, требующее оригинального оформления, электронные сетевые опросы, специально подготовленные тексты упражнений (для выявления ошибок и неточностей).

Наиболее часто в педагогическом процессе общеобразовательной школы используются электронные учебники и пособия, которые можно демонстрировать с помощью компьютера или проектора, видео и аудиоманитофоны, DVD и CD, CD-R, интерактивные доски, электронные энциклопедии и справочники, интернет-тренажеры и программы тестирования, образовательные ресурсы интернета, дистанционные образовательные программы.

Следовательно, учитель общеобразовательной школы не может оставаться в стороне от применения новых технических средств обучения. На сегодняшний день провести урок на высоком уровне эффективности может только педагог, идущий в ногу со временем, способный заинтересовать учащихся, осваивающий современные технологии и владеющий ими [3, с. 108]. В этой связи учитель должен обладать

рядом информационно-коммуникационных компетенций, среди которых следующие:

- способность подбирать и организовывать электронную информацию;
- умение использовать презентации для комплексной передачи информации;
- понимание принципов работы необходимых компьютерных приложений;
- соблюдение этических принципов при интерактивном использовании мультимедийных технологий;
- способность использовать информационные технологии для развития научного, критического мышления учащихся;
- использование технологий в рамках инновационной деятельности и т. п. [4, с. 282].

Владение мультимедийными технологиями позволяет учителю брать информацию из разных источников, формирует умение лаконично и чётко выражать свою точку зрения, оптимизирует урок, делает его более содержательным и динамичным. Следовательно, сегодня особую актуальность для учителя приобретает информационная компетентность как личностно-профессиональное качество специалиста, без которого невозможно продвигаться по пути самосовершенствования.

Рассмотрим применение мультимедийных технологий на примере уроков музыки в общеобразовательной школе. Основными направлениями использования технологий в условиях урока музыки становятся: прослушивание и анализ музыкальных произведений, вокально-хоровая работа, сочинение музыки, импровизация, аранжировка, изучение истории и теории музыки с одновременной подачей текстового материала, аудиозвучания и видеоизображения, практическое освоение компьютерной музыки, нотных редакторов, использование электромузыкальных инструментов.

С целью развития исследовательских навыков в общеобразовательной школе учащиеся самостоятельно создают презентационный материал в программах Power Point, Prezi; видеоматериал – в программах Movie Maker, Adobe Premiere Pro, Pinnacle Studio; аудиоматериал – в программах Audio Master, FM Studi. Тематика презентаций и мини-проектов может быть разнообразной и позволяет интегрировать знания и умения из различных областей науки, культуры и искусства. К примеру, презентационные материалы на уроках музыки связаны с темами: «Моё любимое музыкальное произведение», «Сказка в музыке», «Музыкальные альбомы для детей», «Слияние жанров: рок и опера» и

т. п. Создание презентации способствует усилению мотивации обучения, заинтересовывает ученика, позволяет проявить свои знания, кругозор, творческие способности.

В помощь учителю музыки существуют следующие виды обучающих программ: игровые и учебные («Музыкальный оркестр», «Клавиатура и нотный стан», «Музыкальный тренажёр», «Развиваем слух и музыкальную память», «Караоке» и др.). В последнее время в музыкально-педагогической литературе появилось понятие КМОС (компьютерная музыкальная обучающая система). Её компонентами становятся ученик, компьютер и предмет информационного отношения (в данном случае музыка). Обучающая система может выступать в роли информатора (предъявление материала для запоминания); тренажёра (ориентировка на выработку автоматических действий, навыков распознавания образов), учителя (совершенствование способности учащихся комбинировать образы, творчески мыслить, произвольно запоминать информацию) [5, с. 98].

Таким образом, применение мультимедийных технологий на предметах эстетического цикла позволяет сделать урок познавательным, разнообразным, современным, эффективно решающим дидактические и воспитательные задачи, обеспечивающим благоприятные условия для обучения и развития личности.

Литература

1. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 13.07.2015) «Об образовании в Российской Федерации» // Собрание законодательства РФ, 31.12.2012, N 53 (ч. 1), ст. 7598
2. Первушкина А.И. Применение информационных и коммуникативных технологий на уроках истории и обществознания // Обучение и воспитание: методики и практика. 2015. № 21. С. 35-39.
3. Доля А.В. Развитие музыкально-творческих способностей у детей посредством музыкально-компьютерных технологий // Вестник научных конференций. 2016. № 5-4. С. 107-109.
4. Стрекалова Л.В. Различные подходы к характеристикам категорий «информационные технологии» и «информационно-коммуникативные компетенции» // Педагогическое мастерство и педагогические технологии. 2016. № 4(10). С. 281-285.
5. Полозов С.П. Обучающие компьютерные технологии и музыкальное образование. Саратов: Изд-во Саратовского ун-та, 2014. 208 с.

ТЕХНОЛОГИЯ ОБУЧЕНИЯ В МАЛЫХ ГРУППАХ СОТРУДНИЧЕСТВА КАК СПОСОБ РЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ПОДХОДА К ПРЕПОДАВАНИЮ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

Сребницкая Е.В.

Россия, Национальный исследовательский университет «МИЭТ»
lena-srebnitskaya@yandex.ru

Аннотация. Статья посвящена вопросам практического применения личностно-ориентированного подхода к иноязычной подготовке студентов технических направлений. Особый акцент делается на технологии обучения иностранному языку в малых группах сотрудничества в непрофильном вузе. Автор приводит описание собственного опыта проведения дискуссии в малых группах со студентами НИУ «МИЭТ». Подчёркивается необходимость тщательного подбора дидактического материала, умелого управления преподавателем ходом дискуссии, учёта психологических особенностей студентов для получения высоких результатов работы в малых группах.

Ключевые слова: личностно-ориентированный подход к обучению, малая группа сотрудничества, профессиональное образование, дискуссия, психологическая совместимость, дидактические материалы.

Потребность общества в высококвалифицированных технических специалистах со знанием иностранного языка, готовых к постоянному самообразованию и самореализации, способных творчески подходить к решению задач, связанных с эффективным управлением производством, обуславливает необходимость внедрения личностно-ориентированного подхода в обучении иностранному языку будущих инженеров [1].

Требования личностного подхода в теории профессионального становления будущих специалистов могут заключаться в следующем:

- «ориентация процесса профессионального образования на личность обучающегося как цель, субъект, результат и главный критерий его эффективности;
- основу деятельности участников образовательного процесса должны составлять уважение к личности, доверие к ней, целостный подход, концентрация внимания на удовлетворении профессиональ-

ных потребностей, создании ситуации успеха для участников образовательного процесса;

- придание управлению процессом профессиональной подготовки координирующего и мотивационного характера в целом» [2, с. 28-29].

Эффективность реализации личностно-ориентированного подхода при иноязычной подготовке студентов зависит от правильности выбора соответствующих технологий. Одной из оптимальных личностно-ориентированных технологий обучения иностранному языку в вузе является, на наш взгляд, технология работы в малых группах. Методика работы в малых группах, широко разработанная во второй половине прошлого века, исследуется в современной науке в работах таких зарубежных учёных, как Э. Аронсон, Д. Джонсон, Дж. Дьюи, К. Роджерс, Р. Славин и получила дальнейшее развитие в трудах отечественных учёных Н.Д. Гальсковой, А.С. Границкой, Е.И. Пассова, Е.С. Полат [3].

«Под малой группой сотрудничества, как правило, понимается речевая группа, состоящая из определённого количества студентов (3-5 человек), временно объединённых для выполнения каких-либо речевых заданий, при этом группа должна обладать общей целью и функциональной структурой» [3, с. 441-444].

Обучение в малых группах сотрудничества имеет следующие характерные черты:

- «взаимосвязь членов группы;
- личная ответственность каждого члена группы за собственные успехи и успехи своих товарищей;
- совместная учебно-познавательная, творческая деятельность обучаемых в группе;
- общая оценка работы группы, которая складывается из оценки формы общения обучаемых в группе и академического результата работы» [2, с. 118].

Эти отличия способствуют эффективной совместной деятельности студентов, создавая комфортные условия для их взаимодействия друг с другом, что представляется особенно важным сейчас, когда наполняемость групп в технических вузах составляет 23-25 человек. К тому же, преподавателям приходится учитывать разный уровень подготовки студентов: от уровня “elementary” до “upper-intermediate” и “advanced”. Кроме того, поскольку мы в дальнейшем в этой статье будем рассматривать работу в малых группах студентов первого курса технических направлений, особенно актуальным для нас является решение задачи

снижения порога тревожности у студентов, напряжения, преодоления языкового барьера, столь характерных для первокурсников. Помимо этого известно, что стремление к общению изначально заложено в психологии молодых людей, студенты хотят принадлежать какой-то группе сверстников, признания своей роли в 195вдокпе. Все эти факторы должны быть использованы в процессе формирования эффективной малой группы, в которой студенты поддерживают друг друга [4].

Дискуссия по теме “The Computer and its Influence on our Daily Life” может служить иллюстрацией работы в малых группах при обучении иностранному языку студентов первого курса института системной и программной инженерии и информационных технологий, которая проходила поэтапно. Сначала осуществлялось ознакомление и усвоение языкового материала (в частности, таких терминов, как hardware, central processing unit, input and output devices, peripherals, keyboard, a laser printer, software, hard and floppy discs, CD-Roms, a word processor, databases, a back-up copy, debugging и т. д.), выполнен ряд упражнений на закрепление лексики, а также предварительное обсуждение следующих текстов: “Is there an End to the Computer Race?”, “Computers Concern You”, “What can Computers do?”, отработаны разговорные формулы на согласие – несогласие, выражение собственного мнения и т. д., которые студенты могли бы использовать во время дискуссии.

После этого обучающимся была представлена конкретная ситуация, по которой будет проведена дискуссия о роли компьютера в повседневной жизни человека. При этом одна сторона придерживается мнения о необходимости использования компьютера абсолютно во всех сферах деятельности, а другая выступает за установление рационального баланса между использованием компьютера и других видов устройств и источников информации в жизни человека, а также указывает на пагубное влияние на здоровье человека многочасовой работы за компьютером.

При разделении студентов на группы преподаватель учитывает уровень знаний обучающихся, их психологическую совместимость, чтобы студент оказался в комфортном психологическом окружении, где он может раскрыться как личность и продемонстрировать знание языка [5], так как по словам М.Г. 195вдокиимовой «При организации взаимодействия студентов в групповых формах обучения иностранному языку преподаватель должен, разумеется, опираться на знание индивидуальных особенностей каждого отдельного студента при моделировании различных ситуаций общения, распределении ролей, стремясь к опти-

мальному делегированию функций в процессе решения различных речемыслительных задач, созданию оптимальных условий протекания совместной деятельности и достижения общей цели» [6, с. 436].

Кроме серьёзной подготовки к занятию, тщательной разработки дидактических материалов и организации дискуссии, преподавателю необходимо умело этой дискуссией управлять. В ходе проводимой дискуссии преподаватель может делать некоторые комментарии, выражая иную точку зрения, вызывая, таким образом, желание у студентов вступить в дискуссию, отстаивая свою позицию.

Не менее эффективной является также работа в малых группах над просмотренным аутентичным фильмом “Computers and Technology in our Lives”. Студенты предварительно изучили следующие тексты по заданной теме: “Computer Applications”, “Computers in Education”, “Personal Computers”, “Minicomputers”.

До начала просмотра фильма мы провели работу над основными словами и словосочетаниями, встречающимися в нём: the evolution of technology, technological advances, evolution of telecommunications from antiquity to modern times, predecessors, to look up information, innovative computer programmes и т. д. Далее студенты были разделены на малые группы, внутри которых им необходимо было выполнить следующие задания:

1) Составьте вопросы по данному фильму и задайте их членам своей группы.

2) Обсудите и передайте содержание данного фильма с максимальным использованием отработанной лексики.

3) Ответьте на вопрос “What do you believe can happen with technologies and telecommunications in the future?”

4) Выберете студента, который по результатам работы внутри вашей группы выступит с сообщением по теме фильма.

В процессе наблюдения за работой каждой группы мы выявляли, какие ошибки допустили члены группы, каково участие каждого студента в работе группы, затем проводили совместно с обучающимися коллективный анализ достигнутых результатов.

Итак, благодаря тщательной обработке лексики, глубокому предварительному изучению тематики, подготовке необходимых дидактических материалов, учёту интересов и психологических особенностей студентов при их разделении на группы, мы добились максимально комфортной обстановки проведения дискуссий, активного участия всех студентов группы в данной работе, активизации большого количества лексического материала, усвоения студентами пройденных по

программе тем. При этом, что немаловажно, студенты получили огромное удовлетворение от проделанной работы.

Таким образом, итоги нашей работы в малых группах при обучении будущих инженеров иностранному языку стали подтверждением высокой эффективности данной технологии, так как обучение в малых группах сотрудничества позволяет добиваться высокой мотивации в изучении иностранного языка, способствует интенсивности его освоения, развитию познавательной активности и творческой самостоятельности будущих технических специалистов, имеет ярко выраженную коммуникативную и личностно-ориентированную направленность.

Литература

1. Захарова Л.В. Технология работы в малых группах при изучении грамматики в курсе русского языка как иностранного // Гуманитарные основы инженерного образования: методические аспекты в преподавании речеведческих дисциплин и проблемы речевого воспитания в вузе. Санкт-Петербург – Петергоф: Военный институт, 2022. С. 131-137.

2. Сребницкая Е.В. Профессиональное становление будущего лингвиста-переводчика в процессе иноязычной подготовки в вузе: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Магнитогорск, 2007. 22 с.

3. Макеев С.А. Организация обучения в малых группах сотрудничества в курсе иностранного языка в вузе // Языки, культуры, этносы. Формирование языковой картины мира: филологический и методический аспекты. Йошкар-Ола: Марийский государственный университет, 2021. С. 441-444.

4. Потёпкина В.В. Роль групповой работы при развитии навыков и умений задавать вопросы в процессе обучения иностранному языку // Тенденции инновационного развития науки и практики. Смоленск: Наукосфера, 2017. С. 47-50.

5. Байдикова Н.Л., Давиденко Е.С. Типологические особенности личности (экстраверсия/интроверсия) в контексте личностно-ориентированного обучения студентов иностранному языку // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2018. Вып. 2 (796). С. 155-163.

6. Евдокимова М.Г. Инновационная система профессионально-ориентированного обучения иностранным языкам в неязыковом вузе. М.: Библио-Глобус, 2017. 436 с.

ВОЗМОЖНОСТИ И ОГРАНИЧЕНИЯ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ

Темирова Ш.Г., Очиллова Н.Н.

Республика Узбекистан. Самаркандский государственный
университет имени Шарофа Рашидова

shoiratemirova186@gmail.com

nasiba.ochilova.78@inbox.ru

Аннотация: В статье рассмотрены различные виды мультимедийных технологий, используемых при обучении студентов. Проанализированы их педагогические возможности и имеющиеся ограничения при их реализации в образовательном процессе вуза.

Ключевые слова: мультимедийные технологии, профессиональное образование, интерактивные учебные материалы, онлайн-курсы.

Современное образование ставит перед собой задачу обеспечения высокого качества обучения и подготовки студентов к будущей профессиональной деятельности. В этом процессе мультимедийные технологии играют важную роль, позволяя создавать уникальные учебные материалы, которые способствуют более глубокому и лучшему усвоению материала. С их помощью можно создавать, обрабатывать и передавать информацию в различных форматах: текстовом, графическом, аудио- и видеоформатах [1].

Применение мультимедийных технологий в профессиональном воспитании студентов позволяет значительно улучшить качество обучения и повысить эффективность усвоения материала. Они позволяют создавать интерактивные учебные материалы, которые способствуют более глубокому и лучшему пониманию темы.

Одним из наиболее распространенных примеров мультимедийных технологий является использование компьютерных программ для создания презентаций. С помощью таких программ можно создавать слайды с текстом, графиками, диаграммами, фотографиями и видеофайлами. Это позволяет преподавателям более наглядно и понятно объяснять материал, а студентам – лучше усваивать его [2].

Кроме того, мультимедийные технологии позволяют создавать интерактивные учебные материалы, которые стимулируют активное участие студентов в обучении. Например, с помощью интерактивных

заданий студенты могут проверять свои знания и навыки, а также получать обратную связь от преподавателя.

Важным преимуществом мультимедийных технологий является их доступность. Сегодня почти каждый студент имеет доступ к компьютеру и Интернету, что позволяет использовать мультимедийные технологии в обучении практически в любом месте и в любое время.

Одним из наиболее распространенных примеров использования мультимедийных технологий является создание интерактивных учебных курсов. Это позволяет студентам изучать материал в удобном для них темпе, получая обратную связь и поддержку от преподавателей. Такие курсы могут содержать видеоуроки, тесты, задания, а также форумы для общения со своими коллегами.

Еще одним примером использования мультимедийных технологий является создание виртуальных лабораторий и тренажеров. Это позволяет студентам проводить эксперименты и тренировки в безопасной для них среде, а также повторять их несколько раз, чтобы лучше усвоить материал.

Мультимедийные технологии также используются в процессе проведения вебинаров и онлайн-конференций. Это позволяет студентам общаться со своими коллегами и преподавателями, задавать вопросы и получать ответы в режиме реального времени.

Один из самых популярных способов использования мультимедийных технологий в профессиональном образовании — это создание видеоуроков [3]. Видеоуроки могут быть использованы для обучения различным навыкам и процессам, от программирования до кулинарии. Они могут содержать демонстрации, объяснения и задания для самостоятельной работы студентов. Видеоуроки могут быть использованы как дополнение к традиционным урокам, так и как основной источник информации для обучения.

Интерактивные приложения — это еще один способ использования мультимедийных технологий в профессиональном образовании. Они могут быть использованы для создания интерактивных учебных материалов, таких как тесты и игры, которые помогают студентам лучше запомнить информацию и развивать навыки. Интерактивные приложения могут быть созданы для любой области знаний и могут быть адаптированы к различным уровням сложности.

Онлайн-курсы — это еще один пример успешного использования мультимедийных технологий в профессиональном образовании. Онлайн-курсы позволяют студентам получать образование в любое время и в любом месте, используя интернет. Они могут содержать видеоуро-

ки, интерактивные задания, домашние задания и тесты. Онлайн-курсы могут быть использованы как дополнение к традиционным урокам, так и как основной источник информации для обучения.

Графика и диаграммы — это еще один способ использования мультимедийных технологий в профессиональном образовании. Они могут быть использованы для визуализации сложной информации, такой как статистика или процессы. Графика и диаграммы могут помочь студентам лучше понять информацию и запомнить ее.

Хотя использование мультимедийных технологий в профессиональном образовании имеет множество преимуществ, они также имеют свои недостатки и ограничения. Одним из основных недостатков использования является ограниченная доступность для всех студентов. Некоторые студенты могут не иметь доступа к необходимому оборудованию или интернету, что может препятствовать их участию в онлайн-курсах или использованию интерактивных приложений.

Другим недостатком является ограниченное взаимодействие между преподавателем и студентами. В традиционном классе преподаватель может легко ответить на вопросы студентов и общаться с ними лично. Однако, при использовании мультимедийных технологий, взаимодействие может быть ограничено, и студенты могут чувствовать себя оторванными от преподавателя.

Еще одним ограничением использования мультимедийных технологий является ограниченная адаптация к различным уровням сложности и стилям обучения. Некоторые студенты могут лучше усваивать информацию через чтение, в то время как другие предпочитают аудио- или видеоматериалы. Мультимедийные технологии могут быть неэффективными для студентов, которые не соответствуют их стилю обучения.

Завершающим ограничением использования мультимедийных технологий является ограниченность в оценке знаний студентов. Некоторые типы знаний могут быть трудными для оценки через мультимедийные технологии, такие как письменные работы или устные ответы на вопросы.

Использование мультимедийных технологий имеет свои недостатки и ограничения в профессиональном образовании. Однако, если эти ограничения будут учитываться и преодолены, мультимедийные технологии могут быть эффективным инструментом для обучения и развития умений и навыков студентов.

Таким образом, мультимедийные технологии являются эффективным инструментом в профессиональном образовании. Они могут по-

мочь студентам лучше усваивать информацию, развивать навыки и получать образование в любое время и в любом месте. Они помогают сделать учебный процесс более интересным и понятным для студентов, а также повышают его эффективность.

Однако, необходимо учитывать некоторые недостатки и принимать меры для их преодоления, чтобы обеспечить эффективное использование мультимедийных технологий в процессе профессионального обучения студентов. Не следует забывать, что мультимедийные технологии не могут полностью заменить традиционные методы обучения. Они должны использоваться в сочетании с другими методами, такими как лекции, семинары, практические занятия и т. д. Только так можно достичь наилучших результатов в обучении студентов.

Литература

1. Ляшенко Т.В. Мультимедийные образовательные технологии: сущность и типология // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. 2010. № 1 (33). С. 150-157.
2. Гузуева Э.Р. Мультимедийные технологии и их педагогические возможности // Приднепровский научный вестник. 2019. Т. 4. № 2. С. 69-72.
3. Воротникова Е.И. Мультимедийные технологии и видеоуроки // Молодой исследователь Дона. 2020. № 3 (24). С. 144-152.

BASIC TECHNOLOGICAL SCHEMES FOR ORGANIZING THE PROCESS OF DEVELOPING THE SOCIO-ECONOMIC COMPETENCE IN FUTURE TEACHERS

Chekina A.

Republic of Belarus, Yanka Kupala State University of Grodno
772151@mail.ru

Abstract. The article presents basic technological schemes for organizing the process of developing the socio-economic competence in future teachers. The author proposes five schemes – in according to the number of structural components of the socio-economic competence. Each scheme includes three stages: orientating, connecting and consolidating. These schemes are considered as invariants for the pedagogical process.

Keywords: socio-economic competence, higher education, pedagogical education.

One of the ways to renew the professional training of education specialists is to include in its content the mastery of students of the socio-economic competence (SEC), which we define as an integrative characteristic of the personality, which determines the readiness and ability to design and implement professional and personal-effective economic activity in the field of education [1]. The development of the socio-economic competence in future education specialists is ensured by the completeness of the development of all its components: motivational, cognitive, activity-based, reflective, and axiological. The functional orientation of the process of developing the socio-economic competence in future education specialists necessitates its technological organization. In the process aspect, the technology characterizes the division of the process into interconnected stages, the coordinated and phased execution of actions to achieve the set goal, the implementation of the operations and procedures included in it [2; 3].

Ensuring the technologization of the process of the development of the socio-economic competence in students involves the allocation of stages of its development in accordance with the levels of experiences of the future specialists at the exploring and understanding an actual socio-economic space. These stages, during which that kind of personal experience is acquired, can be determined in the most general form as follows:

Stage 1 – orienting, during which the student acts as a subject of certain economic (vocational) actions mastered as a standard model;

Stage 2 – connecting, during which the student acts as a subject of meaningful economic (vocational) activity;

Table 1
Basic scheme for organizing the development
of the motivational component of the socio-economic competence
in future education specialists

Stages	Focus of the educational process
orienting	Stimulating the needs of students in the field of vocational training, encouraging the subject reflection of the existing elements of the SEC, to understand the professional and personal goals of gaining the SEC.
connecting	Motivating to replenish the experience of professional activity as an economic activity, prompting the need for mastering the SEC for professional and personal purposes.
consolidating	Encouraging the pursuit of professional and life success through the resulting "usefulness" of professional activity, to independently

	consciously choose an economic model of behaviour.
--	--

Stage 3 – consolidating, characterized by the position of the student as a self-regulating subject of economic (vocational) activity, capable of studying situations of playing various economic roles and social functions.

In order to implement the integral formation of the socio-economic competence, we offer a set of basic schemes for facilitating the development of the given competence in future education specialists, focusing on taking into account all its components (Tables 1–5).

Table 2

Basic scheme for organizing the development
of the cognitive component of the socio-economic competence
in future education specialists

Stages	Focus of the educational process
orienting	The development of knowledge in the field of the modern socio-economic view of the world; orientation in the norms and ethics of professional relations.
connecting	The development of elements of economic thinking in students that ensure the detection of unrealized opportunities in the professional and pedagogical field and their implementation, awareness of themselves as an economic agent.
consolidating	Ensuring that students are aware of the period of professional training as a stage of a future career, and that they understand the multivariability of the conditions of the professional environment and the outcome of professional activities.

Table 3

Basic scheme for organizing the development
of the activity-based component of the socio-economic competence
in future education specialists

Stages	Focus of the educational process
orienting	Organizing the learning normative ways of playing various economic roles and implementing social functions.
connecting	Developing the skill of choosing economically feasible ways of action and patterns of behaviour in the professional field.
consolidating	Organization of independent activities of students, aimed at planning and implementing their own strategies of effective economic behaviour.

Each of the basic schemes contains three options for organizing the educational process, providing the level development of all the components of the socio-economic competence: motivational, cognitive, activity-based, reflective, and axiological, in future education specialists.

The basic schemes developed by us for organizing the development of the socio-economic competence in future education specialists contain an invariant aspect of the pedagogical process, which determines its general

Table 4

Basic scheme for organizing the development
of the reflective component of the socio-economic competence
in future education specialists

Stages	Focus of the educational process
orienting	Organization of detection of errors and insufficiency of the SEC, based on demonstration of professional activity situations.
connecting	Organization of understanding and assessment of professional activities with the proposed parameters in the aspect of its social-economic efficiency.
consolidating	Development of skills of self-assessment of professional activity and its self-correction, taking into account the economic aspect; determining the prospects for increasing the SEC level.

Table 5

Basic scheme for organizing the development
of the axiological component of the socio-economic competence
in future education specialists

Stages	Focus of the educational process
orienting	Organization of students' comprehension of the attractiveness of the process of professional work itself, personal and social significance of the chosen profession, its prestige.
connecting	Formation of a value attitude to professional training as to the beginning of integration into the socio-economic space. Organization of awareness of self-learning as a subject of socially transformative activity. Development of the values-based orientations for achievement and common well-being.
consolidating	Development of the ability of the student to position himself as a subject of socially transformative activity, to demonstrate the prestige of the pedagogical profession.

orientation in each particular case. The variable aspect of the organization of the development of a given competence in students is determined by the choice of appropriate pedagogical means, methods, techniques and forms.

Thus, the organizational and technological consistency of the stages of the development of future specialists' experiences in navigation in the socio-economic space and the development of components of the socio-economic competence forms the basis for ensuring their logical relationship in the educational process. The integrative nature of the development of the socio-economic competence is due to the structural integrity of its components and levels of understanding the current socio-economic space by future specialists.

References

1. Чекина Е.В. Оформление понятия «социально-экономическая компетентность специалиста образования» в дискурсивном поле научных исследований // Мир науки, культуры и образования. 2020. № 6. С. 188-189.
2. Januszewski A. Educational technology: a definition with commentary. New York, 2008.
3. Thaarig Z., Surahman E. How does educational technology answer challenges? Empirical theoretical studies and public perspectives // Journal of Education and Learning. 2021. № 3. P. 474-482.

ЦИФРОВИЗАЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В УНИВЕРСИТЕТЕ

Шульц О.Е.

Россия, Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина
olgaeshults@gmail.com

Аннотация. В статье представлен анализ ключевых понятий, связанных с цифровизацией профессиональной подготовки будущих учителей иностранных языков: «цифровая компетенция», «медиакомпетентность», «цифровая грамотность», «цифровые навыки». Приводится авторское определение термина «медиакомпетентность», обсуждаются принципы формирования медиакомпетентности, анализируются практические условия цифровизации образовательной среды в университете, необходимые для профессионального становления будущего учителя иностранных языков.

Ключевые слова: цифровизация, цифровой университет, медиакомпетентность, профессиональная подготовка, будущий учитель иностранных языков.

Динамическое развитие разных сторон социума в тесном взаимодействии с цифровыми технологиями стали неотъемлемой и стилевой характеристикой современности. Дигитализация или цифровизация социальной и, в том числе образовательной среды, накладывает определенные требования к подготовке будущих специалистов, гибко использующих цифровые технологии для создания инновационных продуктов и объектов в разных сферах жизнедеятельности в XXI веке.

На первый план выходит цифровой университет, который, по мнению И.В. Кальницкой и О.В. Максимочкиной «призван решить проблему подготовки специалистов для цифровой экономики и, только решив эту проблему, у вузов появится возможность выйти на международный рынок образования» [1, с. 69].

Что же формируется у студентов в процессе обучения в университете: «цифровая компетенция», «медиакомпетентность», «цифровая грамотность» или «цифровые навыки»? Как показывает наш анализ исследовательских подходов, мнения ученых неоднозначны:

– «*цифровая компетенция*» – это важный навык выживания и актив знаний в эпоху цифровых технологий (Ю. Жао, М.С. Санчес Гомез, А.М. Пинто Ллоренти, Л.Жао); «способность (наряду с прочной теоретической основой) применять знания и навыки, необходимые для планирования, реализации, оценки и постоянного пересмотра процессов преподавания и обучения, поддерживаемых цифровыми технологиями» (И.В. Кальницкая, О.В. Максимочкина) [1];

– «*медиакомпетентность*» – это «совокупность мотивов, знаний, умений, способностей человека, способствующих медиаобразовательной деятельности в аудитории различного возраста» (С.С. Бабаджанов) [2]; «медиакомпетентность связана с систематизацией медиазнаний, умений, ценностного отношения к медиаобразованию в целом» (Н.В. Змановская) [3];

– «*цифровая грамотность*» – это «новая форма грамотности, которая подразумевает поиск, оценку и использование разнообразных источников информации с целью формирования комплексного содержательного представления о конкретном вопросе, теме или ситуации» (М.С. Добрякова, И.Д. Фрумина) [4];

– «*цифровые навыки*» – это «навыки, необходимые для того, чтобы человек мог использовать информационно-коммуникационные

технологии для достижения целей в своей личной и профессиональной жизни» [5].

На наш взгляд, правомерным является использование понятия «медиакомпетентность» применительно к вузовским условиям, под которой мы понимаем личностное свойство студентов социально-ответственно, креативно и самостоятельно осваивать, и использовать медиатехнологии в выбранной профессиональной и личностной сфере.

Имеет право на существование зарубежный подход к выделению компетенций, определяемых как ключевых на рынке труда, они, в свою очередь, систематизированы в три группы: когнитивные компетенции (разрешение проблем, аналитическое и критическое мышление, активное обучение, использование интегративных связей), социальные компетенции или социально-психологические (креативность и инновации, эмоциональный интеллект, социальный интеллект, межкультурные компетенции, виртуальное сотрудничество), хард (технические) компетенции (цифровые компетенции) [6, с. 73].

Интересен подход Е.Н. Приступа, связанный с формированием медиакомпетентности будущих учителей в университете, который опирается на следующие принципы [7, с. 49]:

- 1) развития информационного мировоззрения обучающихся;
- 2) развития информационной культуры личности как части общей культуры;
- 3) развития критического понимания медиа;
- 4) профессиональной подготовки будущих педагогических работников в контексте медиаобразования;
- 5) личностных результатов медиаобразования;
- 6) эмоционального характера медийного воздействия;
- 7) непрерывности медиаобразования;
- 8) связи медиакомпетентности обучающихся и медиакультуры личности;
- 9) взаимообусловленности медиакомпетентности и информационной компетентности обучающихся;
- 10) диалогового способа взаимодействия с информационным обществом и др.

Все принципы могут лежать в основе эффективной организации цифровой образовательной среды в вузе под руководством преподавателя.

А что же происходит в практических вузовских условиях? Мы заметили, что преподаватели вуза, которые работают в цифровой образовательной среде, по-разному относятся к ее существованию. Первая

категория вузовских преподавателей поддерживает цифровую образовательную среду университета, рассматривают ее как форму положительного преобразования информационно-образовательных процессов (новые компетенции, знания, возможность доступа к огромному массиву информации, легкость взаимодействия субъектов образования в онлайн-форматах). Вторая категория преподавателей – ее противники, считают, что цифровизация разрушает личность студентов, они становятся подвержены отрицательным влияниям интернет-программ. Преподаватели не хотят конкурировать с дигитальными источниками, считая себя главными источниками знаний для студентов. Кроме того, ряд преподавателей не используют цифровые технологии в образовательном процессе из-за отсутствия собственной цифровой компетенции и скептического отношения к подходам обывателей, пишущих поверхностные и сомнительные интернет-тексты.

Как должен организовать преподаватель университета работу со студентами в цифровой образовательной среде? На наш взгляд, преподаватель должен познакомить студентов с технологией поиска релевантного знания по необходимой теме, научить студентов анализировать разные подходы по изучаемой проблеме, не ограничиваясь первым, критически относиться к полученной информации, стремиться консолидировать разные подходы в собственное видение проблемы, уметь добывать новое знание в совместной/коллективной работе с другими студентами, проводить мозговой штурм и формировать коллективное мнение.

Особым цифровым умением является активное использование цифровых технологий в профессиональной сфере. Так, будущие учителя иностранных языков должны быть осведомленными, какие существуют интернет-словари, как называются интернет-программы/сайты/тренажеры по развитию фонетических, лексических и грамматических навыков обучающихся, а также какие интернет-ресурсы станут эффективными для обучения иноязычному чтению, аудированию, говорению, письму. Студенту рекомендуется уже на этапе обучения в вузе сформировать собственный методический банк профессиональных интернет-ресурсов, которые можно поместить в Профессиональное портфолио и, таким образом, подготовиться к будущим интервью с работодателями.

Литература

1. Кальницкая И.В., Максимочкина О.В. Акторы цифровой образовательной среды и их влияние на развитие цифровых компетенций студентов // Преподаватель XXI век. 2022. № 2. Ч. 1. С. 64–77.

2. Бабаджанов С.С. Медиакомпетентность педагога как фактор развития медиаграмотности студентов // Педагогика и современность. 2014. № 5. С. 86-89.
3. Змановская Н.В. Формирование медиаобразованности будущих учителей: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Красноярск, 2004. 24 с.
4. Добрякова М.С., Фрумина И.Д. Универсальные компетентности и новая грамотность: от лозунгов к реальности. М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2020. 472 с.
5. Руководство по оценке цифровых навыков. Международ. союз электросвязи. Женева, 2021. 76 с.
6. Matuszewska-Kubicz, A. Key Competencies in the Labour Market from the Perspective of Higher Education Students // E-Mentor. 2021. Vol. 92. No. 5. P. 69-80.
7. Приступа Е.Н. Формирование и развитие медиакомпетентности будущих педагогических работников // Преподаватель XXI век. 2022. № 2. Ч. 1. С. 46-53.

V. СИСТЕМА МЕНЕДЖМЕНТА КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КВАЛИМЕТРИЯ

РЕЙТИНГОВАЯ ОЦЕНКА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ – ОСНОВА ЭФФЕКТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ

Ахметжанов М.М.

Республика Узбекистан, Бухарский
инженерно-технологический институт
ciulugbek@list.ru

Аннотация. В статье рассматриваются проблемные вопросы организации первой педагогической практики студентов направления подготовки «Профессиональное образование» в профессиональном колледже. Рассматриваются разработанные методики эффективной рейтинговой оценки их деятельности во время педагогической практики в соответствии с запланированными видами заданий.

Ключевые слова: педагогическая практика, студент, рейтинговая оценка, психолого-педагогический цикл, рейтинговая карта.

В современных условиях система образования и подготовки кадров – специалистов должна быть непрерывно и всесторонне связана с осуществляемыми реформами нашего общества, нашей жизни. Перед нами стоят задачи подготовки педагогических кадров, отвечающих новым требованиям: внедрение государственных образовательных стандартов, работа с новыми учебными программами, подготовка методологического фундамента в структурах профессиональных колледжей и академических лицеев, проведение мероприятий, основывающихся на непрерывном образовании [1].

Студенты бакалавриата направления подготовки «Профессиональное образование», наряду с изучением социально – политических, обще – технических и специально – инженерных профессий, получают знания по психологическим и педагогическим направлениям. Это, в свою очередь, формирует у студентов навыки, умения и способности, необходимые для подготовки и проведения занятий и воспитательных мероприятий. Психолого-педагогическая подготовка помогает отби-

рать адекватное содержание учебного материала, находить дидактические методы и средства, учитывая индивидуально – психологические особенности учащихся, уровень их обученности и воспитания.

Успешная самостоятельная педагогическая деятельность студентов зависит от профессиональной подготовки и духовно – нравственного уровня, отвечающих современному учебно – воспитательному процессу [2].

Педагогическая практика студентов в профессиональных колледжах начинается на третьем и заканчивается на выпускном курсе. Завершающим этапом является производственная практика после двух-летнего опыта.

Педагогическая практика включает в себя:

1. ознакомление с профессиональным колледжем и производством после изучения курса «Введение в специальность»;

2. прохождение годовой практики в качестве инженера – педагога в профессиональных колледжах или учебных отделах производства.

Все элементы производства по соответствующим направлениям отражены в необходимых программах. Во всех этапах руководства педагогической практики руководство осуществляется профессорами – преподавателями вуза или сотрудниками профессиональных колледжей и производств.

Например: на практике студентами 3 курсов руководят профессора-преподаватели кафедры «Педагогика, психология», директор колледжа и заместитель директора по учебной и духовно – просветительской работе, мастера производственного обучения, руководители групп, общественные организации учебного заведения. Воспитательная работа с учащимися проводится под руководством педагогов (представителями управдомов, махалли, педагогическими отрядами, «Камолот»).

Управляют и контролируют квалификационную практику студентов 4 курса: профессора-преподаватели кафедры «Педагогика, психология» совместно с кафедрой специальных дисциплин, директор колледжа, и заместитель директора по учебной и учебно- производственной работе, учителя – предметники.

Успешные результаты практики неразрывно связаны с продолжительностью и оперативностью опыта. Важно, регулярно контролировать работу практиканта, только в таком случае студенты становятся активными помощниками руководящим организациям и должностным лицам: в воспитании учащихся, в развитии у них навыков самообразования, в оживлении организации социально-политических, духовно –

просветительских работ, привлечении к общественно – полезному труду молодежи.

Первая практика педагогического знакомства (пассивная): проводится в начале VI –учебного семестра в количестве 144 часов.

Повседневная оценка работы студентов на педагогической практике осуществляется по рекомендуемой ниже рейтинговой карте [3]:

РЕЙТИНГОВАЯ КАРТА ПО I-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКЕ

(Название ВУЗа)

факультет _____ студент группы _____

(Ф.И.О. студента)

№	Выполняемая работа	Макс балл (часы)	Проходной балл 55 %	Накопленный балл	Показатель успеваемости (%)	Роспись руков.	Дата
1.	Педагогика	2	29				
1.1	План воспитательной работы	10	5,5				
1.2	Сценарий воспитательного мероприятия	8	5,5				
1.3	Групповое собрание	8	4,4				
1.4	Анализ воспитательного мероприятия:	10	5,5				
	а) на себя (5 балл)	5	3				
	б) на другого (5 балл)	5	3				
1.5	Составление отчета	6	3,3				
2	Психология	30	21				
2.1	Составление положительной характеристики ученика	5	2,75				
2.2	Составление отрицательной характеристики ученика	5	2,75				
2.3	Изучение группы по методу социометрии.	10	5,5				
2.4	Психолого-педагогическая характеристика группы	10	5,5				
3	Защита	2	50				
	Всего:	44	100				

Во время практики студенты направления «Профессиональное образование» получают обширное представление о сущности своей деятельности. Они хорошо знают, что многие выпускники профессиональных колледжей и академических лицеев работают в тех местах, где они удовлетворяют свои материальные потребности. В процессе педагогической практики у студентов формируются навыки не только по организации и осуществлению учебно-воспитательной работы но и вырабатывается положительное мышление, необходимое для дальнейшего успешного обучения их в институте. Это, в первую очередь, применимо к психолого-педагогическим и инженерным дисциплинам, которые могут помочь студентам проявить чувства значимости в будущей деятельности [4].

Макромодульная структура предметов психолого-педагогического цикла и педагогической практики направления «Профессиональное образование» может иметь следующий вид (таблица 1).

Таблица 1

Макромодульная структура предметов психолого-педагогического цикла и педагогической практики направления «Профессиональное образование»

№	Название предметов	Аудиторные часы по предметам							
		1	2	3	4	5	6	7	8
1	Профессиональная психология	112							
2	Профессиональная педагогика		120	104					
3	Информационные технологии обучения				112				
4	Технологии обучения					96			
5	1 педагогическая практика						144		
6	Методика профессионального образования							126	
7	Педагогическое мастерство						86		
8	2 педагогическая практика								180

Из таблицы 1 видно, что до первой педагогической практики студент должен освоить 4 предмета.

Задачи первой педагогической практики составляются исходя из этого:

- по методике: перспективный план к урокам, конспекты уроков и их анализы,
- по педагогике: разработка плана духовно – воспитательной работы, сценарий воспитательных часов, протоколы собраний групп, анализы воспитательных часов,
- по психологии: даются задания на изучение группы по методу социометрии.

По предметам психолого-педагогического цикла и макромодулю педагогической практики студенты в итоге оцениваются по 6 дисциплинам, 2 раза сдают отчет практики и заканчивают выпускной квалификационной работой, где выполняется методическая часть и ее защита.

Успешному проведению практики способствует правильное, точное распределение задач среди ответственных руководителей. Руководителями практики могут быть нижеследующие:

- руководитель практики, методист;
- преподаватели педагогики и психологии;
- директор профессионального колледжа, зам. директор по профессиональному обучению;
- зам. директора по духовно-просветительским делам;
- преподаватели профессионального колледжа;
- инженер-педагог и руководитель группы.

Выше перечисленные функциональные обязанности каждого руководителя точно указаны в рекомендациях по организации практики. При оценивании студентов использовать критерии оценивания по педагогической практике, которые позволяют объективнее проводить итоговую аттестацию практики. Строгий контроль позволяет беспрекословно выполнять итоговые формы запланированных работ. Педагогическая практика в профессиональном колледже является неотъемлемой частью подготовки высокообразованных специалистов.

Литература

1. Количенко А.К. Энциклопедия педагогических технологий. СПб.: КАРО, 2005. 368 с.
2. Ишмухамедов Р. Пути повышения эффективности обучения при помощи инновационных технологий. Ташкент: АДАП. 2015. 183 с.
3. Ахметжанов М.М., Рузиев Х.Р. Организация педагогической практики в профессиональных колледжах. Ташкент: Укитувчи, 2021. 178 с.

4. Нишоналиев У., Турсунов И. Курс педагогики. Ташкент: Укитувчи, 1996. 285 с.

ГЕНДЕРНАЯ ОЦЕНКА ИНТЕРЕСА ОБУЧАЮЩИХСЯ К ИЗУЧЕНИЮ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Старостина Л.Ю.

Россия, Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина
lisichka180299@mail.ru

Аннотация. В статье представлены результаты анализа восприятия мальчиками и девочками, учениками начальной школы, учебного материала по английскому языку. Изучение гендерных различий проводилось на основе учебных материалов и анкетирования школьников. Исследование показало, как, дополнив предлагаемые в учебниках упражнения поло-ориентированными заданиями, повысить интерес учащихся к изучению иностранного языка и, как следствие, качество уроков и самостоятельной работы обучающихся в ходе освоения этой учебной дисциплины.

Ключевые слова: гендер, обучение, иностранный язык, восприятие, мальчики, девочки.

Выявлению различий в восприятии иностранного языка мальчиками и девочками способствовало применение такого социологического метода, как анкетирование. На вопросы анкеты предлагалось ответить третьеклассникам двух тамбовских школ: 1) с углубленным изучением английского языка (гимназия № 12) и 2) общеобразовательной школы № 11.

Обобщив результаты исследования, мы пришли к выводу, что в целом ответы мальчиков и девочек в обеих школах были близки там, где вопросы касались непосредственно учебного процесса («Нравятся ли вам уроки английского языка?», «Понятно ли объясняет учитель новую тему?» и т. д.). Существенное различие наблюдалось только в оценке уровня трудности в овладении знаниями и навыками.

К примеру, на вопрос «Легко ли тебе дается изучение английского языка?» большинство учеников общеобразовательной школы ответили – «не легко», у учеников гимназии ответы разнились: 46 % девочек дали ответ «легко», 54 % «довольно легко». Ответ «легко» отмечен у 31 % мальчиков, «трудно» – у 69 %. Полученные результаты свидетельст-

вуют, что освоение иностранного языка у девочек проходит более успешно, нежели у мальчиков. Это, по всей вероятности, объясняется более ранним развитием у девочек основных психических процессов, в частности развития речи.

Второй блок вопросов в анкете касался тем, которые изучают младшеклассники на уроках английского языка. Ответы на эти вопросы у учеников обеих школ во многом совпали. Так, на вопрос о темах, которые вызывают наибольший интерес у ребят, ответы мальчиков обеих школ в основном совпали: и тех, и других больше всего интересовали темы «Окружающий мир» (школа № 11 – 13 %, № 12 – 22 %), «Дружба» (39 % и 43 соответственно), «Свободное время» (84 % и 78 % соответственно). Ответ «все темы» получен у 26 % мальчиков 11-й школы и 52 % учеников гимназии; «не интересует никакая тема» – ответили 22 % мальчиков из общеобразовательной школы и всего 6 % учеников гимназии, «игры» – 12 %.

Ответы девочек более разнообразны и преимущественно отражают их интерес к изучению материалов «женской» направленности, которые касаются семьи, красоты, жизни звёзд и пр. Их также интересуют темы дружбы (11-я школа – 29 %, гимназия – 56 %), окружающего мира (11-я школа – 29 %, гимназия – 56 %) (18 % и 11 % соответственно), однако интерес к ним немного ниже, чем у мальчиков. Тогда как тема «Семья» вызывает интерес у 49 % учениц 11-й школы и 39 % у обучающихся в школе № 12. Тема «Знаменитости» интересна 36 % школьниц из СОШ № 11 и 28 % – из школы № 12. 18 % учениц отметили как интересную тему «Учёба», в школе № 12 это количество составило 21 %. В обеих школах популярной является тема «Свободное время», её выделили 48 % девочек из 11 школы и 37 % – из 12-й. Материалы о стране, язык которой изучают в обеих школах, назвали интересными 14 % мальчиков и 21 % девочек из общеобразовательной школы. В гимназии соотношение составило 19 и 31 процент соответственно.

На вопрос о трудностях, связанных с выполнением заданий по английскому языку на уроках и дома, большая часть отвечающих школы №11 сказали, что сталкиваются с ними часто: девочки – 88 %, мальчики – 78 %. «Иногда» – 12 % девочек и 22 % мальчиков. У детей из спецшколы отрицательный ответ: 44 % девочек и 17 % мальчиков. Часто сталкиваются с трудностями 11 % девочек и 34 % мальчиков; «иногда» – 44 % девочек и 17 % мальчиков. Анализ ответов показал, что основные трудности у девочек 12-й школы вызывают пересказ (22 %), запоминание новых слов (11 %) и трудности, связанные с

произношением (65 %). У мальчиков эти цифры выглядят следующим образом: пересказ (51 %), запоминание (34 %), устные ответы (68 %). Не вызывают особых трудностей и у тех, и у других чтение и аудирование.

На вопрос «Каким, по-твоему, должен быть урок английского языка?» большинство учащихся обеих школ ответили, что им нравится, как в их учебном заведении проходят уроки. И мальчики, и девочки обеих школ хотели бы чаще видеть на уроках видеofilмы и ролики и ролевые постановки.

67 % девочек 11 школы пополняют свой словарный запас с помощью уроков и учебника, 22 % – с помощью словаря, 11 % прибегают к помощи родителей и друзей. У мальчиков это соотношение равно 70 %, 5 % и 25 % соответственно. В спецшколе 45 % девочек пополняют свой словарный запас с помощью уроков и учебника, 26 % – используют для этой цели словари, 29 % помогают друзья и родители. У мальчиков соответственно: 65 %, 12 %, 23 %.

На вопрос, важно ли знание английского языка для будущей взрослой жизни, 76 % девочек школы № 11 ответили «важен», 24 % дали отрицательный ответ. 65 % мальчиков этой школы считают, что иностранный язык необходим им для жизни, остальные ответили отрицательно. Все мальчики и девочки школы №12 ответили, что знание английского язык им в жизни важно.

Погрешность, выявленная во время обработки данных, составила от 5 до 7 %. Она, по всей видимости, связана с тем, что некоторые младшеклассники отвечали «как должно» и «как правильно и нужно».

Анализ результатов проведенного опроса показал, что девочки отвечали на вопросы более активно – у них более обширный круг тем, которые им интересны, ответы мальчиков затрагивали меньшее количество тем и были более лаконичными.

К темам, которые интересуют девочек, можно отнести следующие: «Семья», «Знаменитости», «Красота», «Свободное время». Для мальчиков это «Дружба», «Игры», «Спорт». И тем, и другим интересна тема «Окружающий мир». В плане овладения умениями и навыками девочкам легче даётся пересказ, чем мальчикам. Однако мальчики испытывают меньше трудностей при аудировании.

Вторым этапом эмпирического исследования влияния гендера на познавательные способности детей в процессе изучения английского языка, стал анализ ряда учебников английского языка для младшеклассников с целью выяснить их адаптированность к гендерным особенностям учащихся.

Для анализа использовались учебники авторов Н.И. Быковой, Д. Дули и М.Д. Поспелова «Английский язык. 2 класс» [1], В.П. Кузовлева, Н.М. Лапы «Английский язык. 3 класс» [2] и И.Н. Верещагиной «Английский язык, 3 класс» [3].

Из анализа следует, что стандартный набор тем для начальной школы включает в себя следующие:

1. Природа и окружающий мир
2. Каникулы.
3. Книги
4. Семья.
5. Англия. Нация. История, культура, география.
6. Экология.

Поскольку мальчикам и девочкам по-разному даются различные виды работы с текстом (у мальчиков лучше обстоят дела с аудированием, а девочкам особенно хорошо удаётся пересказ [4, с. 113]), мы проверили данные учебники на наличие этих форм урочной работы. Установлено, что во всех анализируемых учебниках они присутствуют.

Следующим этапом исследования было изучение мнения учителей двух участвующих в эксперименте школ относительно учёта гендерной специфики в методике преподавания английского языка. Ответы педагогов показали, что различия в подходах к обучению мальчиков и девочек в общеобразовательной школе поощряют только 18 % школьных учителей, в гимназии – 67,2 %.

Идеи половой дифференциации преобладают в основном у учителей молодого (36,7 %) возраста. Учителя среднего возраста поддерживают данные идеи в 26,3 % случаев, старшего – в 29 %. 39 % опрошенных педагогов отметили, что учёт гендерных особенностей при обучении английскому языку смогут обеспечить, главным образом, различные программы обучения.

Обобщив результаты эмпирического исследования и изучения мнения педагогов, считаем целесообразными предложить следующие рекомендации, практическое применение которых позволит повысить интерес к изучению иностранного языка у младших школьников с учетом их гендерных различий и в конечном итоге – успешность освоения этого предмета.

На наш взгляд, к существующему набору тем можно добавить следующие: «Праздники» (английские и российские, международные), «Кухня», «Образ жизни», «Мода и стиль», «Традиции».

Поскольку учащимся нравятся задания с чтением диалогов по ролям, количество таких заданий следует увеличить.

Использовать различные подходы при обучении иностранному языку применительно к мальчикам и девочкам, опираясь на научные подходы к их психофизиологическим особенностям.

Учителю иностранного языка следует шире использовать в работе ряд дидактических поло-ориентированных аспектов:

– учёт приоритетов в активности мальчиков и девочек при работе с определёнными темами (например, при изучении тем «семья», «мода» – девочки);

– увеличение гендерно-ориентированных заданий для самостоятельной работы.

Эти методы и приёмы обучения иностранному языку, в основе которых лежит принцип естественной коммуникации, имеет большие возможности для повышения интереса к изучению иностранного языка в начальной школе и усвоения подаваемого материала.

Литература

1. Быкова Н.И., Дули Д., Поспелова М.Д. и др. Английский язык. 2 класс: в 2 ч. М., 2022.
2. Кузовлев В.П., Лапа Н.М. Английский язык. 3 класс: в 2 ч. М., 2021.
3. Верещагина И.Н. Английский язык. 3 класс: в 2 ч. М., 2022.
4. Бреслав Г.М. Половые различия и современное школьное образование // Вопросы психологии. 2006. № 3. С. 64–69.

СИСТЕМА «АНТИПЛАГИАТ» КАК ИНСТРУМЕНТ, ИМПЛИЦИТНО ДЕТЕРМИНИРУЮЩИЙ ДЕГРАДАЦИЮ НАУЧНОГО ЗНАНИЯ

Старцев М.В., Джабраилов М.А.

Россия, Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина
starcevmv@yandex.ru
magomedrambler@mail.ru

Аннотация. В статье рассматриваются особенности использования системы «Антиплагиат» для проверки текстов студенческих работ, текстов учебных изданий и диссертационных работ. Авторы статьи ставят под сомнение действенность применения системы «Антиплагиат» с точки зрения её позитивного влияния на качество текстов в рамках тех правил, которые сложились и

действуют на данный момент времени. В процессе описания и осмысления сложившейся практики проверки текстов, авторы приходят к выводу о том, что применение систем проверки текстов на заимствования понуждает авторов и составителей текстов к кардинальному изменению заимствованных фрагментов текста.

Ключевые слова: система «Антиплагиат», оригинальность текста, заимствования, цитирования, выпускная квалификационная работа, учебное издание, диссертация, перефраз, рерайтинг.

В данной статье авторы предлагают широкой академической обществу поставить вопрос о действенности применения системы «Антиплагиат» в рамках тех правил, которые существуют на данный момент времени. Сразу обозначим свою авторскую позицию – мы не выступаем с критикой системы обнаружения текстовых заимствований как таковой, но ставим под сомнение правильность использования данной системы в процессе оценки качества текстов научной и учебной направленности. Авторское понимание ситуации, происходящей с проверкой текстов на оригинальность в настоящее время, хорошо иллюстрирует русская пословица – «заставь дурака Богу молиться, он и лоб расшибёт».

Авторы не могут сказать точно, но, по крайней мере, уже не менее 10 лет система «Антиплагиат» задействована при проверке научных текстов, текстов учебных изданий и учебных работ студентов в вузе, в котором они работают. Внедрение системы «Антиплагиат» в практику работы вуза сопровождали разнообразные регламенты, в которых утверждались требования к оригинальности текста различных видов научных и учебных изданий, выпускных квалификационных работ студентов. На начальном этапе включения системы «Антиплагиат» в вузовскую практику требования к оригинальности текста каждая кафедра формулировала самостоятельно, что обеспечивало их значительную вариативность (от 25 % до 75 % была запрашиваемая оригинальность текста). В скором времени регламенты уже разрабатывались централизованно на уровне всего вуза, что решило проблему вариативности, однако ничуть не решило проблему обоснованности предъявляемых к уровню оригинальности текста требований. Кажется, что эти требования возникли и возникают волонтаристски по инициативе руководящих лиц, ответственных за разработку регламентов. В тоже время, можно полагать, что некие установки по этому поводу приходят из вышестоящих инстанций.

Не смотря на разную типовую принадлежность текстов, подходы к оценке оригинальности в целом однотипны, хотя требования к минимальному уровню варьируются. Но с нашей точки зрения данные требования слишком завышены, особенно это относится к студенческим работам и работам учебно-методического характера. Если требования к уровню оригинальности научной статьи в среднем 65–70 % (в ряде журналов и выше) кажутся вполне оправданными, поскольку статья призвана доносить до заинтересованной части общества что-то новое, то подобного рода требования к студенческим и учебно-методическим работам не поддаются никакой логике. Требования к уровню оригинальности диссертаций в 70 % авторам статьи также представляются завышенными при условии, что самоцитирования не включаются (однако, оговоримся, что это остается на усмотрение диссовета) в общий объем оригинальности текста. В противном случае минимальное требование к оригинальности в 70 % было бы вполне разумным, опять же оговоримся, что для ряда отраслей наук и этот процент будет слишком высокий (плюс специфика самой темы исследования). Далее несколько подробнее рассмотрим требования к конкретным типам текстовых материалов.

Так, минимальный уровень требований к оригинальности текста в ТГУ имени Г.Р. Державина для ВКР бакалавров и специалистов составляет 40 %, для магистерских диссертаций – 50 %. Для тех студентов, которые претендуют на оценку «отлично», этот процент ещё выше и составляет соответственно 60 % и 70 %.

Если спросить у авторов данных цифр, почему столь высоки показатели, то можно получить ответ о стремлении университета поддерживать высокое качество ВКР. Однако, на практике получается не так, если не сказать наоборот.

В содержание качества ВКР среди прочего включен ряд формальных характеристик, отражающих лишь её внешние параметры: объем работы, наличие структурных элементов, требуемое количество источников за определенный период лет, оформление работы. Оценить работу по данным параметрам может быстро даже человек без особой квалификации. А вот для оценки качества содержания работы требуется специалист в данной области, к тому же ему нужно будет потратить значительно большее время на прочтение текста работы (даже беглое), нежели чем просто оценить внешние параметры работы. Вот эту вот кропотливую и интеллектуальную работу и подменила нам собой система «Антиплагиат». Естественно, что это упрек не системе, а тем акторам, которые организационно обыграли оценку выпускного труда

студентов посредством системы «Антиплагиат», возведя ее результаты в некий абсолют при принятии решения об итоговом качестве ВКР.

Для большинства студентов, претендующих на высокую оценку, достижение необходимого процента оригинальности становится самым серьезным (можно сказать, психострессирующим) испытанием. Перейдем в тот момент времени, когда у студента основной текст работы готов, выверен, логически выстроен, и работа сдается на проверку. Допустим, что после проверки текста его оригинальность оказывается равна примерно 45 %, а требуется для оценки «отлично» не менее 60 %. Что же начинается далее? Далее студент начинает убирать участки с заимствованным текстом, но этот процесс не бесконечен, так как может теряться смысл текста, к тому же уменьшается объем – еще одна учитываемая формальная характеристика. Затем идут попытки перефразирования текста, которые в современной версии системы «Антиплагиат» особого успеха для студента не принесут, так как в системе имеется блок перефразирований, что сводит практически на ноль усилия по замене отдельных фраз (даже регулярно по всему тексту). А когда студент понимает, что даже после многодневных усилий по работе с текстом оригинальность поднялась всего на 5–7 % процентов, то выходом становится либо прибегание к техническим уловкам (что в современных версиях не всегда работает), либо стилистическое «уродование» текста работы, что оказывает больший эффект на подъем оригинальности.

В тот момент, когда студент оптимизировал текст, частично убрав объем за счет избыточных участков текста, речь ещё могла идти об улучшении качества текста. Но затем, когда этой работы оказывается недостаточно, начинают вноситься изменения в текст, ухудшающие его прочтение или лишающие его смысла, но идущие в угоду этой пресловутой оригинальности.

Какую ситуацию мы получаем на практике? Получается, что даже самая продуманная, логически выстроенная работа, действительно написанная на основании 30 и более источников при наличествующей регламентации не может претендовать на «отлично» при оригинальности текста в 30–40 % (данный диапазон наиболее часто встречается среди студенческих ВКР на этапе предзащиты). В тоже время ответственные работы, чей текст смотрится лоскутно, а выводы неоднозначны, но с оригинальностью в 70–80 % будут приняты более благожелательно.

К тому же нет четкой регламентации в каком объеме проверяется работа. На одних кафедрах для проверки берется текст от введения до

заклучения работы, на других – весь текст работы целиком, что также оказывает влияние на показатель оригинальности.

Смещение акцента с оценки качества подобранного материала, с умения выстроить текст из различного рода источников в логически непротиворечивую последовательность, с оригинальности и глубины выводов на формальную оригинальность текста, по мнению авторов, вещь недопустимая, но уже основательно укоренившаяся в вузовской практике. В некоторых статьях [1], отражающих критическое отношения к характеру применения системы «Антиплагиат» в вузах, имеются обвинения в сторону преподавателей, которые самолично упрощают себе работу, выбрав за основной критерий оценки студенческих работ проценты, выдаваемые системой «Антиплагиат». Это не вполне соответствует действительности, так как внутривузовская среда принуждает педагогов к такому выбору и приучает студентов-авторов письменных работ, что процент оригинальности (ну и оформление, конечно же) – это самое важное в работе.

Таким образом, к моменту написания ВКР студенты, приученные к этому правилу на рефератах и курсовых работах, акцентируются именно на подборе и конструировании оригинального текста. В итоге этот оригинальный с точки зрения системы «Антиплагиат» текст оказывается трудночитаем, что порождает желание перефразировать почти каждую фразу, приведя текст к нормам русского языка. Что примечательно, после процедуры перефразирования этот оригинальный текст, приведенный уже к стилистическим нормам русского языка, сразу теряет былой процент оригинальности и демонстрирует высокий процент заимствований. Так, становится понятно, что в основу этого «оригинального» текста взят уже существующий текстовый материал, который был перефразирован студентом не лучшим (с точки зрения стилистики русского языка) образом.

Система «Антиплагиат» при оценке качества выпускной квалификационной работы (ВКР) вместо удобного и быстрого вспомогательного инструмента превратилась при имеющейся регламентации процессов оценки в инструмент психологического террора личности студента. По сути, ВКР это демонстрация того, насколько студент хорошо владеет профессиональной терминологией, методами, методиками и иными инструментами профессиональной деятельности. Как правило, глобальной новизны в студенческих ВКР нет, она носит индивидуальный характер – это новизна для конкретного студента. В этой логике, ни о какой оригинальности в 50 % и тем более в 70 % и речи быть не может. Оригинальными (собственными) в работе должны быть про-

межуточные и итоговые выводы, рекомендации, иные комментарии по собранному материалу. А все остальное должно быть удачной, с точки зрения последовательности и логичности, компиляцией уже имеющегося материала.

Абсурдность завышенных требований заключается ещё и в том, что в современной парадигме система образования призвана готовить квалифицированного пользователя, от воспитания человека-творца государство по большей части уже давно отказалось. То есть система готовит пользователя, который может в той или иной степени воспроизводить типовые действия, а в конце процесса профессионального обучения требует с него как с изобретателя.

Написание и составление различного рода учебной литературы (учебников, учебных и учебно-методических пособий, рабочих тетрадей, хрестоматий, справочников, словарей и пр.) также заключено в прокрустово ложе оригинальности текста. Устрашаясь некоего невидимого ментора, на местах принимаются решения относительно процента оригинальности, вызывающие справедливый вопрос «почему так много?», и не имеющие здравого ответа. Например, даже для такого специфического вида издания как хрестоматия, представляющего собой сборник произведений или фрагментов из них, в вузе, который представляют авторы статьи, установлен порог в 40 %. Ведь целевое предназначение данного вида издания заключается в систематизации литературно-художественных, исторических, научных или иных произведений или их фрагментов, которые составляют объект изучения учебной дисциплины. Данное издание не предполагает развернутых комментариев от его составителя. Порог в 40 % для хрестоматии означает, что составитель должен снабжать тексты обширными комментариями, сопоставимыми с объемами включенных в неё произведений, либо, что уж находится совсем за рамками здравого смысла – заниматься ререйтингом произведений. Ровно в том же положении находятся составители словарей и справочников. Возникает вопрос: «кому это нужно?». Ясного ответа он не имеет. Ну, однозначно, что это нужно, в противном случае всё можно достаточно оперативно вернуть в рамки здравого смысла. Однако, об этом даже не идет речь. При этом, научно-педагогическим кадрам можно было бы успокоиться и перестать заниматься разработкой учебных пособий и составлением иных учебных материалов, пользуясь былым наследием.

Но преподаватели вуза находятся в ситуации понуждения, когда им должностными инструкциями и/или рейтингами вменяется в обязанность перманентное издание различного рода учебной литературы.

По сути, преподаватели вуза обязаны делать то, что в рамках имеющихся правил абсолютное большинство из них сделать физически не в состоянии, так как очевидно, что не каждый является родоначальником нового научного направления, по которому можно писать учебники, прибегая к минимальным заимствованиям. Тем не менее ситуация вынуждает педагогов регулярно издавать учебную литературу. И тут не обходится либо без отступления от существующих правил (у кого есть такая возможность), либо без стилистического «уродования» текста. В итоге вместо удачно скомпилированного учебного издания, мы получаем издание с оригинальным текстом, но которое ничему не научит, из-за того, что оно сложночитаемо, поскольку оно представлено сплошными сложноподчиненными предложениями, избыточными причастными и деепричастными оборотами. Кроме того такого рода «оригинальные» тексты нередко излагаются по принципу «в огороде бузина, а в Киеве дядька», то есть мысль сменяет одна другую без всякой видимой логики. Данные издания не приучат студента ни к хорошему языку, ни логически мыслить. Принципы изложения «от простого к сложному», «от общего к частному» – здесь практически не присутствуют, их заменили хаотичное модульное изложение в сочетании с наукообразным языком, который еще сильнее усложняет восприятие текста.

Сложившаяся практика применения системы «Антиплагиат» усложняет также жизнь аспирантов и докторантов. Они пребывают в ситуации несогласованности требований диссоветов и ВАК относительно оригинальности текстов диссертаций. Совершенно разумное предложение озвучила д.э.н., в.н.с. Челябинского филиала Института экономики УоРАН Н.М. Логачева: «Следует согласовать позиции ВАК и диссоветов в отношении процента оригинальности и решить вопрос с самоцитированием (разрешить использование своих текстов в работе)» [2]. В качестве инструмента она предлагает разработку «единого регламента экспертной оценки диссертационных работ, который был бы одинаково понятен как диссоветам, так и аспирантам» [2]. Не смотря на логичность и очевидность данных предложений ситуация не меняется уже долгие годы. Стало быть, существующие положение вещей всё-таки кому-то оказывается выгодным.

Так же ученый делает заключение, что «чем более прозрачными и конкретными станут требования, тем больше будет возможности заниматься наукой, а не добиваться достижения процента» [2]. Мы полностью согласны с данной мыслью и хотим особенно выделить тот момент, что «погоня» за высокими процентами оригинальности нега-

тивно отражается на научной составляющей работы над диссертацией. Нарращивание объема оригинального текста не только крадет время у научной деятельности, но и

Нужны более понятные и обоснованные методики применения системы «Антиплагиат». То, каким образом рассматриваемую систему используют в настоящее время, не позволяет в должной мере ни избежать нарушения прав интеллектуальной собственности, ни обеспечить соблюдения норм академической и публикационной этики. А вот испортить качество текстов получается. В настоящий момент «Антиплагиат» превратили в инструмент, который способствует в значительной мере системному ухудшению текстов, как студенческих работ, так и учебных работ преподавателей, препятствует творческой исследовательской работе в процессе подготовки диссертационного труда.

Процесс рерайтинга и парафраз текста в процессе достижения необходимого процента оригинальности, отнимает много времени и сил, отвлекает от подлинно интеллектуальной научной работы, истощает человека психически. Что касается качества самой работы, то в результате обработки текста, он не становится лучше. Наоборот, в результате парафразы или рерайтинга с высокой долей вероятности будет теряться подлинный смысл исходного текста, и скорее всего, будет усложняться прочтение текста в силу ухода от более простых и понятных языковых средств к более сложным языковым структурам. В процессе переделки текстов мы включены уже довольно давно. И по одному из философских законов количество будет неизбежно переходить в качество. Длительное погружение в практику по переделке текстов, с нашей точки зрения, на уровне конкретных людей будет вызывать перверсию мышления и аберрацию сознания (особенно у молодых людей), отсутствие уважения к учебной литературе как источнику знаний; на уровне образования – падение интереса к постижению знаний; на уровне науки – замедление роста и искажение научного знания.

Литература

1. Во что превратилась система «Антиплагиат» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.epochtimes.ru/vo-cto-prevratilas-sistema-antiplagiat-99080032/> (дата обращения 04.05.2023).
2. «Антиплагиат» – главный кошмар автора диссертации? [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.unkniga.ru/vishee/12329-antiplagiat-glavnyy-koshmar-avtora-dissertatsii.html> (дата обращения 04.05.2023).

VI. ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА

РОЛЬ ПЕДАГОГА-КУРАТОРА СПО В СТАНОВЛЕНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ-ЮРИСТОВ

Абрамова В.И.

Россия, Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина
cilvectr90@mail.ru

Аннотация. В статье раскрывается специфика деятельности педагога-куратора среднего профессионального образования, обосновывается его влияние на профессиональное становление личности студента – будущего юриста. Поднимается вопрос о важности наставника при выборе будущей профессии и соответствии ей в профессиональном смысле.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, студенты, СПО, педагог-куратор, личность.

Сегодня главной целью образования становится формирование профессионально и социально компетентной личности, способной к творчеству и самоопределению в условиях меняющегося мира, обладающей развитым чувством ответственности и стремлением к созиданию. Профессиональные знания, умения и навыки сами по себе являются лишь инструментом, способным принести обществу и человечеству в целом, как пользу, так и вред в зависимости от того, каковы нравственные качества профессионала [1].

В настоящее время среднее профессиональное образование получает все большую популярность среди школьников и их родителей. Многие не спешат продолжать обучение в 10–11 классе, считая, что после девятого класса стоит получить профессию, понять, насколько она тебе подходит и нравится, и, если все хорошо, то продолжить обучение уже на следующей ступени – бакалавр или специалитет. Несмотря на то, что ребята уже не являются школьниками, им еще нет 18 лет, они не могут самостоятельно решить возникающие проблемы, а значит, им требуется взрослый человек, на которого они могут положиться, поделиться своими мыслями, получить ценный совет. Для этого к каждой группе первого курса назначается педагог-куратор, который заинтересован в том, чтобы его подопечные получили максимум

из обучения и освоили все необходимые компетенции. Кураторство является одним из основных стратегических направлений работы вуза, способствующего развитию активной, гражданской позиции и лично-профессиональному становлению студента в образовательном пространстве вуза [2].

Свою деятельность педагог-куратор начинает со знакомства с ребятами, расспрашивает об увлечениях, кружках и секциях, которые они могут посещать. Аккуратно выясняет круг общения, проводит диагностику психоэмоционального настроения, а также наличие характерных черт деструктивного поведения.

Одним из важных моментов коммуникации со своими студентами является «Урок о важном», на котором педагог вместе с детьми обсуждают важные даты, исторические и современные события. Обязательным атрибутом является проведение линейки, на которой поднимается флаг и исполняется гимн Российской Федерации. Все это способствует патриотическому воспитанию современной молодежи, социальному взаимодействию и развивает межкультурное общение, поднимает общий уровень критического мышления, что помогает подросткам различать правду и ложь в информационных ресурсах сети Интернет.

В условиях современности взаимодействие между куратором и студентами осуществляется не только напрямую, но и с помощью социальных сетей Вконтакте, мессенджеров Whatsapp, Telegram и прочих, что является удобным и быстрым способом получения информации. Кроме этого, некоторые студенты стесняются и готовы к открытому диалогу только в условиях переписки, что, в ходе неформального общения позволяет выявить проблемы на ранней стадии, принять решение по их устранению.

К каждому студенту нужен свой подход, определить который можно только после наблюдения и индивидуальных бесед. В ходе опроса «Что может позитивно повлиять на Ваше обучение в институте» были получены самые разные ответы. Кто-то отвечал, что необходимо больше внимания уделять творческим кружкам, кому-то не хватало спортивных мероприятий, а кто-то хотел заниматься только научной деятельностью. Задача куратора при таком порядке вещей – это подсказать, где в институте можно найти такие секции, максимально вовлечь всю группу, не разделяя ребят на «любимых» и «нелюбимых» студентов.

Для куратора зачастую характерно преподавание своей группе некоторых дисциплин, что облегчает взаимодействие между педагогом и

студентами, позволяя встречаться не только на классных часах, но и на специальных предметах, на которых важно донести не только знания, но и то, какими качествами должен обладать будущий специалист. Для того чтобы сформировать личность студента как профессионала, педагогу необходимо придерживаться несколькими принципами. Самый первый – это мотивация. Студент должен понимать ради чего он учится, выполняет различного рода поручения. Это особенно важно в контексте среднего профессионального образования, так как дети сами еще не особо понимают, либо находятся в заблуждении, наслушавшись мнений со стороны. Кроме этого, необходимо приглашать в гости сотрудников полиции, прокуратуры, судов, адвокатуры, а также выпускников юридического института, чтобы продемонстрировать личным примером правильность сделанного выбора.

Необходимо проводить различного рода симуляции рабочей деятельности, чтобы показать напрямую, как должен действовать будущий юрист: проводить игровые судебные заседания, прения сторон, задержание и составление протоколов. Обязательным атрибутом является посещение реальных слушаний по делу, экскурсии в органы ФСИН, ФССП, юридические бюро.

Высококачественный специалист – это не только тот, кто знает как работать, обладает всеми навыками и способностями, но и ответственный, коммуникабельный человек, который умеет работать в команде, держит дисциплину, не нарушает правила внутреннего распорядка. Для того, чтобы эти навыки успешно закрепились в студенте, педагог-куратор проводит различные мероприятия в группе – экскурсии, поездки, совместные праздники. Умение держать себя в руках, соблюдение субординации воспитывают и внутриуниверситетские мероприятия – «Державинская лыжня», «Державинская миля». Они пробуждают здоровый интерес и конкуренцию, а также сплачивают коллектив.

Если у первокурсников возникают трудности, связанные с адаптацией в вузе, выбором индивидуального образовательного маршрута, то у студентов старших курсов появляются проблемы, связанные с прохождением практики, трудоустройством. Поэтому педагогическое содействие студентам в решении проблем необходимо не только студентам младших курсов. Позиция куратора по отношению к студентам разных курсов будет меняться. По мере развития и активизации деятельности органов студенческого самоуправления и других студенческих сообществ роль куратора будет заключаться, прежде всего, в поддержке инициатив студентов.

Самым важным в формировании будущего профессионала является личный пример. Если не показывать то, насколько вы считаете образование важным в жизни, насколько необходимо участвовать в жизни коллектива, института и университета в целом, то все мероприятия, перечисленные выше, окажутся бесполезными, либо принесут не такой высокий результат, как хотелось бы изначально.

Очень важно обеспечить включенность каждого студента в деятельность, что достигается с помощью создания соответствующей обстановки. Во-первых, целесообразно изменить традиционно сложившуюся организацию пространства учебного взаимодействия, организовать так общение, чтобы каждый имел возможность высказаться, принять участие в групповой работе. Во-вторых, куратору необходимо демонстрировать и проявлять крайнее внимание к высказыванию каждого студента, стимулировать самостоятельность и независимость суждений, принимать любое иное мнение, не давая односторонних оценок. Особенность кураторской деятельности заключается в том, что куратор одновременно является и субъектом деятельности, и ее объектом [3]. Это позволяет ему ставить перед собой личные цели саморазвития и достигать их в процессе деятельности. Эти цели связаны с формированием педагогических и управленческих способностей.

Литература

1. Царапина Т.П., Ульрих Т.А., Никулина И.В. Эффективная организация кураторской деятельности. Пермь: Изд-во Перм. гос. техн. ун-та, 2010. 147 с.
2. Гуляева Т.В. Роль куратора как организатора педагогического сопровождения студентов младших курсов в процессе профессионального обучения // Вестник Московского университета МВД России. 2012. № 7. С. 146-149.
3. Попова И.Ю. Роль куратора в современных условиях среднего профессионального образования // Молодой ученый. 2020. № 49 (339). С. 420-421.

ОПЫТ ФОРМИРОВАНИЯ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВКУСА БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ОБЩЕСТВЕННОГО ПИТАНИЯ В УСЛОВИЯХ КРУЖКОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Акользина Ю.П.

Россия, Кооперативный техникум Тамбовского облпотребсоюза
akolzinaulia33@gmail.com

Аннотация. В статье рассматривается актуальность и необходимость формирования эстетического вкуса у будущих специалистов общественного питания. Обоснованы возможности кружковой деятельности в контексте развития эстетического вкуса при подготовке к демонстрационному экзамену WorldSkills.

Ключевые слова: специалист, общественное питание, кружковая деятельность, творческие способности, эстетический вкус, профессиональная подготовка, WorldSkills.

Проблема формирования эстетического вкуса средствами кружковой деятельности является весьма актуальной для будущих специалистов общественного питания и активно развивается в наши дни. Значимость данной проблемы связана, прежде всего, с возрастающей конкуренцией среди предприятий общественного питания и ресторанного бизнеса в сфере качества питания и уровня обслуживания. В условиях рыночной экономики большое значение имеет не только расширение ассортимента блюд, но и повышение их эстетических свойств. И, как следствие, возрастают требования к уровню профессиональной подготовки молодых специалистов.

Эстетический вкус – понятие широкое, которое включает в себя не только понимание и наслаждение прекрасными произведениями искусства, но и понимание красоты природы, быта, одежды [1]. Под эстетическими будем понимать такие свойства блюд, которые выражают через чувственно воспринимаемые элементы свои потребительские параметры (вкусовые качества, полезность, степень совершенства формы блюда и др.). Наиболее общие эстетические свойства блюд – красота, целостность композиции (восприятие формы как единого целого), пропорциональность размеров, цветовое сочетание и др.

Несмотря на то, что, блюда в первую очередь изготавливаются не ради красивого вида, а для того, чтобы их употреблять в пищу, эстетика блюд играет немаловажную роль, т.к. спрос гостей во многом зависит от их внешнего вида. Особенно это проявляется при выборе кон-

дитерских изделий. Вкусное, но небрежно оформленное блюдо (кондитерское изделие), не будет пользоваться спросом.

Искусство оформления блюд – целая наука, которой должны владеть профессиональные повара. Именно по декору блюд можно понять, стоит ли посещать данное предприятие общественного питания. Красиво украшенная еда – признак высокого статуса заведения.

Деятельность молодого специалиста общественного питания служит отображением его профессионально-эстетического вкуса, который основан на особом интеллектуальном механизме – эстетической интуиции, включающей такой способ познания, как творческое воображение.

Умение свободно и легко владеть профессиональными приемами в работе (красиво презентовать и подавать блюда; применять прогрессивные формы обслуживания; соблюдать профессиональный этикет) воспринимаются гостями, посетившими предприятие общественного питания, с эстетическим удовольствием. Повар должен уметь передать потребителю хорошее настроение через приготовленное блюдо, передать свои положительные эмоции и чувства, которые он испытывал при его приготовлении [2].

Поэтому профессионально-эстетический вкус должен стать определяющим качеством, который необходимо развивать у будущих специалистов в сфере индустрии питания. Высокий уровень развития данного качества обеспечивает успех дальнейшего профессионально-личностного развития и совершенствования будущего повара, кондитера, техника-технолога общественного питания.

Совокупность профессионально-личностных характеристик (эстетика внешнего вида молодого специалиста, эстетика организации рабочего места, художественно-эстетическое оформление блюд и кондитерских изделий, сервировка стола, эстетика интерьера торгового зала организаций общественного питания, эстетика общения с потребителями и т. д.) являются сущностью данного качества и позволяют использовать и пополнять опыт эстетически значимых предметов и явлений окружающей действительности в профессиональной деятельности [3].

Профессиональная любознательность обучающегося даже при большом мастерстве преподавателя не может быть полностью удовлетворена на уроке из-за ограниченного времени. Поэтому одним из эффективных способов подготовки современных специалистов общественного питания является приобщение их к кружковой деятельности, на занятиях которых продолжается формирование эстетического вкуса.

В связи с этим в АНПОО «Кооперативный техникум Тамбовского облпотребсоюза» создан кружок профессионального мастерства, целью которого является развитие творческих способностей обучающихся и профессионально-эстетических качеств личности будущих специалистов общественного питания.

Содержание работы кружка определяется с учетом учебных программ, интересов и подготовки обучающихся. Занятия кружка проходят 1 раз в неделю длительностью 2 академических часа.

Практическая часть кружка состоит из следующих блоков: «Художественное вырезание по овощам и фруктам», «Оформление и отпуск готовых блюд», «Сервировка столов», «Эстетика внешнего облика повара, кондитера, официанта», «Прогрессивные формы обслуживания». «Профессиональный этикет». В завершении каждого из блоков студентам предлагается выполнить индивидуальное или групповое кейс-задание.

Стоит заметить, что в процессе реализации практической части формируются два каталога наглядных пособий: по карвингу «Шаг за шагом» и по оформлению блюд «Я рисую свое блюдо», которые состоят из фотографий кулинарных и кондитерских изделий,готавливаемых студентами в рамках практической деятельности работы кружка.

Теоретическая часть на занятиях кружка направлена на подготовку докладов по оформлению готовых блюд в ресторанах, отмеченных звездами гида «Мишлен»; молекулярной кухни; национальных кухонь; забытых блюд русской кухни. Форма занятий носит дискуссионный характер.

В рамках кружковой работы проводится большая *исследовательская работа*. Объектом исследования выступает инновационная кулинарная технология фудпейринг – технология сочетания и гармонизации различных продуктов, обладающих общими вкусовыми компонентами, которые можно комбинировать, чтобы получить совершенно новые кулинарные сочетания. Предметом исследования является применение технологии фудпейринга при приготовлении блюд с использованием местного сырья.

Для профессиональных поваров фудпейринг является новым пространством для творчества, источником вдохновения, так как дает возможность создать абсолютно новое блюдо с необычным вкусом, запахом и текстурой, современным эстетическим оформлением.

Образовательная деятельность в рамках кружка проходит не только с преподавателями учебного заведения, но и с работодателями Там-

бовской области и выпускниками. Приглашенные гости проводят мастер-классы и делятся опытом работы в сфере индустрии питания.

Формированию эстетического вкуса способствует ежегодное проведение конкурсов профессионального мастерства («Я – повар»; «Я – кондитер»), выставок по карвингу («Фантазии из овощей и фруктов») в стенах учебного заведения и к демонстрационному экзамену WorldSkills. Основная нагрузка в подготовке таких мероприятий отводится кружку.

Показать приобретенные умения на занятиях кружка по эстетическому оформлению блюд обучающиеся могут продемонстрировать при сдаче экзамена на рабочие профессии «Повар» и «Кондитер». На это время учебная лаборатория при техникуме становится рестораном: обучающиеся готовят неординарные блюда, придавая им не только идеальный вкус, но и привлекательный внешний вид.

Практика проведения таких мероприятий показывает, что кружковая работа позитивно влияет на качество образования и является результативной. Выпускники становятся востребованными на рынке труда. Работодатели показывают свою заинтересованность через социальное партнёрство с нашим учебным заведением.

Литература

1. Голубова Е.А. Понятие эстетического вкуса в психолого-педагогических исследованиях // Молодой ученый. 2019. № 10.
2. Эстетика внешнего вида молодого специалиста [Интернет ресурс]. URL: <http://blogstilista.com/estetika-vneshnego-vida-parikmaxera-stilista.html>
3. Шокот О.В. Формирование эстетической компетенции в профессиональной подготовке студентов колледжа сферы услуг: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2008.

ПРОБЛЕМЫ РАЗРЕШЕНИЯ ОСНОВНЫХ ПРОТИВОРЕЧИЙ ПРОЦЕССА ВОСПИТАНИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

Голушко Т.К.

Россия, Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина
tat-golushko@yandex.ru

Аннотация. В статье рассматривается вопрос влияния противоречий современного воспитательного процесса на содержание профессиональной подготовки будущих педагогов. Анализируются базовая документация (учебный план, рабочие программы дисциплин, рабочая программа воспитания, календарный план воспитательной работы) по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование в аспекте их ориентации на разрешение указанных противоречий. В работе выявлены основные проблемы профессиональной подготовки будущих педагогов, обостряющие внутренние противоречия развития педагогических систем.

Ключевые слова: противоречие процесса воспитания, программа воспитания, педагог, студент, профессиональная подготовка.

В теории и практике педагогического образования постулат о противоречиях как движущей силе развития индивида является аксиоматичным, и именно он является отправной точкой при инициировании и конструировании учебно-воспитательного процесса в образовательных организациях различного уровня. По мнению большинства исследователей, занимающихся вопросами современных тенденций в области воспитания [1, 2, 3], наиболее заметными становятся противоречия несоответствия особенностей функционирования педагогических систем и социального заказа, а также противоречия ресурсного характера. К ним относятся противоречия между:

– идеальной целью воспитания, пропагандируемой обществом, педагогической системой, имеющей объективный характер, и реальными требованиями, имеющими субъективный характер, предъявляемыми конкретной семьей к личности ребенка;

– потребностями личности в творчестве, самореализации и наличием возможности реализовать их в социуме, ограниченностью экономического, технического потенциала педагогического процесса;

– целями и задачами, решаемыми педагогом, его профессиональной, социальной ролью и личностными особенностями, его моральными установками, нравственной позицией;

– потребностью в педагогах, обладающих компетенциями творчески мыслящего, мобильного, эрудированного человека, стремящегося к постоянному профессиональному росту, ко всему новому, и наличием существующей, достаточно консервативной, строго регламентированной системы подготовки кадров.

По мнению Е.Н. Лямзина, О.Л. Малолетова, Д.А. Мишина, С.С. Распутина, к существенным противоречиям можно отнести также противоречие между необходимостью «научной разработанности системы воспитания» и ее отсутствием [4, с. 826]. С точки зрения З.А. Аксютинной, одним из важнейших является «противоречие между идеалами личностно развивающей парадигмы и наличием знаниевой парадигмы» [5, с. 196], а И.А. Шаршов говорит о важности социально-педагогических (несоответствие между социальными процессами и функционированием педагогической системы), организационно-педагогических (противоречия, являющиеся следствием сочетания процессов воспитания и самовоспитания, преподавания и учения, учебно-творческой и профессиональной деятельности воспитанников), личностно-творческих (внутриличностные противоречия субъекта воспитания) противоречий [6]. Не ставя себе целью определения полного перечня противоречий современного воспитательного процесса и их классификацию, отметим значимость роли педагога в их разрешении.

Действительно, в триаде «общество – педагогическая система – воспитанник», педагог выступает посредником, связующим звеном между социальным заказом и запросами его подопечного, его возможностями и интересами. Педагог – своего рода «инструмент», который из некоторой уникальной «заготовки» может произвести, создать не менее уникальную «деталь», столь необходимую в сложно функционирующем механизме современного мира. Вполне очевидным является тот факт, что от уровня компетентности педагога, от уровня его воспитанности, от нравственных ориентиров, от принятия тех или иных педагогических ценностей будут зависеть результаты его профессиональной деятельности. Именно поэтому, а также с учетом возросшего (особенно в последнее время) внимания к проблемам воспитания, можно сделать вывод о значимости профессиональной подготовки будущих педагогов особенно в аспекте ее ориентации на разрешение ранее указанных противоречий: нам не только необходимо обу-

чить и воспитать студента, нам необходимо его научить обучать и воспитывать.

Сопоставляя ряд нормативных документов федерального уровня (ФГОС НОО, ФГОС ООО, ФГОС СОО, ФГОС ВО, ФЗ-273 «Об образовании в Российской Федерации», «Методические рекомендации по разработке рабочей программы воспитания и календарного плана воспитательной работы образовательной организации высшего образования») [7], а также ряд локальных документов по образовательным программам педагогической направленности, реализуемым в конкретном вузе (учебный план, рабочие программы дисциплин, рабочая программа воспитания, календарный план воспитательной работы, например, для студентов направления подготовки 44.03.01 Педагогическое образование) [8], выявим особенности содержания последних относительно соответствия имеющейся системы профессиональной подготовки целям и задачам подготовки педагогов, обладающих компетенциями творчески мыслящего, мобильного, эрудированного человека, стремящегося к постоянному профессиональному росту, ко всему новому, характеризующегося высокими моральными установками и четкой нравственной позицией.

Анализ цели воспитательной работы, зафиксированной в рабочей программе воспитания по указанному направлению подготовки, свидетельствует о ее непротиворечивости трактовке понятия «воспитание», указанному в ФЗ-273 «Об образовании в Российской Федерации»: подготовка будущего педагога ориентирована и на развитие социальной и культурной компетенции личности выпускника-гражданина (*в ФЗ – на основе социокультурных ценностей*), физически и духовно развитой (*в ФЗ – на основе духовно-нравственных ценностей*), ориентированной на российские традиционные ценности, любящей свою Родину и семью (*в ФЗ – в интересах человека, семьи, общества и государства*), ответственной за судьбу страны, способной к активной социальной адаптации в обществе и самостоятельному жизненному выбору, готовой к началу трудовой деятельности и продолжению профессионального образования (*в ФЗ – создание условий для самоопределения и социализации обучающихся*), к раскрытию творческого потенциала, уважающей права и свободы другого человека.

Для достижения поставленной цели в университете созданы все условия повышения эффективности воспитательной работы среди будущих педагогов:

– содержание и формы внеаудиторной работы с обучающимися ориентированы на их активность и самостоятельность;

– созданы и функционируют различные творческие, спортивные и научные объединения, студенческие общественные организации, студенческие средства массовой информации;

– система воспитательной работы со студентами сочетает использование позитивного опыта университетских традиций с поиском новых форм и направлений с учетом интересов, динамики ценностных ориентаций обучающихся;

– будущие педагоги активно вовлекаются в различные научно-просветительские, физкультурно-оздоровительные и культурно-массовые мероприятия;

– участие обучающихся в организации воспитательной работы учитывается гибкой системой морального и материального стимулирования и др.

Кроме того, различные формы и методы воспитательной работы, реализуемые во внеучебной работе, являются логичным продолжением, дополнением к содержанию учебных дисциплин и практик в рамках образовательной программы высшего образования; так, например, в ОП ВО 44.03.01 Педагогическое образование предусмотрены следующие дисциплины, актуализирующие основные направления воспитательной работы (несомненно, такое разделение весьма условно, т. к. влияние большей части нижеуказанных дисциплин распределено сразу по нескольким направлениям воспитательной работы):

– физическое воспитание обучающихся – «Физическая культура и спорт», Элективные дисциплины (модули) по физической культуре и спорту;

– экологическое воспитание обучающихся – «Безопасность жизнедеятельности»;

– культурно-просветительское воспитание обучающихся – «Мир, общество, человек»;

– правовое воспитание обучающихся – «Экономико-правовая грамотность»;

– духовно-нравственное воспитание обучающихся – «Философия»;

– гражданское и патриотическое воспитание обучающихся – «История (история России, всеобщая история)»;

– трудовое воспитание обучающихся – «Ознакомительная практика», «Педагогическая практика», «Преддипломная практика».

Напрямую или опосредованно на формирование системы социально-значимых ценностей, лидерских навыков, развитие предприни-

матерской активности, мотивации к профессиональной деятельности, стремления к саморазвитию и самообразованию влияют дисциплины «Методика воспитательной работы», «Эстетическое воспитание младших школьников», «Введение в проектную деятельность», «Проектный семинар», «Введение в специальность», «Основы вожатской деятельности» и др.

Таким образом, цель, задачи и условия воспитательной работы, ее формы и методы, должны обеспечивать единство образовательного и социокультурного пространства Университета, взаимосвязь образовательной и воспитывающей сред в профессиональной подготовке будущих педагогов, т.е. создать все предпосылки для разрешения противоречия между высокими требованиями к компетенциям современного педагога для его профессионального роста, для самосовершенствования и наличием условий их формирования. Тем не менее, к уровню подготовки выпускника педагогических специальностей остается множество вопросов, особенно с позиции педагога-воспитателя: почему студенты зачастую не проявляют инициативность и активную жизненную позицию, не видят логической взаимосвязи процессов обучения и воспитания, не применяют умения и навыки методиста и организатора воспитательной работы, не отличаются стремлением к рефлексии, к осознанию смыслов собственной деятельности, поведения, общения [9]?

Возможно, причиной создавшейся ситуации является весьма слабая и в целом довольно примитивная мотивация будущих педагогов к долговременному педагогическому труду под влиянием сложившихся стереотипов о невысоком социальном престиже этой профессии. Большое количество бюджетных мест является преимущественным основанием для поступления на педагогические направления подготовки УГНС, однако в перспективе большая часть выпускников не идет работать по специальности (низкая мотивация к получению профессии в целом – низкая мотивация к профессиональному росту в области воспитательной работы).

Еще одной причиной, влияющей на формирование низкого уровня профессиональной компетенции студентов педагогических направлений подготовки, является (и здесь мы согласимся с З.А. Аксютинной) превалирование знаниевой парадигмы над парадигмой личностно ориентированного образования, парадигмой гуманистического воспитания. Разумеется, в педагогической теории утверждение о том, что обучение и воспитание реализуют равные по значимости функции развития человека стало уже догматическим, тем не менее, в учреждениях общего и профессионального образования обучение практически все-

гда играет главенствующую роль, а воспитание вторично. Наблюдая сложившуюся тенденцию, студенты-педагоги выстраивают аналогичную профессиональную позицию по отношению к своей роли в учебно-воспитательном процессе.

Третья причина, как нам видится, тесно связана со второй и заключается в низком уровне подготовки абитуриентов, у которых еще со школы не были сформированы такие характеристики, как повышенная работоспособность, устойчивость к стрессовым ситуациям, высокий уровень самодисциплины, стремление к самообразованию и самовоспитанию, не были в должной мере развиты коммуникабельность и конкурентоспособность, умения выстраивать собственную линию рационального поведения с последующим активным стремлением к коллективной работе, готовность самостоятельно решать профессиональные задачи в различных условиях жизни и творчества. Следовательно, перед преподавателями университета ставится усложненная задача воспитания (а зачастую и перевоспитания) будущих педагогов в период развития не являющийся сензитивным.

Есть вероятность и того, что известный закон диалектики перехода количественных изменений в качественные может дать обратный эффект, когда ряд достаточно активных студентов педагогических направлений подготовки, постоянно задействованных в большом количестве самых разнообразных научно-просветительских, физкультурно-оздоровительных и культурно-массовых мероприятий, через определенное время будет морально истощен участием в столь значительном объеме активностей и изменит свое отношение к сущности и назначению воспитательной работы как таковой.

Проблемой также может стать и то, что значительная часть программ воспитания, разработанных и реализуемых в образовательных учреждениях высшего образования, достаточно формальна [10], а формализм, как известно, – злейший враг воспитания. Вторя Г.Ю. Беляеву, отметим, что отсутствие конкретики, общие слова, декларационные формулировки, квазинаучная лексика, используемые в тексте программ воспитания, загромождают документ, делают его удобным для отчетности, но фактически неработающим. Выстраивая иллюзорную, искаженную систему ценностей, университет может спровоцировать пересмотр личностных целей и приоритетов студентов.

Вполне очевидно, что перечень указанных причин низкого уровня профессиональных компетенций студентов педагогических направлений подготовки (а, следовательно, и неразрешимости ряда противоречий современного воспитательного процесса) не является исчерпы-

вающим, и каждая из них требует более тщательной проработки, дополнительного исследования, анализа. Тем не менее, уже сейчас можно утверждать, что большинство названных проблем вполне решаемы, и, прежде всего, при мотивированном, рациональном подходе к организации учебно-воспитательной работы в университете.

Литература

1. Кривова М.А. Основные противоречия учебно-воспитательного процесса в высшем учебном заведении и пути их преодоления // Альманах мировой науки. 2019. № 6 (32). С. 60-62.
2. Лобастов Г.В. В пространстве противоречий воспитания // Экономические и социально-гуманитарные исследования. 2018. № 1(17). С. 148-162.
3. Гейхман Л.К., Клейман Э.И., Клейман Л.А. Пути решения современных проблем образования и воспитания личности в процессе становления информационного общества // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Проблемы языкознания и педагогики. 2018. № 1. С. 119-127.
4. Распутин С.С., Мишин Д.А., Лямзин Е.Н. Закономерности и противоречия педагогического процесса воспитания дисциплинированности у курсантов военных вузов // Инновации. Наука. Образование. 2022. № 52. С. 822-827.
5. Аксютин З.А. Противоречие как методологическая форма познания социального воспитания // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2021. Т. 26. № 2 (85). С. 194-202.
6. Шаршов И.А. Педагогические противоречия и особенности профессионального воспитания студентов // Профессионально-личностное развитие преподавателя и студента: традиции, проблемы, перспективы. Тамбов: Издательский дом «Державинский», 2015. С. 419-426.
7. Методические рекомендации по разработке рабочей программы воспитания и календарного плана воспитательной работы образовательной организации высшего образования. URL: https://minobrnauki.gov.ru/about/deps/dgmpispvsvo/education/index.php?sphrase_id=7492507
8. Информация по образовательным программам ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина». URL: <https://tsutmb.ru/sveden/education/?table=5325>
9. Педагог-воспитатель и социальные вызовы образованию / под ред. И.Д. Демаковой. М.: АНО Издательский Дом «Педагогический поиск», 2019.
10. Беляев Г.Ю. Некоторые выводы и размышления по результатам сравнительного анализа действующих программ воспитания и социализации обучающихся // Сибирский педагогический журнал. 2019. № 6. С. 7-21.

ЗАДАЧИ ВУЗА В КОНТЕКСТЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА

Грачёва А.В.

Россия, Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина
nju_nju@bk.ru

Аннотация. Рассматриваются возможности образовательной среды вуза в контексте подготовки конкурентоспособного и компетентного специалиста. Раскрываются задачи высшего учебного заведения и принципы построения образовательного процесса, которые помогают сформировать и раскрыть перспективы личностного и профессионального становления и роста будущего специалиста.

Ключевые слова: профессиональное воспитание, задачи высшего учебного заведения, воспитательная функция высшего учебного заведения.

В современном обществе наблюдается тенденция постоянного совершенствования системы подготовки кадров. Главная роль здесь принадлежит системе профессионального образования, поскольку именно она готовит компетентного и конкурентоспособного специалиста в своей области.

Процесс профессиональной подготовки в вузе предполагает, прежде всего, реализацию личностного и профессионального потенциала студента, формирование у него профессионального сознания, личностно-профессиональной культуры, целостного мировоззрения. Таким образом, перед вузом стоит главная задача – профессиональное воспитание будущего специалиста.

«Профессиональное воспитание – это целенаправленный процесс, способствующий успешной социализации, гибкой адаптации обучающихся и соотнесению возможностей своего «Я» с требованиями современного общества и профессионального сообщества, формированию готовности обучающихся к эффективному самопознанию, саморазвитию, самоопределению, самовоспитанию, самореализации, идентификации с будущей профессией, ее деятельностными формами, ценностями, традициями, общественными и личностными смыслами» [1, с. 68].

Системообразующим фактором успешной профессиональной карьеры является взаимодействие личности с профессией, поэтому для успешного профессионального воспитания необходимо решение опре-

деленных задач, которые признаются всеми субъектами воспитательного процесса.

Можно выделить следующие задачи высшего учебного заведения в рамках профессионального воспитания:

- 1) адаптация первокурсников к университетской среде;
- 2) обеспечение духовно-нравственного становления студента, понимаемого как осознанное отношение к профессиональным ценностям и установкам, их самостоятельная интерпретация и принятие;
- 3) оказание поддержки и помощи в социальном и профессиональном становлении;
- 4) осуществление теоретической и практической связи изучаемых предметов, погружение студента в профессиональную среду;
- 5) формирование профессиональной культуры и имиджа будущего специалиста;
- 6) формирование профессиональных качеств в сочетании с профессиональными знаниями и компетенциями, которые необходимы на современном рынке труда (устойчивость к изменениям, способность самостоятельного решения профессиональной задачи, формирование позиции «деятеля»);

7) формирование интереса к обучению и мотивации к самосовершенствованию;

Успешное решение данных задач возможно с учетом следующих требований:

- 1) отказ от авторитарности при организации образовательного процесса, замена субъект-объектных отношений на субъект-субъектные;
- 2) создание необходимых условий для плодотворного контакта и сотрудничества между преподавателем и студентом;
- 3) совместная постановка целей учебно-воспитательного процесса;
- 4) умение найти компромисс при решении трудной задачи, совместный поиск решения проблемы;
- 5) коллективная ответственность за выполнение задач;
- 6) включение всех участников в образовательный процесс;
- 7) мотивация к самосовершенствованию;
- 8) наличие у преподавателя разработанных заранее методик (для всех уровней решения той или иной проблемы);
- 9) отношение преподавателя к обучающемуся как к уникальной личности;
- 10) учет мнения каждого участника образовательного процесса;

11) обязательное включение обучающихся в профессионально-творческую, исследовательскую деятельность для обогащения нравственно-эстетического опыта (это способствует более быстрой адаптации к будущей профессии);

12) помочь студенту с формированием нравственно-эстетического облика будущего специалиста;

13) способность преподавателя к непрерывному обучению и саморазвитию;

14) преподаватель должен быть тренером, организатором образовательного процесса;

Как мы видим, перед преподавателем стоит очень важная и трудоемкая задача: именно он во многом ответственен за успешность развития профессиональной личности. Следует отметить, что в процессе профессионального воспитания студента способность самого преподавателя к самоизменению, сотрансформации играет важную роль. При этом не следует забывать, что при воспитании и обучении возникает двусторонний процесс, где и преподаватель при взаимодействии со студентом также сам получает возможность все время развиваться и самосовершенствоваться [2].

Таким образом, профессиональное воспитание студента неразрывно связано с общим культурным развитием личности. Мало выпускнику вуза получить необходимые навыки и умения для профессионального становления, ему также необходимо сформировать духовные качества и установки, которые позволят ему решать проблему перехода к самостоятельной профессиональной роли. Профессиональное воспитание считается успешным, когда личностные качества человека переплетаются с профессиональными качествами и умениями [3].

Для профессионального воспитания будущего специалиста успешной является такая организация университетской среды, которая позволяет студентам полностью погрузиться в мир профессии. Базисом в профессиональном воспитании будущего специалиста должно быть представление о профессиональном эталоне, профессиональных ценностях, которые лежат в основе профессионального отношения к профессии, рефлексии, стремлении к овладению профессией.

Вузовская среда обладает огромным воспитательным потенциалом в развитии личности будущего специалиста. Университет, реализуя свою воспитательную функцию, помогает студенту выстроить позицию своего собственного развития, сформировать у него внутреннюю готовность самостоятельно и осознанно планировать, корректировать и реализовывать свое профессиональное развитие.

Литература

1. Исаев И.Ф. Интегративная модель профессионального воспитания в образовательных организациях, реализующих программы среднего профессионального образования // Новые горизонты профессионального образования. Москва, 2018. С 67-84.
2. Борытко Н. М. Субъектное становление специалиста как цель профессионального воспитания студента вуза // Воспитательная среда вуза как фактор профессионального становления специалиста. Воронеж, 2002. С. 39-42.
3. Баутин В.М., Шаталов М.А. Интеграция как императив модернизации системы профессионального образования // Актуальные проблемы развития вертикальной интеграции системы образования, науки и бизнеса: экономические, правовые и социальные аспекты. Воронеж, 2014. С. 13-17.

ИЗ ОПЫТА ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ СТУДЕНТАМИ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РАМКАХ ДИСЦИПЛИНЫ «ПРОЕКТНЫЙ СЕМИНАР»

Гребенникова И.В.

Россия, Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина
grebennikovair@mail.ru

Аннотация. Рассматривается опыт организации проектной деятельности младших школьников во внеклассной работе студентами профиля начального образования. Представлены методические материалы организации проектной деятельности младших школьников в рамках патриотического воспитания.

Ключевые слова: проектная деятельность, младшие школьники, внеклассная работа, патриотическое воспитание, студенты начального образования.

Компетентностный и системно-деятельностный подходы, реализующиеся в системе российского образования, сделали актуальной проблему организации проектной деятельности обучающихся. Исследования показывают, что участие в проектной деятельности позволяет научиться размышлять, прогнозировать, изобретать, выявлять актуальные проблемы, а также развивать коммуникативные умения как у студентов педагогического направления, так и у их будущих учеников, младших школьников [1, 2].

В процессе работы по дисциплине «Проектный семинар» студенты работают над проектами, которые развивают их компетентность в избранной профессии. Цель выбранных проектов состоит в теоретическом обосновании, разработке и апробации методических материалов для учителей начальных классов. Для достижения цели студенты должны сделать обзор психолого-педагогической, методической и учебной литературы по проблеме, изучить опыт работы учителей начальных классов, провести констатирующее исследование в конкретном классе начальной школы, изучив уровень проектных и других умений младших школьников и особенности работы учителя данного класса, затем разработать, апробировать комплекс методических материалов по выбранной теме и провести контрольное исследование.

Изучение опыта работы учителей начальных классов и методических пособий показало, что в данный период времени учителя начальных классов нуждаются в методических материалах по организации проектной деятельности [3].

В соответствии с представленной выше проблемой, студентами начального образования были разработаны и предложены в общем объеме следующие проекты, которые могут быть использованы учителями начальных классов во внеклассной работе по патриотическому воспитанию младших школьников:

- создание презентации в честь памяти героев СССР, имена которых отражены в названиях улиц,
- создание журнала «Герои нашего города»,
- создание дидактической игры по содержанию журнала «Герои нашего города».

В первую очередь, хотелось бы отметить, что благодаря проектной деятельности младшие школьники учатся формулировать цель своей деятельности, приобретают умения планирования работы, могут самостоятельно анализировать свои проекты. В процессе составления журнала «Герои нашего города» дети получают возможность самостоятельно знакомиться с информацией о ветеранах ВОВ, которые являются их земляками. Проводя самостоятельный анализ данных, обучающиеся учатся синтезировать информацию, многие из них смогут освоить навыки интервьюирования в процессе поиска данных, а также улучшить свои коммуникативные навыки и умения работать в команде.

В процессе создания дидактической игры по журналу, составленному перед этим, дети получают шанс поставить себя на место учителя и проверить усвоенные ранее знания не только между своим классом,

но и поделиться с ребятами из их параллели. А создание и защита проекта открывает обучающимся возможность практиковаться в использовании компьютера, в создании презентаций, а также получить опыт выступления на публике. Данные проекты помогают ученикам не только обогатить и синтезировать багаж знаний, но и попробовать себя в новой роли, а также дают возможность поучаствовать в различных конкурсах, которые стимулируют детей для дальнейшей работы в рамках патриотического воспитания.

Главной отличительной особенностью данных проектов является то, что проектная деятельность реализуется во внеклассной работе и связана с воспитанием младших школьников. Многие существующие на данный момент времени проекты связаны с учебным процессом, в результате которых обучающиеся получают наглядный материал для уроков. Изготовление такого материала в основном сводится лишь к тому, чтобы получить конечный продукт и многие этапы проекта пропускаются, тем самым не формируют проектные умения у обучающихся. Данный комплекс выделяется тем, что он объединяет в себе социальную, творческую и исследовательскую деятельности, которые в синтезе выдают нам новый, социально значимый, готовый продукт.

Ещё хотелось бы расширить понимание того, что в результате своей работы ученики получают готовые продукты для дальнейшего использования в различных целях, что является также плюсом организации данных проектов. Например, после реализации данных проектов учащиеся могут провести мероприятие с подготовленной ранее презентацией и представлением созданного ими журнала. Данное мероприятие они могут провести, например, в школьной библиотеке, в дар которой они могут оставить свою разработку. В заключение программы обучающиеся могут самостоятельно провести изготовленную собственноручно дидактическую игру, которая поможет обобщить зрителям представленный материал в более интересной форме.

Проведение такого типа мероприятий не только помогает детям осознать значимость собственных действий, но и привлекает к их работе других участников для дальнейшего создания более крупных проектов. Не стоит забывать и об эмоциональном компоненте процесса, ведь дети получают не только новые знания, но и положительные эмоции от участия в коллективной работе. Они с радостью делятся своими достижениями и радостью, полученной в ходе работы над проектом, что является стимулом для дальнейшей работы.

Студентами изучаются возможные проблемы при организации и составлении каждого из проектов, с которыми могут столкнуться обу-

чающиеся. В первую очередь, главной проблемой является отсутствие у детей идей для решения проблемы, но в этом случае им на помощь приходит учитель, который может предложить варианты решения проблем, но важно, чтобы дети пришли к этому сами. Ещё одной актуальной проблемой является то, что дети могут перегореть в процессе работы. Эту проблему также должен решать педагог, организовать деятельность детей таким образом, чтобы они могли быть погружены и заинтересованы ею полностью. Для реализации этого можно менять детей в командах, чтобы они могли испытать новые роли, прочувствовать работу каждого из участников.

Таким образом, данный комплекс проектных мероприятий может помочь учителям начальной школы применить в своей деятельности новые методы работы. Данные проекты позволяют детям развить чувство патриотизма к своей стране и малой родине, а также они позволят изучить культуру и историю своей Отчизны. Организация таких мероприятий дает возможность детям осознать ценность их действий и заинтересоваться творческой и инновационной деятельностью в будущем.

Разработанные студентами проекты апробируются в школах Тамбовской области. Получив рекомендации и одобрение учителей начальных классов, методические материалы по организации проектной деятельности студенты используют в учебно-воспитательной работе начальной школы.

Литература

1. Абишева И.В., Бочарова Ю.Ю. Современное состояние изученности проектных умений младших школьников // Педагогический журнал. 2021. Т. 11. № 6А. С. 50-57.
2. Калиткина Е.В. Организация проектной деятельности младших школьников // Молодой ученый. 2019. № 1 (239). С. 168-170.
3. Яковлева Н.Ф. Проектная деятельность в образовательном учреждении. М: Флинта, 2014.

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КАЧЕСТВ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА СПОРТИВНОГО БАЛЬНОГО ТАНЦА

Журавлев Р.С.

Россия, МАОУ СОШ № 30, г.Тамбов
rimskiy1@mail.ru

Аннотация. В статье на примере этапов становления педагога спортивного бального танца выявляются требования к будущим профессионалам своего дела. Рассматривается влияние семинаров, мастер-классов и тренингов профессиональной направленности на формирование профессиональных качеств будущего педагога спортивного бального танца. Объясняется роль систематизированного и непрерывного подхода в обучении для формирования личностно-профессиональных качеств педагога спортивного бального танца.

Ключевые слова: спортивный бальный танец, личностно-профессиональные качества, педагог спортивного бального танца.

Формирование личностно-профессиональных качеств будущего специалиста является одной из ключевых проблем современности. «Профессиональное развитие неотделимо от личностного – в основе того и другого лежит принцип саморазвития, детерминирующий способность личности превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования, приводящий к творческой самореализации» [1, с. 55]. В динамично развивающемся мире идет процесс постоянного роста требований к умениям и навыкам будущих профессионалов, а также к их индивидуальным чертам характера, позволяющим выполнять свои обязанности с наилучшим результатом. Не являются исключением в этом процессе, а, скорее даже, являются ярким примером – педагоги спортивного бального танца.

Процесс формирования личностно-профессиональных качеств будущего педагога спортивного бального танца очень многогранный, длительный и непрерывный. Он начинается в коллективах спортивного бального танца, в которые человек приходит в качестве ученика, позже продолжается в средне-специальных или высших учебных заведениях, а также постоянно подпитывается на семинарах, мастер-классах и тренингах профессиональной направленности на протяже-

нии всего периода работы. Каждый этап развития важно рассмотреть отдельно.

Прежде чем принять решение стать специалистом в области балльной хореографии, человек приходит в коллектив спортивного балльного танца в качестве его воспитанника. Личностное развитие внутри коллектива происходит, в первую очередь, в качестве исполнителя, но при этом ученик получает основы своей профессиональной деятельности. Ключевую роль в данном процессе играет педагог, к которому попадает обучающийся. Многие ученики хотят быть похожи на своего наставника: копируют модель его поведения, стараются поймать и запомнить способы донесения информации, а также получают технические принципы исполнения танцевальных элементов, присущие данному педагогу.

В профессиональном коллективе спортивного балльного танца всегда выстроен и систематизирован процесс обучения в нем. Системный подход позволяет достигать обучающимся наивысших результатов, а также формирует в них личностные качества, позволяющие им быть конкурентоспособными и успешными в будущей профессиональной деятельности. В итоге занятия в коллективе спортивного балльного танца позволяют ученику полюбить этот вид деятельности и выбрать дальнейший путь своего развития в данной области, но уже в роли педагога и наставника. Соответственно, именно в коллективе закладываются основы личностно-профессиональных качеств будущего педагога спортивного балльного танца.

В период обучения в высшем или средне-специальном учебном заведении формируются основные умения и навыки будущего педагога спортивного балльного танца. При этом в системе высшего образования являются открытыми такие вопросы, как обеспечение единства хореографической и педагогической подготовки [2]. От качества образования, полученного студентом в процессе обучения, во многом зависит его успех в выбранной профессии. Подход, применяемый в профессиональных учебных заведениях, помогает будущему педагогу развиваться не только физически, совершенствуя свою технику исполнения, а также дает возможность получить основные знания педагогического мастерства для успешного выстраивания своей профессиональной деятельности. Будущие педагоги спортивного балльного танца получают бесценный опыт в преподавательской, постановочной, репетиционной и концертной деятельности. Они учатся совмещать в своей работе основы эстетического и нравственного воспитания, получают

знания в области психологии, анатомии, философии, музыкальной грамотности и театрального искусства.

Одним из важнейших элементов образовательного процесса является получение умений и навыков в постановочной деятельности. Как постановщик будущий педагог спортивного бального танца учится не только владению профессиональными секретами хореографического искусства, но и смежными с ним видами. В древности греческий писатель Лукиан говорил: «Балетмейстеру необходимо изучать историю, мифологию, поэтические творения и различные науки; он должен сочетать талант поэта с талантом живописца, а знакомства с геометрией даст ему возможность четкие формы и фигуры» [3]. Необходимо научиться грамотно совмещать в своей постановке все эти навыки для получения наилучшего результата. Но особую роль здесь занимает музыкальное искусство. Педагог должен научиться слышать, понимать и уметь передавать характер музыкального материала средствами хореографии. Также важно научиться выбирать наилучшие формы выражения для той или иной темы постановочной работы. В итоге именно обучение в профессиональных учебных заведениях формирует профессионализм будущего педагога спортивного бального танца.

Немаловажную роль в процессе формирования личностно-профессиональных качеств будущего педагога спортивного бального танца играют семинары, мастер-классы и тренинги профессиональной направленности. Важно понимать, что все эти виды обучения идут на протяжении всей трудовой деятельности будущего и уже состоявшегося педагога.

Бальный танец постоянно развивается и видоизменяется в техническом и исполнительском плане. Способность быстро реагировать на эти изменения позволяет педагогу оставаться профессионалом своего дела, а также быть востребованным и популярным. Семинары, мастер-классы и тренинги являются наиболее оперативным и быстрым способом пополнения знаний в области бальной хореографии. Также они дают возможность перенять опыт ведущих педагогов и танцоров спортивного бального танца настоящего времени, что, несомненно, оказывает положительный результат в достижении собственных целей.

Процесс формирования личностно-профессиональных качеств будущего педагога спортивного бального танца – сложный процесс со своими особенностями и спецификой, канонами и правилами. Качественные параметры профессиональной подготовки специалистов спортивных бальных танцев существенно зависят от эффективности функционирования целостной педагогической системы [4]. Но только,

пройдя все этапы становления, можно действительно стать востребованным и успешным профессионалом в области спортивного балльного танца в условиях нашего быстроразвивающегося мира.

Литература

1. Митина Л.М., Психология профессионализма М., 1996.
2. Юрьева М.Н., Макарова Л.Н. Компетентностная модель выпускника-хореографа // Высшее образование сегодня. 2010. № 4. С. 50-53.
3. Инфоурок [электронный ресурс]. Режим доступа: <https://infourok.ru/baletmejsterskaya-praktika-kak-osobyj-vid-deyatelnosti-horeografa-5252992.html>
4. Чванова М.С., Шанкина С.В. Эффективность системы непрерывной профессиональной подготовки специалистов спортивных балльных танцев // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2011. № 2. С. 126-120.

ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К ФОРМИРОВАНИЮ ЭСТЕТИЧЕСКИХ ПОТРЕБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

Кирпичева Е.В., Ушакова А.В.

Россия, Мичуринский государственный аграрный университет
titdinol@mail.ru

Аннотация. В статье предложена для рассмотрения проблема обновления содержания профессиональной подготовки будущих учителей начальных классов в свете формирования эстетических потребностей младших школьников. Описаны некоторые технологические элементы практического освоения данного содержания в контексте обновления требований к образовательным результатам.

Ключевые слова: чувственная сфера, эстетические потребности, педагогическое взаимодействие, начальная школа.

Современное содержание профессиональной подготовки будущих педагогов не включает субъективный компонент – опыт самосознания личности будущего учителя. По мнению В.И. Слободчикова, будущие учителя имеют дело не с содержанием профессиональной деятельности, а с научными предметами [1]. Поэтому современный уровень педагогического мастерства учителя начальных классов обязывает его быть готовым выходить за рамки предметоцентрированности школь-

ного образования и демонстрировать способность адекватно относиться к организации педагогического взаимодействия с чувственной сферой ребенка.

Однако многолетний опыт работы с обучающимися Социально-педагогического института ФГБОУ ВО Мичуринский ГАУ показал, что формирование высокой профессиональной компетентности педагога происходит только тогда, когда он не только обладает необходимыми профессиональными качествами, но и сам их активно развивает, сознавая, что от уровня сформированности его компетенций и опыта зависят образовательные результаты его воспитанников.

По мере своего профессионального становления будущие педагоги начинают понимать, что каждый учитель несёт ответственность за развитие образования и ответственность за те образовательные потребности, которые он сформирует уже у своих учеников. Они осознают важность преподавания как средства развития себя и своих эстетических потребностей, что позволяет при помощи методических навыков учебной и исследовательской работы, полученных в период занятий по дисциплинам учебного плана направления подготовки 44.03.01 Педагогическое образование, реализовывать личностный и субъектный подход к самообучению и, соответственно, к обучению других в будущем.

Развитие чувственной сферы ребенка – это важнейшая задача начальной школы, которая призвана сформировать у младших школьников опыт эстетического переживания. Такое переживание является одной из предпосылок закладывания фундамента гуманитарной культуры младшего школьника, позволяющей ему «становиться человеком» и «отстаивать свою человечность» (В.И. Слободчиков). Решение упомянутой задачи затрудняет недостаточная готовность молодых педагогов к развитию чувственной сферы ребенка на основе приобщения его к духовной культуре и искусству.

В младшем школьном возрасте начинают формироваться такие личностные качества, как мотивационная сфера, эмоционально-волевой и личностный компоненты. Они находятся в явном противоречии между собой. Мотивационная сфера является ведущей. Мотив или побуждение – это динамическая сила, которая побуждает человека к деятельности. Например, переживание красоты окружающего мира побуждает ребенка к познавательной деятельности, деятельности построения логических связей между отдельными явлениями. Но эта деятельность, как правило, осуществляется путем борьбы мотивов – стремления к самосохранению, к одобрению со стороны других, к по-

лучению вознаграждения. Если уровень мотивации ребенка невысок, стремление к познанию ограничивается и самооценностью предметов. Поэтому для развития познавательно-мотивационной деятельности необходима организация деятельности, направленной на самостоятельное восприятие и переживание.

Развитие в младшем возрасте чувственной стороны личности происходит при включении ребенка в различные ситуации (музыкально-дидактические, игровые, театрализованные, литературные игры, спортивные упражнения, общение со сверстниками, взрослыми и т. д.). Развитие в младшем школьном возрасте предполагает организацию индивидуального стиля общения с детьми, при котором ребенок осознает себя и свои интересы как познавательный, эмоциональный, эстетический, а также как личности.

Особенности подготовки будущих учителей начальных классов к формированию эстетической потребности младших школьников на уроках русского языка связаны с восприятием ценностно-смыслового содержания речевой деятельности и произведений словесного творчества, которые «запрашивают» субъективную реальность (чувства, воображение, переживания) учителя и ребенка; с умениями на основе современных методов обучения и воспитания проводить работу по формированию творческого подхода к осознанию своих жизненных установок, формированию личностных смыслов, самостоятельных действий.

Современные проблемы, связанные с трудностями изучения младшими школьниками русского языка, непонимания его эстетических свойств и функций и, как следствие, с утратой интереса к изучению родного языка, по мнению В.Г. Вишаненко, доказывает, что «...эффективность эстетического воспитания и развития подрастающего поколения напрямую зависит от наличия эстетических потребностей. <...> Принудить человека любого возраста заниматься эстетической деятельностью практически невозможно. Необходимы внутренние потребности, побуждения, которые должны формироваться с детства» [2].

Формирование высших потребностей, к каким относится и эстетическая потребность, должно быть целенаправленным процессом, ориентированным на сохранение и развитие (совершенствование) субъекта. Следовательно, чтобы организовать такой процесс нужно и самому педагогу обладать такой же эстетической потребностью и умением реализовывать эстетическую функцию языка в процессе его преподавания в начальной школе. Учащиеся сами должны почувствовать

потребность в овладении красивой речью и ценностного отношения к родному языку.

Полнота формирования ценностного отношения обучающихся начальных классов к русскому языку, по наблюдениям Г.М. Кулаевой, «... должна определяться вниманием ко всем его сторонам, в том числе и эстетической. Эстетические свойства русского языка и речи, как-то: звучность, мелодичность, напевность, выразительность (экспрессивность) языковых средств, гибкость, пластичность и стройность синтаксических конструкций, уместность употребления языковых средств позволяют <...> постигать русский язык по законам логики и красоты» [3, с. 4].

Как отмечает В.М. Мультипули, в современной «...устной речи появляются слова новые, часто совсем неудачные. <...> Тьмою иностранных слов без всякой внутренней необходимости заменяют ясные русские слова. <...> В драматическом театре исчезают речевые характеристики и стирается разнообразие интонационных рисунков. Невостребованными остаются выразительные возможности живого слова. <...> Радио и телевидение огорчают не столько ошибками в ударениях, что, пожалуй, легко исправить, а утратой естественного благородства речи, которое иногда совершенно необходимо» [4]. Однако, продолжает исследователь, «...эстетика не сводится к правильности речи, которая исторически изменчива. Противопоставление в этой плоскости высокой языковой нормы разговорному языку и диалектам не должно переходить в строгую оценочную систему правильного и неправильного. Диалекты, наречия, говоры <...> питают реки народной речи» [4].

В рамках вузовской программы у студентов неязыковых специальностей (профилей) (к ним относится и «Начальное образование») проводится курс «Русский язык и культура речи», который несколько расширяет границы владения русским языком, но тем не менее не является достаточным для полноценного формирования языковой компетентности, так как данный курс, как правило, содержит общую информацию для повышения языковой грамотности студентов и не предназначен для обучения их основам ведения самостоятельной научно-исследовательской деятельности. Курс этот в учебных планах направления подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование» относится к «Коммуникативному модулю» Обязательной части Блока 1. Дисциплины (модули), предлагается для изучения обучающимся второго курса, содержит 3 зачетные единицы или 108 академических часов и имеет форму контроля «зачет». Содержание данного курса никак не соотно-

сится со спецификой методики преподавания в начальной школе и направлено только на повышение общей грамотности студентов, упражнение их в выполнении учебных и научно-исследовательских работ.

Очевидно, что для полноценной и эффективной подготовки будущих педагогов к формированию эстетических потребностей у младших школьников на уроках русского языка вузовские программы по русскому языку и культуре устной и письменной речи для будущих учителей начальных классов должны быть насыщены практическим материалом: примерами организации работы младших школьников со всеми видами словарей; вариантами проведения лингвистического анализа художественных текстов с дифференциацией по годам обучения в начальной школе; рекомендациями по проведению стилистических экспериментов, направленных на исправление речи того или иного персонажа в каком-либо произведении; большой простор для дискуссий содержат и публикации лент интернет-новостей и других СМИ.

Таким образом, решение проблемы формирования и развития в процессе обучения в системе высшего образования ценностного отношения к родному языку и эстетической потребности в правильности и красоте русского языка необходимо рассматривать в комплексе с обновлением в перечня учебных дисциплин в учебных планах, содержания учебных дисциплин подготовки будущих учителей начальных классов.

Литература

1. Краснокутская О.А. Практика формирования у будущего учителя начальной школы опыта педагогического взаимодействия с чувственной сферой ребенка // Новое слово в науке и практике: гипотезы и апробация результатов исследований. 2016. № 22. С. 65-71.

2. Вищаненко В.Г. Экспериментальное исследование художественно-эстетических потребностей младших школьников // Политематический сетевой электронный научный журнал Кубанского государственного аграрного университета. 2017. Электронный ресурс. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/eksperimentalnoe-issledovanie-hudozhestvenno-esteticheskikh-potrebnostry-mldshih-shkolnikov>

3. Кулаева Г.М. Языковой эстетический идеал и пути его формирования в процессе обучения и воспитания в средней школе. Оренбург: Изд-во ОГПУ, 2005. 220 с.

4. Мультагули В.М. Эстетика разговорной речи к современной ситуации русского языка // Вестник Санкт-Петербургского университета. История. 2006. Сер. 2. Вып. 1. С. 73-82.

ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА

Корепанова Е.В., Манаенкова М.П.

Россия, Мичуринский государственный аграрный университет

pip-mgau@yandex.ru

mmanaenkova@yandex.ru

Аннотация. Комплексно исследуются особенности профессионального воспитания обучающихся педагогического вуза в современных условиях. Определяются структурно-содержательные особенности образовательного пространства образовательной организации, которые обуславливают эффективность процесса профессионального воспитания будущего педагога. Выявляются главные факторы профессионального становления будущего педагога. Подчеркивается социальная значимость педагогической деятельности и формирования необходимых для эффективного осуществления этой деятельности личностных и профессиональных компетентностей у обучающихся педагогического вуза.

Ключевые слова: образовательное пространство вуза, будущий педагог, профессиональное воспитание, личностная и профессиональная компетентность.

Сегодня остро стоит проблема профессионального воспитания будущих педагогов, у которых личностные и профессиональные компетентности сформированы на уровне, необходимом для эффективного осуществления профессиональной педагогической деятельности. Данное обстоятельство обусловило появление актуальных программных документов «Национальной доктрины образования РФ до 2025 года» и Распоряжения Правительства РФ «О Концепции подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 г.

Следует отметить, что понятие «профессиональное воспитание» в работах, посвященных исследованию данной проблемы, имеет неоднозначное толкование: рассматривается как процесс профессионального становления и развития человека, как процесс формирования его профессиональной культуры, как основа его дальнейшего самовоспитания, саморазвития и самоактуализации [1, с. 14]. Процесс воспитания исследователи зачастую отождествляют с внеаудиторной, досуговой деятельностью, что противоречит целостности педагогического процесса, содержательную основу которого, как известно, составляет диалектическое единство воспитания и обучения [2, с. 124]. Особую зна-

чимость в современных условиях приобретает необходимость создания в любом образовательном учреждении вообще, а в педагогическом вузе в особенности, образовательного пространства, способствующего успешному решению триединой задачи: образовательной, воспитательной и развивающей.

Образовательное пространство, или, по другой терминологии, образовательная среда представляет собой сложную систему, включающую материальные и человеческие компоненты, реальные и идеальные объекты, стратегически ориентированную на формирование всесторонне развитой, социально адаптированной личности [3, с. 56].

Значительный потенциал образовательного пространства выражается в синонимичном понятии, которое иногда используют исследователи данной проблемы, – пространство развития. Личностные ресурсы при организации такого пространства, безусловно, являются чрезвычайно важными: образовательный процесс, как известно, становится эффективным только при наличии сформировавшейся субъект-субъектной основы взаимоотношений его основных участников. Одним из важнейших факторов успешного функционирования образовательного пространства вуза является высокий уровень личностного и профессионального развития профессорско-преподавательского состава. Именно личность педагога, его авторитет в значительной степени влияют на активизацию процессов самовоспитания и саморазвития у обучающихся. Педагог, как отмечают исследователи, является полифункциональным субъектом [4, с. 108]:

- проектирует процессы обучения и воспитания, осуществляет их максимально успешно,
- проводит текущие, промежуточные и итоговые виды контроля,
- является профессиональным эталоном для обучающихся,
- личным примером инициирует процессы самовоспитания, самообразования и саморазвития у обучающихся,
- проектирует индивидуальный маршрут развития будущего педагога.

При организации образовательного пространства учреждения любого уровня образования следует учитывать основной принцип дидактики «воспитывая – обучаем, обучая – воспитываем». Взаимосвязь и взаимообусловленность процессов воспитания и обучения способствует в максимальной степени формированию и развитию у будущих педагогов как профессиональных, так личностным и социальных компетентностей [5, с. 119].

Известно, что от уровня развития социально значимых личностных качеств обучающихся педагогического вуза напрямую зависят качественные показатели их учебной деятельности и, как следствие, уровень развития у них общей и профессиональной культуры как результата профессионального воспитания. А объем сформированных у будущих педагогов научных знаний, умений и навыков обуславливает у них в значительной степени интенсивность процессов самореализации и самоактуализации. Очевидно, что такой показатель, как непрерывность образования, является определяющим не только жизнеспособность профессиональной деятельности работника любого уровня, но и его жизнестойкость, поскольку быть востребованным в профессии человек может быть только при условии постоянного развития, совершенствования профессионального мастерства.

Следует отметить, что непрерывность является важным признаком образовательного пространства учреждений образования различного уровня. Данный признак составляет сущностную основу деятельности как обучающего, так и обучающегося, ведь динамичная природа образовательного процесса обуславливает постоянное развитие не только студента, но и преподавателя [6, с. 9]. На современном этапе развития общества непрерывность образования становится особенно актуальной в силу профессиональной, социальной и личностной значимости.

Профессиональное воспитание предполагает формирование общей и профессиональной культуры у будущего педагога в объеме, необходимом для эффективной педагогической деятельности, для успешной социализации и самоактуализации. Понятие «профессиональное воспитание», на наш взгляд, необходимо рассматривать как целенаправленный процесс формирования и развития у обучающихся по направлению подготовки педагогическое образование соответствующих личностных качеств, профессиональных знаний, умений и навыков, аксиологических ориентиров, обуславливающих гражданскую позицию будущих педагогов.

Профессиональная воспитанность как результат профессионального воспитания может быть сформирована на основе комплексного подхода к проектированию и реализации исследуемого процесса. Необходимо, чтобы все факторы профессионального воспитания – социокультурная среда, образовательная среда вуза, высококвалифицированные педагоги, интеллектуально развитые активные студенты, комплекс современных образовательных технологий, непрерывность образования, востребованность педагогической профессии – в макси-

мальной степени проявлялись и эффективно воздействовали на профессиональное становление будущего педагога.

Литература

1. Еловская С.В. Целостность иноязычного образовательного пространства вуза // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2017. № 1 (5). С. 14-16.
2. Корепанова Е.В., Молоканова Е.В. Характеристика модели формирования организаторских способностей будущих менеджеров образования // Актуальные проблемы науки и образования. 2017. С. 123-127.
3. Макарова Л.Н., Шаршов И.А. Воспитательное пространство вуза: проблемы определения и построения // Преподаватель высшей школы: традиции, проблемы, перспективы. Тамбов, 2019. С. 55-61.
4. Манаенкова М.П. Информационно-познавательный компонент образовательного пространства вуза: содержание, функционирование // Преподаватель высшей школы: традиции, проблемы, перспективы. Тамбов, 2018. С. 107-113.
5. Корепанова Е.В., Абакумова Н.С. Организация формирования управленческих умений будущих менеджеров образования в педагогическом вузе // Актуальные проблемы науки и образования. 2017. С. 119.
6. Макарова Л.Н. Взаимодействие преподавателей и студентов вуза и результативность образовательной деятельности // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2019. Т. 24. № 178. С. 7-12.

ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВЫХ ОРИЕНТИРОВ ПРИ ПЕРЕХОДЕ ОТ СРЕДНЕ-СПЕЦИАЛЬНОГО К ВЫСШЕМУ ОБРАЗОВАНИЮ

Молоканова Е.А., Якушова О.В.

Россия, Тамбовский государственный технический университет
Россия, Российский государственный университет им. А.Н. Косыгина
(Технологии. Дизайн. Искусство)
emlknv@mail.ru

Аннотация. В статье рассматриваются особенности ценностно-смысловых ориентиров среднего профессионального и высшего образования, их сохранение при переходе от одного этапа образования к другому. Раскрываются цели и задачи формирования ценностей на этапах обучения в колледже и вузе. Изучаются технологии и методы привития единых ценностей на обоих этапах обучения и сохранения преемственности ценностно-

смысловых ориентиров. Перечисляются особенности организации подразделения среднего профессионального образования, встроенного в структуру вуза.

Ключевые слова: высшее образование, среднее профессиональное образование, студенты, вуз, колледж, ценности, преемственность.

В настоящее время профессиональное образование является одним из ключевых элементов в формировании квалифицированных работников в любой профессиональной сфере. В связи с этим, вопрос профессионального воспитания становится все более актуальным. Интересны для рассмотрения особенности профессионального воспитания в среднем профессиональном образовании (СПО) и высшем образовании, а также формирование ценностно-смысловых ориентиров на этих ступенях образования и их преемственность.

Исследуя действия педагогов и учащихся по выдвижению и обоснованию цели воспитания, И.А. Колесникова установила, что важнейшим педагогическим условием осуществления целеполагания является соблюдение ценностно-смыслового равенства субъектов и объектов воспитания. В противном случае результаты деятельности по определению цели воспитания нельзя считать успешными и педагогически целесообразными [1]. Кроме того наибольшую значимость равенство ценностно-смысловых ориентиров приобретает при переходе от СПО к высшей школе. Именно на этом этапе оно определяет глубокую преемственность и обеспечивает достижение целей обучения. Кроме того, воспитание единых ценностей и смыслов в среднем профессиональном образовании и высшей школе является одним из ключевых аспектов, которое необходимо учитывать при формировании профессиональной компетентности будущих специалистов.

На первый взгляд, ценности, прививаемые в СПО и высшей школе, различны. Среднее профессиональное образование является первым этапом профессионального образования. Оно предназначено для подготовки специалистов со средним уровнем квалификации. Одной из основных задач профессионального воспитания в СПО является формирование профессиональной компетентности будущего специалиста. Целью воспитания в СПО является подготовка специалистов со средним уровнем квалификации, которые могут успешно выполнять свои профессиональные задачи. Для достижения этой цели педагогам необходимо не только передать теоретические знания, но формировать у студентов практические навыки и умения. Важным аспектом про-

фессионального воспитания в СПО является также формирование профессиональной этики и культуры, уважения к коллегам и клиентам.

Высшее образование является следующим этапом профессионального образования. Оно предназначено для подготовки специалистов с высшим уровнем квалификации. В отличие от СПО, в высшем образовании большое внимание уделяется не только теоретической подготовке, но и научной деятельности. Одной из основных задач профессионального воспитания в высшем образовании является формирование у студентов высокой культуры мышления, умения анализировать и решать сложные задачи, а также развитие критического мышления. Целью воспитания в высшей школе является подготовка специалистов с высшим уровнем квалификации, которые могут проводить научные исследования и принимать сложные решения.

Переход от СПО к высшему образованию является важным этапом в профессиональном развитии будущего специалиста. В данном случае профессиональное воспитание на этапе обучения в колледже играет ключевую роль. Оно должно быть направлено на формирование у студентов не только профессиональной компетентности, но и на развитие личностных качеств, таких как ответственность, инициативность, творческий подход к решению задач и, главное, привитие любви к обучению и желания продолжить обучение в профильном вузе.

При этом, несмотря на различия в целях и задачах воспитания, в СПО и высшей школе существуют и общие задачи. Одной из них является формирование у студентов ответственности и инициативности, а также развитие творческого подхода к решению задач. Кроме того, в обоих случаях важно развивать у студентов социальные навыки и умения, такие как коммуникабельность, уважение к коллегам и клиентам.

Для достижения равенства целей воспитания в СПО и высшей школе, способствующих формированию у студентов единых ценностей и смыслов, необходимо использовать современные технологии и методики обучения, которые позволяют эффективно формировать профессиональную компетентность и личностные качества будущих специалистов. Одним из важных аспектов профессионального воспитания является использование современных технологий и методик обучения. К примеру, это может быть использование интерактивных технологий, проектного обучения, дистанционного обучения и т. д. Но данные примеры говорят о воспитательных аспектах непосредственно ходе обучения.

Наиболее значимой и влиятельной на формирование общего ценностно-смыслового ядра студентов обеих ступеней образования явля-

ется организация колледжа как структурного подразделения вуза. В этом случае колледж имеет свои особенности и преимущества, которые делают его значимым и необходимым элементом образовательной системы. В такой структурной организации системы образования есть свои особенности. Например, в Тамбовском государственном техническом университете на уровне институтов действует Многопрофильный колледж ТГТУ.

Не смотря на то, что это отдельное подразделение вуза, студенты этого уровня образования не отделены от остальных. Обучение по программам СПО проводится в университетских корпусах, где также реализуются программы высшего образования. Это позволяет студентам быстрее адаптироваться к жизни университета, принимать участие во внеаудиторной работе и общаться со старшими товарищами, включаться в волонтерскую деятельность, а также усваивать традиции университета. Кроме того, к процессу обучения в колледже привлекаются преподаватели вуза, что еще глубже погружает студентов в университетскую среду и психологически влияет на них [2].

Цель университетского сектора СПО – подготовка высококвалифицированных кадров для региона и страны с университетским уровнем качества и надежности. Кроме того, он является ресурсом для обучения по программам высшего образования. Большинство выпускников колледжа продолжают обучение в техническом университете.

Все направления подготовки СПО встроены в единую непрерывную систему образования «СПО – университет – профессиональная деятельность» за счет преемственности образовательных программ сходных направлений бакалавриата и специалитета. Такая модель позволяет выпускникам университетских структурных подразделений СПО в дальнейшем осваивать программы высшего образования по индивидуальным образовательным траекториям (ускоренное обучение) [3].

Таким образом, преемственность в профессиональном образовании при переходе от ступени средней профессиональной школы к высшей, обеспечивается воспитанием единых ценностно-смысловых ориентиров, которые необходимо учитывать при формировании профессиональной компетентности будущих специалистов. Оно должно быть направлено на формирование у будущих специалистов не только профессиональной компетентности, но и на развитие личностных качеств.

Литература

1. Барышников Е.Н., Колесникова И.А. О воспитании и воспитательных системах. СПб., 1996.
2. Макарова Л.Н., Старцев М.Ю. Проблемные зоны взаимодействия преподавателей и студентов // Социально-экономические явления и процессы. 2017. Т. 12. № 5. С. 210-216.
3. СПО в структуре вуза: проблемы и перспективы развития // Аккредитация в образовании. 2022. № 8 (140). С. 4-15.

КУЛЬТУРА РЕЧИ – ПРИОРИТЕТНЫЙ КОМПОНЕНТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СПЕЦИАЛИСТА-МЕЖДУНАРОДНИКА

Рахматуллаева Г.М.

Республика Узбекистан, Университет мировой экономики и дипломатии
g_rahmatullaeva@mail.ru

Аннотация. В статье представлен опыт формирования культуры речи студентов-международников при изучения функциональных стилей речи русского языка как неродного в неязыковом вузе.

Ключевые слова: культура речи, функциональная стилистика, профессиональная языковая компетенция.

В программе дисциплины «Основы научной и деловой речи специалиста-международника» для 2 курса УМЭД нашла своё отражение стратегия изучения русского языка студентами групп с узбекским языком обучения в качестве приоритетного компонента формирования профессиональной языковой компетенции.

Основной целью изучения данной учебной дисциплины является формирование у студентов, обучающихся по направлениям «Международные отношения», «Мировая политика», «Международное право», «Мировая экономика и менеджмент», необходимого для межкультурного общения уровня *коммуникативной компетентности* при одновременном совершенствовании личности, способной к дальнейшему самообразованию в изучении русского языка и к использованию полученных знаний в актуальных для обучаемых сферах его функционирования.

Учебная программа составлена с учётом того, что русский язык – один из общепризнанных мировых языков, входящих в число рабочих

языков ООН и ряда других международных организаций, а также того, что на территории Республики Узбекистан осуществляется развитие русского языка и свободное пользование им как средством межнационального и международного общения [1].

То обстоятельство, что отведённое учебным планом на изучение русского языка количество часов, как правило, ограничено, ставит преподавателя перед проблемой жёсткой структуризации изучаемого теоретического и фактического материала [2]. Вот почему главное внимание в нашей учебной программе уделено таким вопросам функциональной стилистики, как основы научной и деловой речи. Изучение функциональных стилей речи строится по единой схеме: социально значимая сфера коммуникации → функция стиля → стилевые черты → типичные языковые средства.

Такая презентация теоретического материала позволяет не только получить представление о том или ином функциональном стиле речи, но и имеет чёткую практическую направленность: учит, используя языковые средства, создавать текст исходя из конкретной речевой ситуации в строгом соответствии с жанрово-стилевыми особенностями, что позволяет максимально повысить эффективность акта профессиональной коммуникации.

Всё это призвано не только повышать речевую культуру второкурсников, но и помогает им успешно решать учебные задачи: от выполнения текущих заданий по стилистике научной и деловой речи до сдачи промежуточного и итогового контроля.

Задачи двухлетнего обучения русскому языку в университете определяются необходимостью последовательного формирования умений и навыков, требующихся для осуществления коммуникативных потребностей студентов. Так, программа **первого курса** предусматривает решение задач, направленных на систематизацию и корректировку имеющихся знаний по всем аспектам языка (в социально-культурной и учебно-научной сферах), совершенствование умений основных видов речевой деятельности (чтение, аудирование, говорение и письмо), обучение русской речи студентов, не овладевших русским языком в пределах полного объёма школьной программы.

Основными задачами обучения на 2 курсе являются:

- практическая и профессиональная направленность;
- формирование знаний, умений и навыков работы со специальными профессионально ориентированными текстами;
- обучение основам профессионального общения;

– развитие коммуникативных и познавательных потребностей обучающихся с применением русского языка;

– формирование и совершенствование умений вступать в коммуникативные связи в разных ситуациях речевого общения, в том числе и близких к профессиональным, использовать общеупотребительную и терминологическую лексику при свободном обращении с правилами грамматики;

– достижение такого уровня коммуникативной компетенции, который позволяет студентам успешно решать задачи в различных сферах жизнедеятельности, в том числе и профессиональной, на основе свободного владения русским языком.

Содержание обучения предмету «Основы научной и деловой речи специалиста-международника» формируется из вышеназванных основных целей и задач и включает в себя следующие составляющие:

– сферы коммуникативной деятельности; темы, ситуации, коммуникативные и социальные роли;

– специальные (профессионально ориентированные) речевые умения, которые необходимы для пользования русским языком как средством общения;

– лингвистические знания, помогающие сформировать специальные речевые умения (сведения по лексике, фонетике, грамматике, синтаксису языка);

– комплекс лингвострановедческих и страноведческих знаний о национально-культурных особенностях и реалиях страны изучаемого языка;

– общие учебные знания, рациональные приёмы умственного труда, обеспечивающие культуру учебно-познавательной деятельности студентов по освоению русского языка и по их самосовершенствованию в нём.

Основные требования по предмету, предъявляемые к знаниям, умениям и навыкам студентов после завершения курса обучения:

– воспринимать русскую речь, произнесённую в нормальном для данного языка темпе;

– владеть устной диалогической и монологической речью в повседневно-обиходной и профессиональной сферах;

– уметь пользоваться навыками профессионального общения в ситуациях, актуальных для будущей специальности обучающихся;

– владеть наиболее активной частью терминологической системы языка будущей специальности;

– читать с полным охватом содержания, переводить и обрабатывать соответствующим образом оригинальную литературу (в т. ч. литературу по избранной специальности);

– владеть письменной речью в необходимом для успешной профессиональной деятельности объёме, а именно:

- понимать содержание незнакомого текста по специальности;
- выделять основную информацию, уметь дополнять её на основе собственных знаний или с использованием других источников;

- осуществлять трансформацию текста (отражение в сжатой форме – конспект, план, тезис, умение сформулировать его другими словами), проводить поиск нужной информации для сообщения, доклада;

- выступать по заданной теме на основе подготовленного текста, тезисов;

- проводить беседу на заданную тему;

- формулировать и обосновывать свою точку зрения;

– владеть умениями и навыками работы со специальными текстами, деловыми бумагами (нормативно-правовыми актами, коммерческой документацией и дипломатической перепиской);

– различать типы текста – описание, повествование и рассуждение, уметь использовать эти знания при составлении текстов различных стилей;

– адекватно переводить информацию (без словаря) и литературу по специальности (со словарём) с русского на родной язык и с родного на русский язык;

– написать на русском языке и защитить реферат на материале текста по специальности с соблюдением при письме правил орфографии и пунктуации.

В процессе достижения вышеперечисленных целей реализуются общеобразовательные и воспитательные задачи обучения студентов русскому языку.

Если же говорить о *межпредметных связях*, то, как уже было отмечено выше, дисциплина «Основы научной и деловой речи специалиста-международника» преподаётся на 2-м курсе всех факультетов УМЭД студентам групп с узбекским языком обучения. За основу принимается особый статус русского языка как инструмента познания учебных дисциплин, имеющих профессиональную значимость, и как средства для чтения дополнительной литературы по специальности, активное участие студентов-узбеков на занятиях и семинарах, проводимых на русском языке, что позволит сформировать необходимую

терминологическую базу для эффективного освоения специальных дисциплин.

Для качественного обучения основам научной и деловой речи большое значение имеет *использование передовых современных методов обучения* русскому языку, *новых информационно-педагогических технологий*. В этих целях на практических занятиях предусмотрено применение оригинальных учебных и учебно-методических пособий, учебно-методических комплексов, подготовленных педагогами нашей кафедры, использование различных раздаточных и электронных обучающих материалов, соответствующих эффективным педагогическим технологиям.

Объективное и точное определение уровня владения студентами основами научной и деловой речи на основе языковых механизмов, речевых умений и навыков важно на всех этапах изучения языка. Грамотно организованный с этой целью *системный контроль* позволяет:

- соотнести поставленные в процессе обучения задачи с достигнутыми результатами;
- корректировать с целью дальнейшего совершенствования использованные формы и методы обучения;
- стимулировать внутреннюю мотивацию обучения и поощрять самостоятельную внеаудиторную работу студентов.

В ходе обучения предусматриваются следующие *формы контроля*:

- проверка умений и навыков говорения (рассказ по опорным словам; сообщение на заданную тему; анализ проблемной статьи или другого материала по специальности; написание деловых бумаг по будущей профессии и т. д.);
- проверка навыков чтения (чтение текста по специальности по определённым в программе для каждого этапа обучения параметрам, контроль понимания прочитанного и умения извлекать основную и дополнительную информацию профессионально ориентированного текста);
- проверка умений и навыков аудирования (восприятие на слух текстов различного содержания с контролем понимания прослушанного: воспроизведение, ответы на вопросы, констатирование, изложение и т. д.);
- проверка навыков и умений письма (составление конспекта или плана текста; изложение с творческими заданиями; написание сочинений-эссе на общественно значимые; составление и соответствующее оформление документов, научных и деловых бумаг, аннотаций, рецензий, отзывов и т. п.).

Формами итогового контроля являются тестирование и контрольная письменная работа в конце третьего и четвёртого семестров.

Единицей обучения на практических занятиях служит текст, ориентированный на будущую специальность студентов. Грамматические сведения преподносятся в форме схем и таблиц, комментариев, инструкций, перечня слов и словосочетаний. Наглядность справочного материала даёт возможность понять грамматику русского языка в сопоставлении с родным языком обучаемых.

После проработки и усвоения справочных материалов студенты приступают к выполнению разнообразных учебно-тренировочных и контрольных заданий. С этой целью сначала даются рецептивные и конструктивные задания, затем поисковые и творческие речевые упражнения, которые завершаются заданиями на продуцирование высказываний по заданным ситуациям с использованием определённого программой лексического минимума изученного грамматического материала.

Следующий этап обучения рассчитан на выработку у студентов умения продуцировать текст на уровне различных стилей и типов речи. Особое внимание уделяется усвоению средств связи между фразовыми единствами (микротекстами, абзацами) в рамках текста, выработке навыков извлечения из него информации и трансформирования текста.

Формирование коммуникативной компетенции тесно связано с культурой речи – инструментом, обеспечивающим профессиональное становление специалистов. Вопрос этот актуализируется в современных социокультурно-языковых условиях [3, 4]. К сожалению, в речи немалого числа людей появились негативные тенденции: употребление большого количества иностранных слов, жаргонизмов и вульгаризмов, распространение в повседневном общении грубости, рост малограмотности, а порой и безграмотности во всех сферах. Некоторые лингвисты даже говорят о наступлении кризиса культуры речи, наблюдая пренебрежение к ней, утрату контроля за своей речью у многих людей самых разных социальных и профессиональных групп. В этих условиях тем более важно в контексте языковой подготовки студентов неязыкового вуза обратить внимание на аспект культуры речи, в которой главное – её соответствие нормам литературного языка.

Вот почему в каждой теме нашей действующей учебной программы (1) уделяется внимание формированию культуры речи (2), что системно реализуется на аудиторных практических занятиях. Вот несколько примеров (табл. 1):

Таблица 1

Примеры на формирование культуры речи

1	2
Научный текст. Признаки научного текста: логичность и информативность изложения, композиционная чёткость. Коммуникативные задачи текста как цель авторского общения.	Определение культуры речи. Языковая норма и её значение в функционировании литературного языка. Типы норм литературного языка. Культура речи как умение правильно говорить и писать. Теория и тренировочно-практические упражнения на материале научного текста.
Структурно-смысловое членение научного текста. Тема, микротема научного текста. Данная и новая информация текста. Смысловое деление текста. Прогрессия текста.	Качества хорошей (образцовой) речи. Правильность речи. Правильный выбор слова и формы слова. Особенности построения простых и сложных предложений. Тренировочно-практические упражнения на материале научного текста и отдельных его смысловых фрагментов.
Тезирование научного текста. Тезисы. Конспект. Цитата. Цитирование. Основные правила оформления цитат.	Выразительность речи. Источники выразительной речи. Теория и тренировочно-практические упражнения на материале научно-популярных текстов.
Культура устной речи в профессиональной сфере. Устная речь как показатель образованности и культуры человека.	Речевые тренировки в виде высказываний, обмена мнениями о прочитанном, увиденном, диалогов в определённых коммуникативных ситуациях, связанных с профессиональной деятельностью.

Работа по повышению культуры речи обучающихся проводится с использованием эвристического метода (беседа; выдвижение и решение проблемных задач; коллективно-творческая и познавательная деятельность; исследовательская работа; мозговой штурм и др.); речевых тренировок в виде диалогов, создания определённых коммуникативных ситуаций; дискуссионного метода (учебная групповая либо общая дискуссия; анализ ситуации морального выбора; «круглый стол»; диспут и др.); игрового метода (профессионально ориентированные деловые и ролевые игры; игра-инсценировка; дидактическая, творческая, интеллектуальная игры; занятие-конкурс и др.).

Как показывает наш кафедральный педагогический опыт, проводимая работа способствует более эффективному усвоению студентами учебного материала, закреплению теоретических знаний, практических умений и навыков культуры русской научно-деловой речи и, как

следствие, успешному формированию у них навыков профессиональной деятельности специалиста-международника.

Литература

1. Саидпур З.Б. Изучение русского языка как проблема системы образования стран СНГ (на примере Узбекистана) // Научные труды Московского гуманитарного университета. 2022. № 2. С. 106-110.
2. Избаева Н. Проблемы преподавания русского языка как иностранного в Узбекистане // Азиатский международный форум «Новые горизонты РКИ». Якутск, 2022. С. 98-102.
3. Манаенкова М.П. Речевая компетентность как основа культуры речи // Преподаватель высшей школы: традиции, проблемы, перспективы. Тамбов, 2019. С. 100-105.
4. Голубева А.В. Русский язык и культура речи. М.: Юрайт, 2023. 386 с.

ПОДГОТОВКА БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ К ФОРМИРОВАНИЮ НРАВСТВЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ У СОВРЕМЕННЫХ ПОДРОСТКОВ

Черникова Н.В.

Республика Беларусь, Минский государственный
лингвистический университет
nat.tchernickova@yandex.ru

Аннотация. В статье анализируются вопросы подготовки студентов педагогических специальностей к формированию нравственных ценностей у учащихся подросткового возраста. Подчеркивается, что данный возрастной период считается наиболее трудным для обучения и воспитания, а процесс формирования нравственных ценностей личности подростка протекает наиболее интенсивно. Исходя из этого, встает вопрос о подготовке специалистов к данному аспекту воспитательной работы. И начинать эту работу необходимо на этапе профессиональной подготовки студентов – будущих педагогов.

Ключевые слова: нравственное воспитание, нравственные ценности, учащиеся подросткового возраста, формы воспитательной работы, студенты педагогических специальностей, подготовка.

Сегодня, в век информационных технологий, когда человечество достигло высоких результатов в научно-технической сфере, в коммуникационных технологиях, когда информатизация и медиатизация социального пространства актуализировали значимость вопросов нравственного воспитания в обществе, остро стал ощущаться дефицит добра и человеческой теплоты в отношениях между людьми.

Белорусское общество на новом витке своего развития придает большое значение воспитанию и формированию нравственной культуры подрастающего поколения. Особое внимание уделяется подростковой возрастной группе. Данный период считается наиболее трудным для обучения и воспитания. Изменение прежней системы интересов, протестующий способ поведения сочетаются с возрастающей самостоятельностью, со значительным расширением сферы деятельности.

Реформирование и оптимизация системы образования в Республике Беларусь влечет за собой выработку эффективных педагогических условий, форм и методов воспитательной работы, направленной на формирование нравственных ценностей у современных подростков, которые в силу своих возрастных особенностей могут легко попадать под влияние различных факторов, в том числе и несущих определенную опасность.

Актуальность данной проблемы не вызывает сомнений. Подтверждением тому является наличие ряда противоречий, требующих решения. А именно: между возрастающими потребностями в выпускниках учреждений общего среднего образования, демонстрирующих такие качества как добропорядочность, совестливость, гуманность, ответственность, честность и т. д. и отсутствием целостного представления о системе нравственных ценностей, динамике её развития, о методике, обеспечивающей её эффективное формирование; между потребностью подростков в формировании представлений о совестливости, сопереживании, честности и т. д. и недостаточной разработанностью педагогических условий по формированию нравственных ценностей в учебно-воспитательном процессе.

В связи с этим необходимо системно организованное формирование нравственных ценностей учащихся подросткового возраста. Встает вопрос о подготовке специалистов к данному аспекту воспитательной работы, что указывает на необходимость решать эту проблему через совершенствование подготовки студентов педагогических специальностей.

Современных студентов – будущих учителей важно научить не только выявлять проблемные зоны и психолого-педагогические основы формирования нравственных ценностей в подростковой среде, но и определять имеющийся в обществе позитивный нравственный потенциал, который сможет стать исходной базой для последующей деятельности по моральному оздоровлению подростков. В современном белорусском обществе в качестве такого потенциала могут выступать:

- культурное наследие белорусского народа, в исторической памяти которого сохранились как национальные традиции, так и общечеловеческие ценности, возвышающие и облагораживающие личность;
- реализация государственных программ по возрождению и развитию белорусского села и др., которые непосредственно сказываются на улучшении условий жизни людей, а, следовательно, оказывают положительное воздействие на морально-психологическое состояние сельских подростков;
- сформированный нравственный потенциал старшего и среднего поколения, в содержании которого, несмотря на происходящие в настоящее время кардинальные социальные трансформации, сохранились общечеловеческие нравственные ценности, устойчивые жизненные принципы и моральные качества;
- находящийся в стадии активного формирования нравственный потенциал молодого поколения, который хотя и не отмечается ещё устойчивостью своих моральных представлений, но имеет мощный внутренний заряд на самосовершенствование и самореализацию своих нравственных сил.

Содержание нравственного воспитания подрастающего поколения раскрывается в нормативных правовых документах общегосударственного уровня: Кодексе Республики Беларусь об образовании, Концепции и Программе непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь на 2020–2025 годы и включает в себя следующее:

- а) формирование у обучающихся представлений о нравственных основах общества, развитие нравственных чувств (совестливости, сочувствия и сопереживания, любви, доверия и расположения к людям, долга и др.);
- б) воспитание высоких моральных качеств (доброты, милосердия, честности, справедливости, скромности и деликатности, трудолюбия и др.);

в) формирование норм поведения (вежливости, тактичности, человеческого достоинства, уважения к старшим, соблюдения правил этикета и др.).

Главная цель нравственного воспитания – формирование у детей, подростков, молодёжи нравственных ценностей как оснований их моральной культуры, как ориентиров их деятельности, общения, отношений, поведения [1]. Специфическая особенность нравственных ценностей состоит в том, что они не существуют изолированно, а накладываются на все виды ценностей, тем самым облагораживая их, придавая человеческой деятельности нравственный характер. Но несомненным является одно: нравственные ценности являются средством выражения социальной зрелости человека, с их помощью человек открывает и совершенствует, говоря словами Канта, «человеческое в себе». Основными составляющими системы нравственных ценностей вполне обоснованно могут быть гуманность, благородство, справедливость, добро, добропорядочность, честность, ответственность, милосердие, толерантность и др.

В подростковом возрасте процесс формирования нравственных ценностей личности протекает наиболее интенсивно. В этом возрасте происходит своеобразный переход от детства к взрослости, именно в этот период через внутренние конфликты с самим собой и с другими, через внешние срывы и восхождения подросток становится личностью, появляется интерес к себе, своей внутренней жизни [2].

Именно со студенческой скамьи в ходе изучения дисциплин социально-гуманитарного цикла студентов-будущих учителей целесообразно познакомить с важнейшими педагогическими основами формирования нравственных ценностей в подростковой среде. В современных условиях такими основами становятся принципы ценностных ориентаций, субъектности и данности (В.А. Сластенин, Н.Е. Щуркова). Первый принцип требует от педагогов и родителей наполнить взаимодействие с детьми ценностным содержанием, ориентированным на такие высшие ценности общечеловеческой культуры, как человек, жизнь, семья, труд, природа, познание, общение. Второй – направляет внимание взрослых на постоянное инициирование в ребенке способности быть субъектом собственных действий, поведения в своей жизни. Третий – определяет такое отношение к ребенку, когда его принимают как безусловную ценность и данность, уважительно относясь к истории его жизни, развитию, специфике личностного становления [3].

Особого внимания заслуживает проблема выбора содержания и форм работы с учащимися подросткового возраста по формированию у них нравственных ценностей. Ряд исследователей (К.В. Гавриловец, С.С. Кашлев, М.Е. Минова и др.) среди всего многообразия форм организации процесса формирования нравственных ценностей подростков выделяют: диалог, как способ освоения личностного и социального опыта ценностного отношения к себе и другим, восприятия себя; игру как средство моделирования собственного пространства жизнедеятельности и системы ценностей подростков, молодёжи; интерактивные методы обучения «как способы целенаправленного межсубъектного взаимодействия педагога и учащихся по созданию оптимальных условий своего развития» (С.С. Кашлев); коллективную творческую деятельность «как путь реализации ценностного отношения к людям, самому себе, Родине, обществу, природе, как творческий поиск и освоение нравственных ценностей» [1, с. 38].

Большой популярностью у современных подростков пользуется такая форма проведения досуга, как квест. Квест в образовательном процессе – это специальным образом организованный вид исследовательской деятельности, для выполнения которой учащиеся на основе рекомендуемых информационных ресурсов и собственного опыта ведут целенаправленный поиск решения учебной проблемы по указанным ориентирам и адресам. Учащимся подросткового возраста можно предложить принять участие в ряде квестов нравственного содержания. А именно: «Белорусская народная культура», «Духовные ценности», «На пути к солнцу», «Урок добра» и др. Важно учитывать тот факт, что любая из выбранных учителями или студентами во время педагогической практики форма воспитательной работы с учащимися, отвечала бы требованиям современного содержания и воспитания, ориентирующим подростков на возвышение личности, на раскрытие и творческое развитие их нравственного потенциала, облагораживание их взаимоотношений с другими людьми.

Заметим, что эффективность подготовки будущего специалиста к формированию нравственных ценностей у современных подростков тесно связана с созданием системы нравственного воспитания самих студентов в вузе. Не будучи нравственно воспитанным, вчерашний студент, придя в школу, не сможет быть носителем и транслятором духовно-нравственных, культурных и общечеловеческих ценностей в ученической среде.

Литература

1. Минова М.Е. Формирование нравственных ценностей учащихся в детских и молодёжных объединениях. Минск, 2009.
2. Лебедева Л.Н. Психологические особенности подросткового возраста // Электронное научно-практическое издание «Теория и практика современной науки». 2015. № 3 (3) [Электронный ресурс]. Режим доступа: www.modern-j.ru. (дата доступа: 22.05.2023).
3. Минова М.Е. Сущность, структура и функции нравственных ценностей и ценностных ориентаций подростков /// Збірник наукових прац Академії післядипломної адукації. Мінск, 2016. Вып. 14 3-41.

VII. ИННОВАЦИИ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ

УЧЕТ ИНТЕРФЕРЕНЦИИ РОДНОГО ЯЗЫКА ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ В РАБОТЕ ПЕДАГОГА

Алексич Е.В.

Россия, Московский университет МВД России имени В.Я. Кикотя
e.aleksic@mail.ru

Кузнецова И.А.

Россия, Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина
irinakuznetsova2002@rambler.ru

Хаусманн-Ушкова Н.В.

Германия, Веймарский университет Баухаус
nush2001@mail.ru

Аннотация. В статье рассматривается проблема интерференции родного языка при обучении иностранному в работе педагога как практикующего, так и будущего. Анализируется состояние данной проблемы в науке о языке и практике преподавания. Особое внимание уделяется вопросам билингвального обучения. Подчеркивается важность применения ИКТ, особенно при изучении второго иностранного языка.

Ключевые слова: интерференция, иностранный язык, родной язык, обучение, билингвизм, ИКТ

Преодоление интерференции родного языка при обучении иностранному – важное условие эффективного усвоения последнего. Эта проблема была и остается актуальной как в работе практикующих, так и в подготовке будущих педагогов. Особую значимость она приобретает ввиду реализации идей билингвального образования, а том числе предметно-языкового интегрированного обучения [1; 2].

Существует ряд подходов к изучению языковой интерференции. Поскольку история изучения интерференции началась с исследований в области социолингвистики и теории языковых контактов, одним из основных подходов к пониманию этого явления служит контактный подход, рассматривающий интерференцию как следствие языкового

контакта в сознании билингва. Изучение того или иного языка происходит через призму уже изученных языков, что ведёт к наложению ранее усвоенных норм на нормы нового языка ввиду недостаточного уровня владения последним.

Таким образом, на первых этапах изучения иностранного языка обучающиеся являются субординативными билингвами, в сознании которых языки ещё слабо дифференцированы, а речь производится на основе единой базы в виде «интеръязыка», что и порождает интерференцию. С развитием языковых компетенций субординативный билингвизм постепенно переходит в координативный, что подразумевает формирование отдельных функциональных систем для обоих языков, автономное производство иноязычной речи и исчезновение интерференции [3].

Сопоставительный подход гласит, что в сознании билингва, независимо от его воли, постоянно проходит процесс межъязыкового сопоставления. При недостаточной степени развития языковых компетенций, билингв стремится заполнить лакуны на основе уже сформированных знаний, умений и навыков. Ввиду несовершенства владения иностранным языком, при межъязыковом сопоставлении нормы родного языка искажают нормы иностранного языка, в результате чего могут возникать следующие ошибки:

1) сверхдифференциация – различение элементов, унифицированных в иностранном языке (например, палатализация английских согласных: смягчение фонемы [d] в словах demonstration, democracy по аналогии с русским языком);

2) недодифференциация – неразличение элементов, дифференцированных в иностранном языке (например, неразличение фонем английского языка [ʌ][æ] – [e] в словах but – bat – bet);

3) реинтерпретация – подмена признаков системы иностранного языка на признаки системы родного языка (например, «разложение» английской фонемы [ŋ] на [n] и [g] в словах song, morning);

4) субституция – подмена элемента иностранного языка схожим, но не идентичным элементом родного языка (например, замена французского увулярного [ʁ] русским апикальным [r]).

Психологический подход изучает психологические и нейрофизиологические механизмы возникновения интерференции. В сознании билингва языки автономны, но не изолированы. Информация о механизмах функционирования известных билингву языков локализуется в коре головного мозга. Если при изучении первого языка человек обращается к предметному миру, то изучение

последующих основывается не на повторном анализе действительности, а на базе уже сформированной системы первого языка. В результате в сознании билингва формируется совокупность представлений об универсальных принципах функционирования языка и речи, параллельно которой существуют отдельные системы представлений о специфических явлениях разных языков. Подавляющее большинство обучающихся пользуется родным языком гораздо чаще и владеет им на более высоком уровне, по сравнению с иностранным языком (т.е. их билингвизм носит субординативный характер). Вследствие этого, при «переключении» с одного языка на другой, языки продолжают контактировать: нормы доминирующего родного языка продолжают функционировать в сознании билингва, накладываясь на менее стойкий иностранный язык, т. е. происходит интерференция [4].

Таким образом, в соответствии с изученной информацией выделим основные черты языковой интерференции:

1) интерференция возникает в результате языкового контакта в сознании билингва;

2) интерференция негативно влияет на процесс обучения иностранному языку, вызывая отклонение от языковой нормы;

3) интерференция возникает при недостаточном развитии языковых компетенций в условиях субординативного билингвизма;

4) интерференция проявляется в местах расхождения взаимодействующих языковых систем;

5) механизмами интерференции являются недостаточное и избыточное отождествление, а также перенос элементов взаимодействующих языков.

Для преодоления интерференции при изучении второго иностранного языка актуальным представляется использование информационно-коммуникационных технологий, в частности, электронных лингвистических корпусов. Параллельные корпуса позволяют учащимся проводить сопоставление лингвистических элементов на основе массива аутентичных языковых материалов. Несмотря на недостатки, использование параллельных корпусов в процессе обучения иностранному языку позволяет вовлечь учащихся в процесс активного сознательного сопоставления и анализа потенциально интерферирующих явлений изучаемых языков, что положительно сказывается на освоении новых лингвистических навыков.

Таким образом, преподаватель имеет возможность применять на занятиях комплекс разнообразных заданий, направленных на

эффективное преодоление интерференции при изучении второго иностранного языка.

В будущем представляется возможным проведение исследований рассмотренной темы по разным направлениям, например:

1) более детальное изучение возможностей применения ИКТ для преодоления интерференции в процессе изучения второго иностранного языка;

2) исследование специфики проявления интерференции, возникающей при изучении определённых пар языков (например, английского в качестве первого и французского в качестве второго);

3) более подробное изучение нейролингвистических и психологических процессов, связанных с интерференцией при изучении второго иностранного языка и т. д.

Литература

1. Поляков О.Г., Белоусов А.С. Элективный курс на иностранном языке и профессиональная ориентация учащихся старших классов (на примере гуманитарного профиля) // Иностранные языки в школе. 2021. № 5. С. 64-71.

2. Сысов П.В., Твердохлебова И.П. Предметно-языковое интегрированное обучение в России: история вопроса и современные исследования // Иностранные языки в школе. 2021. № 5. С. 2-9.

3. Рогозная Н.Н. Билингвизм. Интерязык. Интерференция. Иркутск: Изд-во Ирк. гос. тех. ун-та, 2012. 240 с.

4. Гальскова Н.Д., Василевич А.П., Коряковцева Н.Ф., Акимова Н.В. Основы методики обучения иностранным языкам. М.: КноРус, 2017. 390 с.

ПРЕОДОЛЕНИЕ ЛЕКСИЧЕСКОЙ ИНТЕРФЕРЕНЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ БУДУЩИХ ЛИНГВИСТОВ ФРАНЦУЗСКОМУ ЯЗЫКУ ПОСЛЕ АНГЛИЙСКОГО

Брыксина И.Е., Лопухов Д. П.

Россия, Тамбовский государственный университет имени Г. Р. Державина

bryxina68@mail.ru

lopoukhov2000@mail.ru

Аннотация. Рассматривается проблема преодоления интерференции при взаимодействии английского и французского языков в подготовке бакалавров. Выделяется типы интерференции, основанные на ошибках при некорректном переносе полученных навыков, и их адаптация в изучаемом языке. Приведены

примеры возникновения интерференции между языками в связи с понятием «ложные помощники переводчика». Указаны возможные варианты преодоления лексической интерференции.

Ключевые слова: интерференция, лексика, иностранный язык, «ложные помощники переводчика», заимствования.

Процесс изучения иностранных языков является довольно сложным и требует много времени, поскольку будущему специалисту необходимо запомнить определенный объем грамматических конструкций и лексических единиц. Обучение второму иностранному языку отличается несколько упрощённой системой, так как студенту уже известны некоторые методы эффективного усваивания информации, в особенности, если это языки из одной семьи, то есть имеют схожее строение.

Однако же, преподавание второго иностранного языка имеет ряд особенностей, главной из которых является влияние интерференции, то есть пересечение и взаимодействие элементов обоих языков друг на друга, что вызывает в дальнейшем некорректное употребление тех или иных конструкций речи и письма, не относящихся к норме. Её можно разделить на несколько типов, зависящих от частых ошибок: фонологическая, морфологическая, синтаксическая, лексическая, семантическая и пунктуационная [1].

Самыми частыми ошибками при первоначальном изучении языков является фонетическая интерференция, то есть употребление не характерных звукосочетаний, например, произнесение дифтонгов или твердых согласных во французском языке после английского. В данной статье рассматривается влияние интерференции, связанной с использованием определённых слов, на процесс изучения второго иностранного языка, в том числе между вышеперечисленными.

Взаимодействие языков рассматривается контактной лингвистикой. Основные её категории – языковой контакт, заимствования, интерференция и двуязычие. Второе можно описать как слова, словосочетания или морфемы, которые вошли в лексический состав языка [2]. С какой-то стороны их можно отнести к неологизмам. В большинстве случаев заимствования адаптируются, попадая в язык, изменяя форму написания или способ произношения.

Понятие лексической интерференции подразумевает собой неправильный переход или смешивание слов и конструкций из одного языка в другой. В современном мире заметна тенденция широкого употребления заимствований, однако, стоит также обратить внимание и на

исторические предпосылки образования некоторых языков и закрепления в них слов из других.

Рассмотрим более подробно влияние французского языка на английский. Так, с точки зрения истории, последний претерпел огромные изменения в процессе своего развития. Основы современного английского языка лежат лишь в XV-XVI веках, во время эпохи ренессанса и великого сдвига гласных. Однако после нормандского вторжения вплоть до начала формирования раннего английского языка огромное влияние оказывал французский. В этот период его использовала знать. Он поднялся на государственный уровень, стал языком господствующего меньшинства, которое имело образование; широко употреблялся в некоторых сферах, например, в судопроизводстве и политике. Каким бы образом англо-саксы не пытались избежать изучения данного языка – это было неизбежно, так как нужно было знать французский язык, чтобы понимать высшие слои населения, а английский – низшие [3].

Таким образом, между языками образовались заимствования, которые используются и по сей день. Их можно разделить на несколько категорий. [3, 4, 5]

1. Административные термины, юриспруденция, судопроизводство: court, demand, permit, protest, coup, judge, justice, crime, heir, heritage и так далее.

2. Религия: religion, sacrifice, miracle, prayer, saint и другие.

3. Мода, одежда: jacket, beret, blouse, costume, coat, flannel, velour и так далее.

4. Повседневная жизнь: queue, alley, chef, chance, detail, ideal, blonde, arrive, prepare и другие

5. Кулинария, продукты питания: soufflé, cognac, cuisine, soup, liqueur, champagne, beef, mutton и так далее. Стоит отметить, что различие в названии животных и их мяса в английском языке обусловлено именно влиянием французского, так как фермеры вели своё хозяйство и называли животных sheep и cow, являясь низшим слоем населения, а на рынке их товары скупала знать, уже используя лексические единицы mutton и beef.

6. Светское общество: favourite, picnic, debut, vogue, elite и так далее.

7. Военная лексика: cadet, battalion, lieutenant, sergeant, corpse, combat, army, enemy, spy и другие.

8. Общественно-политическая жизнь: revolution, league, secretary, régime и т. д.

9. Искусство: role, brochure, routine, image, palace, sculpture, ballet, entr'acte и другие.

10. Эмоции и чувства: charm, sentiment, passion, curious и так далее.

11. Медицина: grippe, migraine и другие.

12. Мебель: salon, bureau, chaise, chair и др.

Стоит отметить, что не только французский оставил свой след в английском языке, но и наоборот. Таким образом, можно выделить несколько категорий заимствований, зависящих от некоторых параметров, например, изменения формы написания и произнесения [6].

1. Полные англицизмы – лексические единицы, заимствованные без изменений. Отличаются от остальных абсолютным сохранением формы. Например, fine, chum, lift, must, cosplay, label, star

2. Гибридные англицизмы – создаются путём присвоения морфологических норм слову. Особенностью является то, что заимствуется только корень и семантическое значение, однако в языке слово функционирует, следуя всем правилам, в отличие от полных англицизмов. Можно выделить несколько часто употребляемых примеров:

1) прибавление к глаголу – er, окончания французского инфинитива первой группы: to book – booker, to boost – booster, to like – liker;

2) суффиксы + -eur / -er в -eur: supporter – supporteur, gamer – gameur;

3) set of something – set de quelque; set de vaisselle, set de chambre;

4) употребление c'est + прилагательное английского: c'est cute, c'est rough.

В современном французском языке можно выделить англицизмы, которые испытали влияние норм принимающего иностранного языка.

1. Фразеологические англицизмы – представляют собой кальку фразеологических оборотов английского языка, то есть прямого перевода. Например, to put on ice – mettre sur la glace, to make a fool of oneself – faire un fou de soi.

2. Синтаксические англицизмы заключаются в переносе предлогов и союзов. Самый яркий пример – предлог sur, калькированный с английского on, который употребляется вместо французских dans или à: on a plane – sur un avion, to be at one's best – être à son meilleur.

3. Морфологическая адаптация заключается в подчинении слова новым грамматическим нормам языка, в который оно перешло. Так, существительные английского получают род во французском: le sandwich, le look, un dressing. [5]

4. Фонетическая адаптация – процесс влияния произносительных норм принимающего языка. Так, во французском в начале слова опу-

кается звук [h] и вовсе не существует [tʃ]. Более того, нельзя не упомянуть ударение на последний слог. Отсутствие дифтонгов также играет свою роль [7].

Стоит упомянуть и понятие «ложные помощники переводчика». Это такие слова, которые пишутся или произносятся одинаково в обоих языках, но имеют различное значение, чем зачастую и вызвана отрицательная интерференция, в данном случае неверное употребление лексики.

Можно выделить одинаковые слова по написанию или имеющие небольшие различия. В таблице 1 приведены графически идентичные, в таблице 2 – схожие по виду, но разные по значению. За основу берётся сравнение английского и французского языков с переводом на русский. В таблице 3 показаны примеры англо-русских «ложных помощников переводчика»

Таким образом, можно с уверенностью сказать, что языковые контакты и заимствования оказывает огромное влияние на изучение иностранных языков, как английского, так и французского, так как из-за влияния родного языка появляются и другие особенности. Во время

Таблица 1

Графически идентичные лексемы, имеющие разные значения
в английском, французском и русском языках

Английский	Русский	Французский	Русский
Pain	Боль	Pain	Хлеб
Bribe	Взятка	Bribe	Кусочек
Cave	Пещера	Cave	Погреб
Four	Четыре	Four	Печь
Pour	Наливать	Pour	Для
Chat	Болтать	Chat	Кошка

Таблица 2

Графически близкие лексемы, имеющие разные значения
в английском, французском и русском языках

Английский	Русский	Французский	Русский
Editor	Редактор	Éditeur	Издатель
Fabric	Ткань	Fabrique	Фабрика
Actually	Вообще-то	Actuellement	Сейчас
Rest	Отдыхать	Rester	Оставаться
Journey	Путешествие	Journée	День

Таблица 3

Англо-русские «ложные помощники переводчика»

Английский	Ошибочный перевод	Правильный перевод
Accurate	Аккуратный	Точный
Intelligent	Интеллигент	Умный
Clay	Клей	Глина
Cartoon	Картон	Мультипликация
Pretend	Претендовать	Притворяться
Fabric	Фабрика	Ткань

обучения необходимо уделять должное внимание экспликации схожести некоторых лексических единиц и различать заимствования, имеющие то же значение, от «ложных помощников переводчика», не связанных со знакомым словом из другого языка. Для преодоления интерференции важно также изучать новую лексику с корректным произношением и в контексте, чтобы не путаться и строить правильную речь, позволяющую успешно пользоваться навыками владения языком на практике.

Литература

1. Алимов В.В. Интерференция в переводе (На материале профессионально-ориентированной межкультурной коммуникации): автореф. дис. ... д-ра филол. н. М., 2005.
2. Зурабова Л.Р. Проявление интерференции в условиях языкового контакта на примере англицизмов в канадском варианте французского языка // Три "Л" в парадигме современного гуманитарного знания: лингвистика, литературоведение, лингводидактика. М.: ООО «Диона», 2018. С. 33-37.
3. Поплёвина Е.А. Влияние французского на английский язык // Зимний школьный марафон. Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2016. С. 67-71.
4. Комлев А.А. История норманнского завоевания и его влияние на английский язык // Актуальные проблемы языка и культуры: традиции и инновации. Арзамас: Арзамасский филиал ННГУ, 2020. С. 185-188.
5. Фокина Ю.А., Давлетшина С.М. Англицизмы во французском языке // XVII акмуллинские чтения: в 2 т. Т. II. Уфа: БГПУ им. М. Акмуллы, 2022. С. 150-151.
6. Воробьева С.В. Новейшие англицизмы во французском языке: реальна ли угроза? // Языковая личность и эффективная коммуникация в современном поликультурном мире. Минск: БГУ, 2019. С. 100-106.
7. Яковлева Е.А. Закономерность произношения заимствованных англицизмов во французском и русском языках и их синтез // Язык и культура (Новосибирск). 2016. № 24. С. 189-193.

ЗНАЧЕНИЕ ТЕОРИИ РЕШЕНИЯ ИЗОБРЕТАТЕЛЬСКИХ ЗАДАЧ В РАЗВИТИИ МЫШЛЕНИЯ

Гладышева М.В.

Россия, Тамбовский государственный университет имени Г. Р. Державина
rov.74@mail.ru

Аннотация. В статье рассматривается теория решения изобретательских задач как один из способов развития логического мышления. Разработаны курсы на основе ТРИЗ для различных ступеней непрерывного образования. Метод воспитывает способность к системно-логическому мышлению. В современном российском образовании отмечается сопротивление использованию проблемных подходов, которые ориентированы на выявление противоречий и их разрешение, лежащих в основе теории ТРИЗ.

Ключевые слова: теория решения изобретательских задач, ТРИЗ, развитие, системно-логическое мышление, непрерывное образование.

В настоящее время в любой сфере деятельности требуется обработка гигабайтов разнородной и иногда неструктурированной информации. Современный человек должен уметь ориентироваться в ней, чтобы систематизировать и выделять главное. Этому необходимо активно учить и детей, и взрослых.

Профессиональная деятельность предполагает наличие определенных знаний и умений. Причем не только узкоспециализированных. Работодатели отмечают, что подавляющее большинство работников – это классические исполнители. Они хорошо владеют методиками и технологиями по своей профессии, но кем-то уже разработанными до них. Тех, кто способен предложить что-то принципиально новое, крайне мало. Отсюда возникла потребность в развитии у будущих специалистов универсальных навыков, в частности, системно-логического мышления.

Рассмотрим один из методов в системе формирования данной важной компетенции – теорию решения изобретательских задач (ТРИЗ). Советский философ Э.В. Ильенков в своих работах отмечал, что недостаточно просто загружать мозг массой знаний, пусть даже важных и необходимых. По его убеждению, следует обязательно учить еще и творческому мышлению, то есть развивать умение исследовать окружающий мир самостоятельно.

Системно-логическое мышление считается одним из наименее исследованных понятий в психологии и педагогике [1]. Его принято рассматривать как симбиоз отдельных составляющих: логического и системного мышления. Данный вид мышления предполагает суждения и умозаключения на основе законов логики и системного познания мира [2]. Предусматривает владение целым рядом умений, среди которых:

- построение гипотез и установление следствий из имеющихся предпосылок;
- выявление закономерностей и тенденций;
- определение состава, структуры и порядка организации частей или элементов в общей системе;
- проведение логических операций с аргументацией.

Эффективной теорией развития системно-логического мышления признана ТРИЗ [3]. Она позволяет научиться творчески решать задачи любой сложности каждому здравомыслящему человеку. Методика построена на применении алгоритмического подхода. Но так как логическому мышлению отводится одна из главных ролей, то процесс становится управляемым и осознанным.

В рамках данной теории был разработан и опробован на практике комплекс учебных модулей, рассчитанных на непрерывное образование. В него вошли следующие курсы:

- Развитие творческого воображения (для дошкольных учреждений);
- ТРИЗ для сильного мышления (для прикладного применения в лицах);
- Психология творчества и Основы педагогического мастерства (для студентов университетов, психолого-педагогических направлений подготовки);
- Формирование универсальной компетенции средствами ТРИЗ (для учреждений дополнительного профессионального образования и повышения квалификации преподавателей высших учебных заведений);
- Основы системного мышления (для программ бизнес-образования).

Полученные результаты обучения показали, что ТРИЗ имеет практико-ориентированный характер и универсальную адаптивность. Методика способна развить системно-логическое мышление. Некоторые авторы, в том числе, И.Л. Викентьев, А.А. Нестеренко, Н.Н. Хоменко, называют его сильным.

В отличие от творческого, сильным мышлением можно управлять, его можно контролировать и оказывать на него необходимое воздействие с целью развития и совершенствования. Сильное мышление так же, как и творческое способствует решению задач, но делает результат более предсказуемым и гарантированным. А это, в свою очередь, придает обучающимся уверенность в собственных силах, подталкивает к дальнейшему саморазвитию и максимальной реализации личного интеллектуального потенциала [4].

При использовании ТРИЗ формируются определенные умения, присущие сильному мышлению:

- построение классификационных систем;
- поиск неочевидных способов решения задач;
- системный анализ предметов и явлений;
- представление любого объекта в виде разных моделей;
- экономность процесса решения задачи;
- нахождение причинно-следственных связей и понимание ограниченности данного подхода;
- владение логикой;
- оперирование противоречиями и их успешное разрешение.

Все указанные характеристики так или иначе можно отнести также к системно-логическому мышлению. А последняя, связанная с выявлением противоречий и приемами разрешения, является важнейшей в его развитии. Об этом говорил еще Э.В. Ильенков. Согласно диалектической философии, любая жизненно значимая проблема всегда представляла собой напряженное противоречие, как в системе знаний, так и представлений и понятий, сложившихся исторически. Именно явное противоречие побуждало исследовать вопрос более глубоко и выяснять основу разногласий. Сделать это при помощи стандартных интеллектуальных действий нельзя. Необходимо включать мышление, то есть ту самую способность исследовать ситуацию, предмет или действительность полностью самостоятельно, без ссылок на чужие суждения.

Образовательные программы педагогов-экспериментаторов, которые были разработаны на основе ТРИЗ, помогают разрешать главное противоречие современного образования – между приобретением необходимого объема знаний и развитием мышления. А.А. Нестеренко считает, что в современном образовательном процессе в центре должно стоять желание и умение работать с проблемами. Но недостаточно их просто видеть, необходимо хотеть их замечать, недостаточно владеть инструментами для анализа и решения, необходимо хотеть их

использовать. Но на практике данные программы не получили должного распространения. Э.В. Ильенков видит причину этого в сложившейся и давней нетерпимости российского образования к противоречиям вообще.

Проведенные исследования влияния ТРИЗ на развитие системно-логического мышления позволяют сделать однозначный вывод. Изучение теории помогает в проведении логических операций. Умственные действия обучающихся становятся самостоятельными и осознанными, выполняются с высокой скоростью, сопровождаются четкими и полными обоснованиями, представленными в виде письменного развернутого описания каждого этапа решения и доказательств.

Литература

1. Ширяева В.А. Развитие системно-логического мышления учащихся в процессе изучения теории решения изобретательских задач (ТРИЗ): автореф. дис. ... канд. пед. наук. Саратов, 2000. 20 с.
2. Лящук Ю.О. Логическое мышление как ключевой психический процесс // Образование и проблемы развития общества. 2020. № 1(10). С. 106-110.
3. Терехова Г.В. Психологические особенности освоения концепций учащимися на основе теории решения изобретательских задач (ТРИЗ) // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2013. № 3. С. 153-160.
4. Кузнецова Н.В. Инновационное мышление предпринимателя: необходимость или условие выживания? // Экономика и предпринимательство. 2021. № 2 (127). С. 724-727.

ИНДИВИДУАЛЬНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ТРАЕКТОРИЯ КАК СРЕДСТВО ПЕРСОНАЛИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Дедик Н.А

Россия, Военный учебно-научный центр военно-воздушных сил
«Военно-воздушная академия имени профессора
Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина»
kovboi_91@mail.ru

Аннотация. В статье рассматриваются проблемные аспекты персонализация обучения педагогов в системе дополнительного профессионального образования с использованием индивидуальной образовательной траектории. Отражены вызовы и риски, связанные с ее реализацией, а также определены организационно-педагогические условия, обеспечивающие эффективный и результативный процесс профессионального развития педагогов.

Ключевые слова: индивидуальная образовательная траектория, система дополнительного профессионального образования, персонализация и индивидуализация обучения.

Анализируя динамику развития всех аспектов жизни российского общества за последние 30 лет, можно заметить, что оно перешло на новый этап развития – постиндустриальный. Этот процесс не обошел стороной и образовательную сферу, которая нуждается в улучшении системы дополнительного профессионального образования педагогических работников. Непрерывный профессиональный рост педагогических кадров является одной из важных задач современной системы образования, выполнение которой невозможно без успешной модернизации системы дополнительного профессионального образования. В этом случае особое внимание должно быть уделено совершенствованию педагогического мастерства молодых педагогов.

Каждый начинающий преподаватель должен уметь работать в нестандартных условиях, обладать гибкостью мышления, иметь осознанное стремление к реализации профессиональных целей и задач, а также обладать способностью быстро принимать оптимальные решения. В этом контексте применение индивидуальной образовательной траектории в системе дополнительного профессионального образования может стать эффективным инструментом для достижения данной

цели, так как индивидуализация и персонализация становятся ведущими трендами современных перемен в образовании.

Термин «Индивидуальная образовательная траектория» – это понятие, которое часто используется в педагогической литературе и является одним из ключевых элементов в Федеральных государственных образовательных стандартах нового поколения. В тоже время не существует общепринятого понятия данного термина, поскольку его определение связано с индивидуальными потребностями каждого отдельного обучающегося.

Индивидуальную образовательную траекторию А.В. Хуторской определяет как «персональный путь реализации личностного потенциала каждого в образовании» [1], А.Б. Воронцов «индивидуальный путь движения учащегося в какой-либо предметной области в процессе учебной, проектной и исследовательской деятельности» [2]. Во многих исследованиях индивидуальная образовательная траектория является инструментом, который позволяет участникам образовательного процесса персонализировать свое обучение и настроить его на свои потребности.

Принцип персонализации в образовании является не просто индивидуальным подходом, а скорее признанием того, что у каждого человека есть свои уникальные особенности и различия. В этом контексте необходимо каждому предоставлять возможность ставить собственные цели и достигать разных результатов, которые имеют личностное значение. Принцип персонализации в образовании предполагает, что каждый обучающийся должен иметь свободу выбора своего образовательного пути. Для реализации этого принципа на практике в системе дополнительного образования, необходимо создать условия для индивидуальной образовательной траектории, которая будет соответствовать личным предпочтениям и интересам каждого обучающегося. Таким образом, право на свободу следовать своим смыслам, предпочтениям и интересам становится важным элементом в процессе обучения. Регламентация «сверху» в данном случае может оказаться неэффективной и даже вызвать конфликты и проблемы.

Существует необходимость в поддержке педагога как субъекта, способного выразить свои потребности в дополнительном образовании, так как концепция персонализации требует субъективности и саморефлексии. Важно найти возможности для поддержки автономности и внутренней активности педагога, которые способствуют осознанию возможностей при создании индивидуальной образовательной траектории, осознанному выбору задач для профессионального развития в

текущий период, а также осмысленному подходу к определению путей развития в профессионально-образовательной сфере.

Следовательно, необходимо создать механизм для поддержки педагогов в достижении субъективной позиции, рефлексивного осмысления целесообразности и результативности индивидуально-личностного интегрирования. Это позволит позитивно влиять на их способность определить и сформулировать запросы на собственное дополнительное образование в контексте профессионального развития и совершенствования профессионального мастерства, учитывая при этом, что изменяющиеся социокультурные требования к системе образования требуют от педагогических работников новых компетенций и более высокого уровня профессиональной квалификации [3].

Анализ научно-педагогической литературы показал, что большинство педагогических работников видят следующие преимущества в разработке и реализации индивидуальной образовательной траектории в системе дополнительного профессионального образования:

- повышение профессионального, личностного и карьерного роста, а также профессионального развития, благодаря осознанию собственных потребностей в постоянном саморазвитии;
- возможность устранения профессиональных дефицитов, проанализировав и осмыслив собственную практику, что поможет преодолеть препятствия на пути к достижению высоких профессиональных результатов;
- способствование самообразованию и саморазвитию, что позволяет расширить знания, умения и навыки и не останавливаться на достигнутом;
- испытание чего-то нового и приобретение опыта;
- возможность планирования деятельности, а также выбор наиболее оптимальных способов решения задач и достижения поставленных целей;
- способствование дисциплинированию самого себя и налаживанию самоконтроля, что провоцирует мощное внутреннее управление своими поступками;
- учет важности движения «в ногу со временем», что помогает находиться на гребне волн развития и продвигаться вперед со всем миром;
- учет индивидуального запроса на повышение квалификации, профессионального мастерства;
- способствование самоконтролю и самооценке, так как это значительно повышает эффективность работы;

– отслеживание собственных достижений и успехов, что дает возможность определить сильные и слабые стороны своих компетенций и принять меры по улучшению результатов [4].

Помимо указанных выше преимуществ, следует также отметить, что составление и реализация индивидуальной образовательной траектории может привести к некоторым рискам и вызовам, которые необходимо учитывать. Рассмотрим более подробно некоторые из них:

1. Отсутствие необходимого опыта, четкого понимания структуры, а также страх ошибиться может стать серьезным препятствием на пути к составлению и реализации индивидуальной образовательной траектории. Однако, благодаря поддержке со стороны более опытных педагогов и обмену опытом, это ограничение можно преодолеть.

2. Работа над разработкой индивидуальной образовательной траектории может быть связана с большим объемом отработанных документов и лишней отчетностью. Впрочем, отработка большого объема документов и отчетности в процессе разработки индивидуальной образовательной траектории позволяет участникам процесса более полно осмыслить свои цели и понять, какие действия нужно предпринять для достижения успеха.

3. Недостаток свободного времени может также затруднить работу над индивидуальной образовательной траекторией. В таком случае можно рассматривать возможность использования онлайн-ресурсов и других технологий для оптимизации времени и повышения эффективности работы.

4. Проектирование и реализация индивидуальной образовательной траектории может требовать дополнительных финансовых затрат. Однако благодаря тому, что вложения в образование могут окупиться в разы, это может стать хорошей инвестицией в свое будущее.

5. Нежелание менять привычный уклад может повлечь давление со стороны администрации. Благодаря обоснованной презентации своих идей и достижений, это может быть также эффективно преодолено.

Также важно отметить, что для организации эффективного образовательного процесса в системе дополнительного профессионального образования педагогических работников с использованием индивидуальной образовательной траектории необходимо создать определенные организационно-педагогические условия:

- модульный подход к содержанию обучения;
- обеспечение индивидуализированного обучения, которое позволяет изменять содержание учебной программы в зависимости от потребностей педагогов;

- приоритет самостоятельного обучения с гибким адаптированием материала к разным формам усвоения;
- субъект-субъектное взаимодействие обучающихся с обучающим: организация совместной работы, связанной с реализацией процесса обучения, повышение интерактивности обучающей среды через различные виды дистанционного взаимодействия;
- реализация индивидуализированных принципов отбора дидактических средств и возможность выбора оптимального темпа и последовательности освоения учебного контента;
- учет возрастных и индивидуальных потребностей педагогов, особенностей их восприятия учебного материала и потребностей в обучении.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что индивидуальная образовательная траектория – это одно из ключевых понятий в современной педагогике, которое предполагает персонализированный подход к обучению и основывается на индивидуальных потребностях каждого обучающегося. Однако, необходимо учитывать вызовы и риски, связанные с ее реализацией, и соблюдать определенные организационно-педагогические условия, чтобы обеспечить эффективный и результативный процесс обучения в системе дополнительного профессионального образования педагогических работников.

Литература

1. Хуторской А.В. Развитие одаренности школьников: Методика продуктивного обучения. М., 2000.
2. Воронцов А.Б. Педагогическая технология контроля и оценки учебной деятельности. М., 2002. 360с
3. Макарова Л.Н. Трансформация функций профессиональной деятельности педагога // Педагогическое образование: вызовы XXI века / ред. Л.С. Подымова. М., 2021. С. 128-133.
4. Чиганова Е.А., Ильина Н.Ф., Степанова И.Ю., Никитенко Ю.А., Богданова О.В., Дайнеко Я.М., Ключникова А.А. Методическое сопровождение педагога в процессе составления и реализации индивидуального образовательного маршрута. Красноярск, 2022. 88 с.

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ В ДОПОЛНИТЕЛЬНОМ ЛИНГВИСТИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ

Кorableва Е.Д., Глумова Е.П.

Нижегородский государственный лингвистический
университет имени Н.А. Добролюбова
e.d.korableva@mail.ru

Аннотация. В статье представлено определение культурной идентичности, обозначены цель, задачи, рассматриваются подходы и принципы, позволяющие сформировать культурную идентичность подростков в рамках дополнительного лингвистического образования.

Ключевые слова: культурная идентичность граждан России, патриотизм, воспитание личности, региональный компонент, межкультурная коммуникация, дополнительное образование детей, языковое образование.

Государственная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2021–2025 годы» описывает комплексные меры развития у подрастающих поколений чувства верности Родине [1], однако процесс становления личности, способной осознавать себя частью культуры определенной страны, должен включать аспекты обучения и воспитания не только на уровне школьного образования, но и в системе дополнительного лингвистического образования.

Уважительное отношение к иным народам не следует отождествлять с принадлежностью к рассматриваемым культурам и ассимиляции, у личности должна быть сформирована система знаний и ценностей, позволяющих выразить гражданскую позицию средствами иностранного языка, аргументированно отстаивать мнение с учетом собственной ментальности в диалоге культур, что составляет культурную идентичность. Развитие данного типа идентичности при изучении иностранного языка в дополнительном образовании рассматривается в диссертации Е.А. Малютиной, однако ученый исследует иную категорию обучающихся – взрослых, при этом в качестве перспективного направления деятельности обозначает процесс формирования российской культурной идентичности школьников [2].

Тенденция к организации непрерывного обучения по совершенствованию навыков и умений человека на различных этапах образования определяет цель исследования, заключающуюся в разработке модели

организации обучения иностранному языку, направленной на формирование культурной идентичности подростков.

Для выполнения цели исследования необходимо выполнить следующие задачи:

- определить подходы и принципы обучения, на основе которых может формироваться культурная идентичность подростков;
- произвести отбор содержательной составляющей обучения подростков;
- разработать комплекс упражнений для формирования культурной идентичности данной категории обучающихся;
- создать модель обучения иностранному языку, провести экспериментальную апробацию и оценить ее эффективность.

В данной статье происходит обзор первой задачи исследования.

К применяемым в процессе обучения подходам стоит отнести [3, 4, 5, 6, 7]:

- компетентностный (рассматривается способность и готовность обучающегося использовать иностранный язык для аргументации своей гражданской позиции, оказания воздействия на участников коммуникативного акта с целью их ознакомления с явлениями культуры говорящего, побуждения к действиям, связанным с проявлением уважения родной культуры личности);
- личностно-деятельностный (в процессе осуществления иноязычной коммуникации учтены мотивы, цели, особенности личности обучающихся, принимается во внимание накопленный подростком опыт столкновения с иными культурами и выявления собственных взглядов, суждений);
- коммуникативно-когнитивный (при развитии коммуникативных способностей подростков происходит обработка и интерпретация данных о родной и зарубежных культурах, что требует активного применения критического мышления обучающегося);
- лингвострановедческий (в процессе изучения иностранного языка обучающиеся знакомятся с реалиями родной и зарубежных стран, из языковых форм подростки могут извлекать информацию об обычаях, традициях, бытовых аспектах жизни регионов);
- сравнительно-сопоставительный (нахождение общих черт и различий в культурах позволяют сформировать культурную идентичность подростка, так как обучающийся применяет знания о родной стране и выявляет особенности как родной, так и зарубежной культур посредством языка).

Частнометодические принципы обучения, направленные на формирование культурной идентичности подростков, включают:

- принцип учета этноса (обучающемуся необходимо представить локальную культуру, к которой он относится, отразив ее особенности посредством иностранного языка);
- принцип создания положительного фона для эффективного диалога культур (представление подростком родной культуры на иностранном языке происходит с учетом менталитета собеседника, выделяются положительные черты собственной культуры, что заинтересуют иностранцев, для создания положительного имиджа страны/региона/города);
- принцип взаимосвязанного обучения фактам иноязычной и родной культур (компаративная работа обучающегося по принятию сведений о зарубежной культуре с позиции культуры родной страны);
- принцип демонстрации культурного разнообразия родной страны (способность подростка использовать накопленные знания о родной стране для ознакомления иностранца с широким спектром культурных особенностей России, акцентирования внимания на самобытности страны).

Концептуальный блок составляет совокупность подходов и принципов обучения подростков иностранному языку по формированию культурной идентичности. В процессе освоения программы применяются следующие подходы: компетентностный, личностно-деятельностный, коммуникативно-когнитивный, лингвострановедческий, сравнительно-сопоставительный. Специфика работы с подростками по формированию идентичности культурного плана отражена в комплексе частнометодических принципов обучения: принцип учета этноса, принцип создания положительного фона для эффективного диалога культур, принцип взаимосвязанного обучения фактам иноязычной и родной культур, принцип демонстрации культурного разнообразия родной страны.

Литература

1. Государственная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2021 – 2025 годы».
2. Малютина Е.А. Развитие российской культурной идентичности взрослых при обучении говорению на иностранном языке в дополнительном образовании: дис. ... канд. пед. наук. Н. Новгород, 2022.
3. Зимняя И.А. Ключевые компетенции как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 32 с.

4. Зимняя И.А. Педагогическая психология. М.: Логос, 2000. 384 с.
5. Бим И.Л. Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника: (Опыт системно-структурного описания). М.: Рус. яз., 1977. 288 с.
6. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иностранному языку. М.: Просвещение, 1991. 223 с.
7. Ариян М.А., Шамо́в А.Н. Основы общей методики преподавания иностранных языков: теоретические и практические аспекты. М.: ФЛИНТА, 2017. 222 с.

КЛЮЧЕВЫЕ ПРИНЦИПЫ УПРАВЛЕНИЯ ИЗМЕНЕНИЯМИ В ОБРАЗОВАНИИ

Курин А.Ю.

Россия, Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина
kurinandrey@mail.ru

Аннотация. В статье рассматриваются основные направления в области управления образовательными системами в современных условиях. Обоснована необходимость обеспечения согласованности изменений с общими стратегическими целями образовательной организации, минимизацией рисков и проблем, связанных с изменениями, и улучшением производительности и качества образовательного процесса.

Ключевые слова: изменения в образовании, стратегические цели, управление изменениями, прогрессивные преобразования, образовательные системы.

Адаптация образовательных систем к изменяющимся требованиям внешней и внутренней среды становится все более важной в свете новой стратегии и модернизации отечественного образования. В этом контексте, изучение процессов управления изменениями становится актуальным. Каждый год в сфере образования появляются сотни нормативно-правовых актов, которые регламентируют различные аспекты образовательного процесса.

Основной целью управления изменениями являются обеспечение согласованности изменений с общими стратегическими целями образовательной организации, минимизация рисков и проблем, связанных с изменениями, и улучшение производительности и качества образовательного процесса.

Под изменениями в организационном поведении понимается процесс преобразования организации, основанный на внедрении инноваций в образовательный процесс. Цель изменений – осуществление прогрессивных преобразований для перевода образовательной организации в высокоэффективное состояние, то есть из режима функционирования в режим развития [1, 2].

Развитие технологий, изменения в экономике и культуре требуют гибкого и систематического подхода к изменениям в образовании. Согласно научно-педагогической литературе и различным взглядам исследователей (Майкл Фуллан – образовательная политика, концепция профессионального обучения учителей и руководителей школ), Ли Болман и Терренс Тирелл – подходы к управлению образовательными системами, Энди Харгривз – лидерство в образовании и управление качеством образования, Лоуренс Лишей – проблемы управления образованием в контексте глобализации, Леонид Дорф – модели и методы управления образовательными организациями, вопросы качества образования, Владимир Филиппов – модернизация образования, развитие образовательных технологий и управления качеством в образовании, Валентина Лиях – эффективность управления образовательными организациями, модели организационного развития школ и др.), существует несколько основных направлений в области управления образовательными системами:

– **инновационное управление образованием** связано с внедрением новых технологий и инноваций в образовательные процессы. На данном уровне изучаются различные подходы к использованию информационно-коммуникационных технологий, гибких форматов обучения и др.

– **управление качеством образования** фокусируется на разработке и внедрении системы управления качеством в образовательных учреждениях. В этой области особое внимание уделяется оценке и улучшению учебных программ, методик преподавания, организации учебного процесса, а также мониторингу и оценке образовательных достижений.

– **управление человеческими ресурсами** в образовании связано с разработкой эффективных стратегий найма, развития и удержания квалифицированных преподавателей и других сотрудников образовательных организаций. Проблемные вопросы данной плоскости: вопросы профессионального развития, мотивации, оценки работы персонала и создания благоприятной рабочей среды.

– **управление образовательными программами и стандартами** занимается разработкой и реализацией образовательных программ, основанных на образовательных стандартах и требованиях. Здесь акцент делается на проектировании компетентностных моделей, определении целей и результатов обучения, а также адаптации программ к изменяющимся потребностям и требованиям общества.

– **управление изменениями в образовании** — это процесс, направленный на планирование, координацию и реализацию изменений в образовательных системах с целью улучшения качества образования и достижения поставленных целей. Все это включает в себя руководство изменениями, внедрение новых практик, программ, а также управление сопутствующими процессами, включая коммуникацию, обучение и оценку.

Согласно позиции И.В. Непрокиной и М.А. Шермет, управление изменениями включает в себя следующие базовые принципы: четкое определение целей изменения, четкое понимание существующего состояния дел, планирование изменений, информирование персонала [3, 4].

Мы согласимся, что принципы управления изменениями в образовании представляют собой основные руководящие требования, которые помогают эффективно управлять и внедрять изменения в образовательных системах. Основываясь на позиции исследователей, дополним эти принципы.

Учет контекста и особенностей. Управление изменениями в образовании должно учитывать уникальные особенности и контекст каждой образовательной системы. Образовательные системы, организации и т. д. могут иметь разные потребности, социально-культурные аспекты и ресурсы. Успешное управление изменениями должно учитывать, адаптироваться к этим особенностям и создавать индивидуальные стратегии изменений.

Системный подход. Принцип системного подхода подразумевает рассмотрение изменений в образовании как части более широкой системы. Это означает учет взаимосвязей и взаимодействий между различными элементами системы образования, такими как качество, ресурсы, структура управления и др. При управлении изменениями важно рассматривать их в контексте всей образовательной системы, чтобы обеспечить их целостность и согласованность.

Устойчивость и управление рисками. Управление образованием должно учитывать устойчивость изменений, оно должно стремиться к созданию устойчивых и долгосрочных инноваций, а также эффективно

управлять рисками, связанными с изменениями в образовательной среде.

Планирование, оценка и корректировка. Изменения в образовании должны быть спланированы и осуществляться поэтапно, поскольку это позволяет снизить негативные последствия, риски и дает возможность всем участникам приспособиться к новым условиям – устойчивое развитие за счет реализации стратегии опережения. Регулярная оценка процесса изменений и их результатов позволяет выявить успешные практики, а своевременная корректировка и адаптация планов изменений в соответствии с полученными результатами и обратной связью обеспечивают более эффективное достижение целей изменений.

В качестве вывода подчеркнем, что управление изменениями в образовании является необходимым условием для успешной адаптации образовательных систем к изменяющимся требованиям, подходам и т. д. Технологический прогресс и социокультурные преобразования требуют гибкого и системного подхода к изменениям в образовательной сфере.

Литература

1. Тринитатская О.Г., Назарчук О.А. Стратегическое управление организационными изменениями в контексте модернизации современной школы // Мир науки. Педагогика и психология. 2018. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/strategicheskoe-upravlenie-organizatsionnymi-izmeneniyami-v-kontekste-modernizatsii-sovremennoy-shkoly> (дата обращения: 22.05.2023).
2. Пивовар Б.Б. Управление изменениями в образовании. Теория и практика // Образовательная политика. 2020. № 2 (82). С. 86-99.
3. Непрокина И.В. Концептуальные основы процесса управления изменениями в современной образовательной организации // International Journal of Professional Science. 2019. № 11. С. 72-76.
4. Шермет М.А. Управление изменениями. М.: Дело, 2015.

ТЕНДЕНЦИИ ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В СОВРЕМЕННЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗАХ

Невзорова М.С., Зотова А.С.

Россия, Мичуринский государственный аграрный университет
trud.mgau@yandex.ru

Аннотация. В статье анализируются тенденции развития системы высшего образования в России за последние десятилетия. Авторами делается акцент на необходимость усиления практико-ориентированной составляющей подготовки будущих педагогов в системе вуза. В качестве перспективной формы практико-ориентированной подготовки студентов и молодых педагогов рассматривается система наставничества «преподаватель – студент – работодатель», управляющаяся на уровне педагогического вуза.

Ключевые слова: тенденции, система высшего образования, наставничество, практико-ориентированная подготовка, будущий педагог.

За последние десятилетия, насыщенные преобразованиями в различных областях жизни общества, сфера образования также испытывает на себе влияние общей тенденции к диверсификации – изменению в сторону разнообразия. При этом отмечается тенденция к расхождению теоретического и практического знания. Особенно острой проблема становится в профессиональном образовании при расхождении академического и прикладного компонентов подготовки обучающихся в вузах. Сегодня социальный заказ высшей школе может быть реализован только в условиях смещения акцентов образования на требования рынка труда педагогов, где практико-ориентированный компонент занимает значительное место.

В настоящее время имеется значительный научный задел изучения психолого-педагогических основ профессиональной подготовки студентов педагогического вуза в системе наставничества. В частности, вопросы практико-ориентированной профессиональной подготовки рассматриваются в работах Л.М. Воробьевой, В.А. Гуржуапова, С.Г. Копьевой, Г.Н. Толкачевой, Ф.Г. Ялалова, где авторы говорят о необходимости активного включения студента во все виды практико-ориентированной деятельности. Поиск возможностей организации практико-ориентированной подготовки будущих и

начинающих трудовую деятельность учителей осуществляется через анализ опыта и тенденций развития наставничества в педагогике.

Как отмечает ряд исследователей [1; 3; 4 и др.], классическая подготовка студентов в отечественном педагогическом образовании долгое время находилась в относительно статичном состоянии и состояла в планировании подготовки по определенному кругу профессий с идентичным содержательным наполнением.

Присоединение России к Болонскому процессу предполагало, что отечественная система образования сможет влиться в европейскую. Студенты будут получать дипломы об образовании европейского образца, что создаст им условия для беспрепятственного трудоустройства в любой зарубежной стране. Для этого была изменена система высшего образования в России, изменены образовательные стандарты и содержание образовательных программ, их уровни и содержание унифицированы с европейскими. Этот процесс проходил с 2010 г., когда Россия начала присоединение к Болонскому процессу. В действительности результаты были достигнуты лишь отчасти. Дипломы российских вузов так и не получили признания за границей, но сама система образования сильно видоизменилась.

В связи с этим теоретики современного высшего образования, исследователи теории обучения и разработчики инноваций все чаще стали инициировать вопросы о соответствии задач и функций вузов современному социальному заказу высшей школе. Отмечается, что «особенно острой стала необходимость учета при формировании содержания высшего образования «фактора нарастающей неопределенности и динамичности конъюнктуры рынка, на который они по факту работают, обеспечить условия для выживания и развития вузов в условиях сокращающегося государственного финансирования» [1, с. 23].

Вуз, таким образом, попадает в разряд организаций, оказывающих услуги населению и государственным структурам. В таком случае необходимым становится и изменение содержания образования в соответствии с требованиями заказчика. Продуктом высшей школы становится специалист, педагог, обладающий функциональной грамотностью. Итогом, как отмечают В.В. Щербина и Е.П. Попова, стал тот факт, что «проблема нарастающей изолированности вузов от потребностей рынка давно не связана с недостатками советской системы – это итог реформ, которые предполагали модернизацию советской системы» [8].

Сегодня исследователи, планируя инновационные процессы в высшей школе, задаются вопросами о том, насколько социально оправданы планируемые реформы и в каких условиях и направлениях они будут наиболее эффективными. Также актуальной является проблема соотношения ожиданий работодателей относительно подготовки выпускников с целеобразованием в вузах.

Значительное число исследователей, а в большей степени – практиков, выражает мнение о советской системе высшего образования как образце продуктивной профессиональной подготовки. Вузы в СССР были представлены: многопрофильными классическими университетами, готовившими кадры «для науки, других вузов и местных управленческих элит; отраслевыми вузами, ориентированными на обеспечение кадрами кон- кретного сектора образования (например, учителей начальных классов, иностранного языка, истории и т. д.)» [4].

Масштабные реформы в высшей школе начались с 1990-х годов. Они были связаны с уменьшением финансирования вузов и создания множества их правовых форм. Отмечается, что теперь «основная (образовательная) деятельность рассматривается как источник заработка за счет открытия популярных направлений (подготовка экономистов, юристов, менеджеров), снижения требований к поступающим и других источников финансирования» [там же, с. 16]. Была введена двухуровневая подготовка в высшем образовании, включавшая бакалавриат и магистратуру. В некоторых вузах как переходная форма был оставлен специалитет. Вместе с тем, исследователи свидетельствуют, что при этом «интересы отечественной экономики не учитывались: уже тогда было понятно, что подготовка квалифицированных кадров по такой схеме сомнительна» [8].

Поэтому профессиональное образование 2000-х годов столкнулось с проблемой переизбытка отдельных профессиональных кадров, наводнивших и изменивших рынок труда высококвалифицированных кадров. Спрос на востребованные ранее специальности упал, снизились предложения по зарплатам, несмотря на полученную множеством выпускников подготовку. Это вскрыло серьезную проблему возвращения необходимости экономического планирования подготовки и трудоустройства выпускников вузов. Обязанность по трудоустройству выпускников была возложена государственными структурами на сами вузы, что связано с существенными ограничениями.

Также масштаб серьезной проблемы приобрело и резкое снижение качества подготовки выпускников на фоне тотальной борьбы с отчислениями студентов, порожденной присоединением к

Болонскому процессу и появления огромного числа новых вузов (в том числе, негосударственных). Все это породило существенное превышение предложения в сфере высшего образования над спросом, что привело к борьбе вузов за абитуриентов, снижению качества поступающих, и, соответственно, выпускающихся специалистов.

Попытки удешевить профессиональное образование, сделать его менее массовым, отразить в содержании запросы работодателей предпринимались по направлениям разделения академического и прикладного бакалавриата, перехода вузов преимущественно на внебюджетное финансирование, создания большого числа электронных курсов и расширения использования дистанционной формы обучения. В.В. Щербина и Е.П. Попова считают, что «эти направления предельно актуализировались на фоне пандемии и грозят превратить тему онлайн образования из форс-мажорной в постоянную» [8].

Вместе с тем, опыт дистанционного образования в период пандемии показал, что эффективность его значительно ниже в виду факторов слабо структурированной деятельности студента и отсутствия прямого контактного общения, приводящего к снижению мотивации деятельности и ее динамичности.

Отмечается и то, что, высшее образование невозможно как массовый продукт. В нем нет потребности ни у экономики, ни у образовательных систем. Само по себе получение высшего образования уже не является гарантией хорошего трудоустройства выпускника и его карьерного роста. Кроме того, самоменеджмент выпускника целиком оказывается в зоне его личной ответственности и активных поисковых действий. Высшее образование как массовое критикует зарубежный исследователь П. Бурдые, фиксирующий «факт уменьшения карьерных возможностей для индивида (переизбыток потенциала конфликта для государства» [2, с. 64]. Поэтому вопрос об организации эффективного высшего образования для будущих педагогов остается дискуссионным до настоящего времени. Немаловажным в его разрешении является вопрос о принадлежности вузов к организациям как экономической категории.

Важным фактором, как отмечают И.В. Павлюткин, Е.В. Майнاردес и другие «является противопоставление бизнес-организаций университетам: первые рассматриваются как обладающие более эффективными и гибкими структурами в противовес неэффективным и негибким бюрократиям» [5; 9]. Для составления новой схемы требуется

определился с видами «продукта», который выпускает современный педагогический вуз.

Нужно отметить, что и здесь классификация не может быть исчерпывающей, но должна быть продолжена. Дело в том, что все три категории студентов, подготовленных педагогическими вузами из перечисленных авторами, потребляются государством. Но, согласно полученной в ходе исследования статистике, добавочная (отдельное домохозяйство с ориентацией на интересы родителей и студентов) представляет довольно значительную численность (до 18 % на разных курсах). Это студенты, которые получают высшее образование ради достижения определенного социального уровня, но не ориентирующиеся на работу в профессии. Здесь обозначена глобальная проблема высшего образования – целевых ориентиров студентов. Получается, что по сути уже на стадии приема на обучение у вуза есть некоторое число студентов, которые не будут выпущены как его прямой «продукт». В то же время, основной показатель качества деятельности вузов – востребованность выпускников работодателями.

Современным тенденциями модернизации педагогического образования обозначены: «повышение качества подготовки педагогических кадров в соответствие с профессиональным стандартом педагога; переход на модульный принцип формирования основной профессиональной образовательной программы; практикоориентированность профессионального педагогического образования на основе реализации деятельностного подхода; профессионализация подготовки будущих педагогов на основе сетевого взаимодействия университетов с общеобразовательными организациями (система: преподаватель-студент-работодатель); создание программ постдипломного сопровождения выпускников педагогических программ и программ поддержки молодых учителей» [7].

Одной из ведущих тенденций практико-ориентированного образования сегодня называют наставничество, организованное через реализацию вариативных моделей, основанных на изменении форм тайм-менеджмента и соотношения взаимодействия в группах. Само понятие «наставничество» вошло в научный обиход в середине 60-х годов XX века и рассматривалось как действенная форма воспитания и профессиональной подготовки молодежи. Оно разрабатывалось в контексте сопровождения молодых специалистов при начале трудовой деятельности. В 80-е годы XX века возрастает интерес к этому процессу, что вызывает к жизни ряд исследований в психологии труда. Популяри-

ность в научной и практической педагогике приобрели концепции Д. Меггинсона (D. Megginson), Д. Клаттербака (D. Clutterbuck), Э. Парслоу (E. Parsloe) и др.

С появлением множества исследований появилась путаница в употреблявшейся авторами разнообразной терминологии, а также в появившемся множестве моделей организации наставнической деятельности: «наставничество», «менторинг», «коучинг», «обучение на рабочем месте», «супервизия» и т. д. стали употребляться как синонимичные. Единым остается до настоящего момента только представление об особой миссии и пользе наставничества. А.В. Томильцев пишет о том, что «неформализованные знания – продукт личного опыта человека, который отражает его убеждения, моральные ценности и взгляды. Эти знания нельзя увидеть или задокументировать, а передать их можно только посредством личного и непосредственного общения» [6]. Для начинающего педагога это будут особенности поведения с коллегами, администрацией в данной конкретной образовательной организации, ориентация в разнообразных уникальных условиях трудового коллектива, что существенно экономит время на адаптацию молодого специалиста на рабочем месте. Также, например, могут быть переданы эффективные способы общения с агрессивно настроенными родителями, обучающимися с высокой степенью индивидуальности (одаренными, с ОВЗ, воспитывавшихся в особых условиях и т. д.).

Наставник в педагогической профессии, по меньшей мере, это опытный педагог, обладающий значимыми профессиональными достижениями (автор учебных пособий и материалов, ведущий активную методическую работу; активный участник научной и практико-ориентированной деятельности (научных и практических конференций, семинаров и т. д.; руководитель учебных и педагогических практик); занимающий активную позицию в общественной деятельности; обладающий обширными связями в среде коллег; демонстрирующий высокий уровень коммуникативных способностей и мастерства в общении с коллегами и обучающимися).

Анализ теоретических основ практико-ориентированной подготовки студентов в педагогическом вузе обусловил структуру и содержание модели наставничества в системе «преподаватель – студент – работодатель». Спецификой ее является возможность продуктивной композиции теоретического и практического воздействий, позволяющей соединить и транслировать в нужном объеме обучающемуся теоретическую и прикладную информацию. Так будущий учитель еще на этапе подготовки в вузе может быть

включен в систему подготовки, формирование содержания которой осуществлялось, в том числе, и работодателем. Участие в формировании содержания образования в данном случае может выражаться в участии руководителей образовательных организаций в написании ОПОП для профиля, отборе студентов для прохождения практики в организации, написании рабочих программ, непосредственного проведения занятий представителями школ либо детских садов и т. д. Все это обеспечит реальные возможности для формирования у будущего педагога знаний, практических умений и навыков под запросы определенной образовательной системы.

Литература

1. Балацкий Е.В. Новые тренды в развитии университетского сектора // Мир России. 2015. Т. 24. № 4.
2. Буравой М. Нищета философии: Маркс встречается с Бурдые // Социологические исследования. 2018. № 5.
3. Завалько Н.А. Методология повышения эффективности использования рыночных инструментов в сфере образовательных услуг: автореф. дис. ... д-ра экон. наук. М., 2013. 39 с.
4. Кузьминов Я.И., Семенов Д.С., Фрумин И.Д. Структура вузовской сети: от советского к российскому «мастер-плану» // Вопросы образования. 2013. № 4.
5. Павлюткин И.В. Конструирование университета как организации // Экономическая социология. 2011. Т. 12. № 1.
6. Томильцев А.В. Возрождение наставничества как тренд профессионального образования // Стратегии развития социальных общностей, институтов и территорий: в 2-х т. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2021. Т. 1. С. 366-379.
7. Чепуренко А.Ю. Маркс в университете 3.0? // Социологические исследования. 2018. № 5.
8. Щербина В.В., Попова Е.П. ВУЗ вне системы профессиональной подготовки специалистов как итог многолетних реформ российского высшего образования // Вестник РУДН. Серия: Социология. 2020. Т. 20. № 3. С. 622-635.
9. Mainardes E.W., Alves H., Raposo M. The process of change in university management: From the "ivory tower" to entrepreneurialism // Transylvanian Review of Administrative Sciences. 2011. Vol. 33. P. 131-132

ПРОЕКТ «НАСТАВНИЧЕСТВО» КАК ИННОВАЦИОННАЯ ФОРМА ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В ДОПОЛНИТЕЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Полякова А.Д.

Россия, Государственная телевизионная
и радиовещательная компания «Тамбов»
post@tsutmb.ru

Аннотация. В статье рассматриваются инновационные особенности проекта «Наставничество», реализуемого в условиях дополнительного профессионального образования. Приводятся этапы реализации проекта, выделяются механизмы взаимодействия участников, а также условия их осуществления.

Ключевые слова: инновация, наставничество, наставник, составляемый, стратегия взаимодействия, дополнительное образование, инновационные формы взаимодействия.

Инновация в современном мире, безусловно, выступает одним из основных механизмов обновления как в сфере основного, так и в сфере дополнительного образования. Можно выделить две стратегии в развитии современного образования: традиционную и инновационную. Наибольший интерес у исследователей и педагогов вызывает последняя из них.

Для инновационной традиции в образовании свойственны следующие черты: ориентир на развитие творческих способностей; проецирование и моделирование идей не столько в теоретической, сколько в практической форме; культурно-эстетическое развитие личности. Справедливо, на наш взгляд, высказывание Т.М. Назаренко-Матвеевой и О.И. Нагель: «Инновационную педагогическую деятельность характеризует отказ от известных штампов, стереотипов в обучении, воспитании, развитии личности ученика. Она создаёт новые нормативы личностно-творческой, индивидуальной направленности деятельности педагога, новые педагогические технологии» [1].

В рамках данной статьи мы рассмотрим всероссийский проект «Наставничество» как инновационная форма в дополнительном образовании. Наставничество – это вид взаимодействия, которое основывается на обмене навыками и опытом, предоставлении помощи и моральной поддержки обучающемуся: «Целью наставнической деятельности в системе дополнительного образования является не только воздействие на формирующуюся личность, направленное на её продук-

тивное развитие путём передачи опыта наставника наставляемому, но и качественно новые взаимоотношения между педагогом и наставником, направленные на развитие потенциала не только обучающегося, но и самого наставника и образовательной организации. Указанные взаимоотношения могут носить длительный характер, а могут быть построены на основе событийности» [2, с. 11].

Отметим, что в инновационном проекте «Наставничество» взаимодействие может быть осуществлено по нескольким формам выстраивания межличностных отношений в зависимости от субъектов взаимодействия:

– «ученик – ученик» – предполагает передачу опыта и знаний от старшего ученика к младшему;

– «учитель – учитель» – взаимодействие осуществляется между педагогом, стаж которого менее трёх лет, и более опытным коллегой в сфере образования;

– «студент – ученик» – подразумевается передача опыта студентом школьнику: наиболее эффективно и целесообразно общение студента с учеником старшей школы, то есть с будущим абитуриентом;

– «работодатель – ученик» – один из эффективных способов взаимодействия, при котором ученик старшей школы перенимает опыт у представителя рабочей организации;

– «работодатель – студент» – данная стратегия взаимодействия подходит учащимся колледжа, роль наставника выполняет представитель рабочей организации.

Рассмотрим более подробно стратегию взаимодействия «учитель–учитель». На наш взгляд, она является наиболее важной и необходимой в дополнительном образовании. Педагог, стаж которого менее трёх лет, безусловно, испытывает определённые трудности на новом месте работы. Этому могут способствовать различные факторы: недостаточный уровень профессиональной подготовки; незначительный опыт педагогической практики; трудности, возникающие с оформлением нормативно-правовых документов; отсутствие опыта работы с детьми определённого возраста; психологическая неподготовленность и т. д.

На первом этапе работы молодому педагогу, «Наставляемому», особенно важно чувствовать поддержку, а также иметь возможность обратиться за помощью в профессиональных вопросах. Данную потребность может реализовать более опытный коллега – «Наставляемый». О важности инновационного проекта «Наставничества» пишет Е.Л. Боева: «Чрезвычайно важно начать поддерживать молодых учи-

телей уже с первого рабочего дня и далее делать это на непрерывной основе. Без такой поддержки молодые специалисты не достигнут успеха и не почувствуют удовлетворения от преподавательской деятельности» [3, с. 52].

Предметом «Наставничества» можно выбрать любое направление в профессиональном образовании, реализация которого вызывает затруднение. На наш взгляд, важным во взаимодействии в рамках проекта является выстраивание чёткой стратегии. Наставнику и наставляемому стоит составить чёткий план, подразумевающий определение целей и задач совместной деятельности, составление графика встреч, определение этапов взаимодействия, выделение промежуточных результатов.

Однако, на наш взгляд, не стоит замыкаться на взаимодействии «Учитель – учитель», заранее закрепляя роль «Наставника» за учителем с большим стажем, а роль «Наставляемого» с молодым специалистом. Инновационный проект «Наставничество» отличается гибкостью и вариативностью. Мы предполагаем, что наставничество может осуществляться с перспективой возможности «поменяться ролями». Молодой специалист, сталкивающийся с трудностями в определённом виде профессиональной деятельности, может, однако, поделиться с более старшим коллегой своим опытом в другом виде деятельности. Например, старшее поколение педагогов менее охотно, нежели молодые специалисты, используют в своей повседневной профессиональной деятельности инновационные технологии, связанные с новыми сетевыми редакторами, образовательными платформами в сети Интернет. Учителям с большим стажем бывает трудно отказаться от традиционных форм дополнительного образования и внести в свой повседневный профессиональный арсенал другие технологии. В этом отношении молодые специалисты могут поделиться своими знаниями в данной сфере. Наставничество, на наш взгляд, не должно приравниваться к довлеющему назидательству одного педагога над другим, а должно быть платформой для взаимообогащающего сотрудничества.

Не менее важным в условиях дополнительного образования является стратегия «ученик – ученик». Она предполагает взаимодействие двух учеников с целью взаимного обмена опытом и знаниями в определённой сфере деятельности. Предполагается, что один из учеников будет старше, следовательно, будет способен научить чему-либо младшего сверстника. Общение может развиваться по разным направлениям, в зависимости от цели взаимодействия и интересов участников. Так, стратегия «ученик – ученик» предлагает следующие направ-

ления: помощь по освоению учебной программы; взаимодействие на основе общих интересов: спортивных, музыкальных, художественных и т. д. В условиях дополнительного образования данная стратегия тоже является актуальной, она позволяет:

- улучшить психоэмоциональный фон в организации;
- привлечь внимание учащихся к посещению творческих объединений: секций, кружков;
- увеличить количество реализованных успешно культурных проектов;
- развить творческие способности детей.

Тем не менее, реализация стратегии «ученик – ученик» требует определённой подготовки учащихся, а также предполагает курирование взаимодействия со стороны учителя. Размышляя над данной темой, Д.Ф. Ильясов, Н.Н. Стоянкина, Л.С. Науменко, В.В. Шишина [4, с. 217] выделяют следующие показатели готовности учеников приступить к реализации стратегии «ученик – ученик»:

- «мотивационный компонент», сущность которого заключается в наличии желания учеников вступить в наставническую деятельность;
- «когнитивный компонент», подразумевающий совокупность знаний и способностей для осуществления наставнической деятельности;
- «процессуальный компонент», предполагающий применение приёмов и использование методов наставнической деятельности в различных условиях взаимодействия;
- «субъектный компонент» подразумевает наличие у учащихся определённых качеств: мобильности, дисциплинированности, креативности, ответственности.

В этой связи, становится понятно, что реализация данной стратегии невозможна без куратора, способного определить уровень подготовленности участников для реализации данной стратегии. После подготовки учеников куратору необходимо помочь и в реализации взаимодействия учащихся: помочь в постановке цели взаимодействия, определении задач, этапов наставничества, а также, при необходимости, помочь учащимся проанализировать промежуточные результаты, предложить технологии и методы совместной деятельности по выбранному направлению. Только при соблюдении этих условий реализация программы может быть успешной.

При реализации данного проекта предлагаются различные инновационные формы взаимодействия в условиях дополнительного образования: форма игры, квеста, компьютерного веб-квеста, формирование летней интеллектуальной школы, индивидуальный исследователь-

ский проект, реферативный или экспериментальный проект, творческие лаборатории и др.

Таким образом, инновационный проект «Наставничество», безусловно, благотворно влияет на дополнительное образование. Проект позволяет реализовать взаимодействие на разных уровнях, отличается гибкостью и вариативностью, что, в свою очередь, позволяет использовать различные инновационные методы и технологии, при этом, расширяя их спектр и дополняя новыми формами.

Литература

1. Назаренко-Матвеевой Т.М, Нагель О.И. Дополнительное профессиональное образование как средство подготовки и поддержки инновационной деятельности современного педагога // Вестник РМАТ. 2016. № 1. С. 63-68.
2. Нугуманова Л.Н., Яковенко Т.В. Наставничество: эффективная форма обучения: информационно-метод. материалы. Казань. 2020.
3. Боева Е.Л. Наставничество в образовательной организации // Вестник науки. 2023. № 3. С. 51-57.
4. Ильясов Д.Ф., Стоянкина Н.Н., Науменко Л.С., Шишина В.В. Формирование готовности успешных школьников к осуществлению наставничества в системе взаимоотношений «Ученик – ученик» // Казанский педагогический журнал. 2018. № 6. С. 215-222.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ОНЛАЙН-ОБУЧЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ПРЕИМУЩЕСТВА И НЕДОСТАТКИ

Темирова Ш.Г., Очилова Н.Н.

Республика Узбекистан. Самаркандский государственный
университет имени Шарофа Рашидова

shoiratemirova186@gmail.com

nasiba.ochilova.78@inbox.ru

Аннотация. В статье рассматриваются преимущества использования онлайн-обучения в процессе профессионального образования, такие как удобство и гибкость обучения, доступность и экономия времени и денег. Также анализируются недостатки данного вида обучения, включая отсутствие личного взаимодействия с преподавателем и другими студентами, ограниченные возможности для практических занятий и оценки знаний.

Ключевые слова: онлайн-обучение, технология, профессиональное образование, интернет-платформы, онлайн-ресурсы.

В современном мире, где технологии развиваются с невероятной скоростью, онлайн-обучение становится все более популярным. Онлайн-обучение — это процесс обучения, который осуществляется через интернет-платформы, используя различные онлайн-ресурсы, такие как видеоуроки, вебинары, тесты и другие инструменты.

Онлайн-обучение имеет большое значение в профессиональном образовании. В настоящее время, когда рынок труда постоянно меняется и развивается, важно обладать актуальными знаниями и навыками. Онлайн-обучение позволяет получать новые знания и умения в любое время и в любом месте, что делает его очень удобным для профессионального развития [1].

Одним из главных преимуществ онлайн-обучения является гибкость и доступность. Гибкость данного вида обучения позволяет студентам выбирать курсы и программы, которые соответствуют их уровню знаний и интересам. Это позволяет индивидуализировать обучение, что является очень важным для профессионального образования. Кроме того, онлайн-обучение часто предоставляет возможность получить обратную связь от преподавателей и экспертов в режиме реального времени.

Доступность онлайн-обучения позволяет студентам из разных уголков мира получать высококачественное образование. С помощью онлайн-обучения студенты могут получать знания и навыки у лучших преподавателей и экспертов в своей области, независимо от того, где они находятся.

Однако, чтобы получить максимальную пользу от онлайн-обучения, необходим индивидуальный подход и развитие цифровых навыков. Индивидуальный подход к онлайн-обучению означает, что каждый студент получает обучение, которое соответствует его потребностям и уровню знаний. Это может включать в себя выбор курсов и программ, которые соответствуют интересам и профессиональным целям студента, а также персональную поддержку и обратную связь от преподавателей.

Развитие цифровых навыков также является важным аспектом онлайн-обучения. Студенты должны уметь использовать различные онлайн-инструменты и технологии, такие как видеоконференции, электронные учебники и платформы для обучения. Это позволяет им получать доступ к образованию в любое время и из любого места, а также улучшает их навыки работы с технологиями.

Онлайн-обучение также может помочь студентам развивать цифровые навыки, которые будут полезны им в будущем. Например, умение работать с электронными таблицами и базами данных может быть

полезно для работы в бизнесе или научных исследованиях. А знание программирования может открыть двери в IT-индустрии.

Для эффективного развития цифровых навыков необходима мотивация и дисциплина. Студенты должны быть готовы учиться и применять свои знания на практике. Кроме того, они должны быть готовы к постоянному обновлению своих знаний и навыков, так как технологии постоянно меняются.

Однако, онлайн-обучение имеет и свои недостатки [2]. Один из главных недостатков — ограниченность коммуникаций и социальной интеракции: это отсутствие живого общения с преподавателем и одногруппниками. В результате, студенты могут чувствовать себя изолированными и не получать должного внимания и контроля со стороны преподавателя. Это может привести к тому, что студенты не будут получать достаточно мотивации и поддержки для успешного обучения.

Кроме того, при онлайн-обучении может быть затруднительно общаться с другими студентами и участвовать в дискуссиях. В результате, студенты могут не получать достаточно опыта в общении и не развивать свои социальные навыки. Это может привести к тому, что студенты будут испытывать трудности в общении в реальной жизни.

Ограниченность коммуникаций и социальной интеракции при онлайн-обучении может привести к серьезным последствиям. Студенты могут чувствовать себя изолированными и не получать достаточно мотивации для успешного обучения. Кроме того, ограниченность коммуникаций и социальной интеракции может привести к тому, что студенты не будут развивать свои социальные навыки, что может повлиять на их будущую карьеру.

Еще один недостаток онлайн-обучения — это отсутствие мотивации и дисциплины. В отличие от традиционного обучения, где студенты находятся в классе и получают непосредственную обратную связь от учителя, онлайн-обучение требует большей самодисциплины и мотивации со стороны студента. Кроме того, отсутствие дисциплины также является проблемой при онлайн-обучении. Студенты могут быть отвлечены социальными сетями, играми или другими вещами, которые могут снизить эффективность их обучения. Без дисциплины и самоконтроля, студенты могут пропускать занятия, не сдавать задания вовремя и не получать необходимые знания и навыки.

Однако есть несколько способов, которые могут помочь решить эти проблемы [3]. Во-первых, студенты могут создать расписание и придерживаться его, чтобы иметь более структурированный подход к обучению. Во-вторых, они могут найти группу для общения с другими

студентами и учителями, чтобы получить обратную связь и поддержку. В-третьих, они могут использовать различные приложения и программы для повышения своей мотивации и дисциплины, такие как таймеры для управления временем и приложения для блокировки социальных сетей во время учебы.

Кроме того, при онлайн-обучении может быть затруднительно контролировать подлинность работы студентов. Студенты могут использовать различные интернет-ресурсы или даже пользоваться помощью других людей. Это может привести к тому, что студенты получают завышенные оценки, не заслуженные своими знаниями.

Низкий уровень контроля знаний и оценок при онлайн-обучении может привести к серьезным последствиям. Студенты могут не получить необходимых знаний и навыков для успешной карьеры в будущем. Кроме того, завышенные оценки могут привести к тому, что студенты будут переоценены в своих способностях и не смогут успешно работать в своей профессии.

Несмотря на недостатки, онлайн-обучение имеет множество преимуществ и может быть очень эффективным для профессионального образования. Исследования показывают, что онлайн-обучение может быть эффективным для различных отраслей, включая бизнес, медицину и технологии.

В итоге, использование онлайн-обучения в процессе профессионального образования имеет свои преимущества и недостатки. Однако, несмотря на некоторые ограничения, онлайн-обучение становится все более популярным и востребованным, особенно в условиях современного мира, где время и географические расстояния играют все более важную роль. Важно учитывать, что онлайн-обучение не является панацеей для всех проблем в процессе образования, но при правильном использовании может быть эффективным инструментом для повышения квалификации и развития профессиональных навыков.

Литература

1. Чикилева Л.С., Асанова С.А. Онлайн-обучение: глобальная трансформация образовательной системы // Российский гуманитарный журнал. 2022. Т. 11. № 5. С. 334-345.
2. Осиянова О.М., Полякова В.Д. Онлайн-обучение: проблемы и возможности // Russian Journal of Education and Psychology. 2021. Т. 12. № 1-2. С. 125-135.
3. Мкртычян Е.П. Онлайн-обучение. Как выстроить эффективную методику // Образование и воспитание. 2019. № 5 (25). С. 67-71.

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА

Хамидова Н.Т., Аллакулов К.С.

Республика Узбекистан, Ташкентский государственный
педагогический университет имени Низами
khamidova72@list.ru

Аннотация. В настоящее время наблюдается тенденция к оптимизации учебного процесса через применение электронных форм обучения. Это влечет за собой пересмотр требований к профессиональной деятельности преподавателя вуза, к его информационной культуре. Статья посвящена изучению информационной культуры преподавателя как необходимой составляющей его профессиональной компетенции в условиях цифровизации образовательного пространства.

Ключевые слова: информационная культура преподавателя, профессиональная компетенция, цифровой формат обучения.

В свете событий последних месяцев перед преподавателями высших образовательных учреждений встала задача организации собственной педагогической деятельности с максимально продуктивным привлечением современных компьютерных и интернет-технологий. Мы столкнулись с ситуацией, когда выполнение профессиональных задач зависит от возможности преподавателей использовать мультимедийные технологии и вообще умения комфортно существовать в пространстве интернета.

Понятно, что современная молодежь – это представители «цифрового поколения» [1]. Однако многие наши студенты только начинают входить в этот «цифровой» мир, что обусловлено как их материальными возможностями, так и уровнем их школьной подготовки в области компьютерных технологий. Тем не менее, уже никто не отрицает, что без подобных навыков и преподаватели, и студенты не смогут успешно выполнять свои профессиональные задачи и функции [2].

Мы столкнулись с ситуацией, когда электронный формат обучения стал **единственно** возможной формой педагогического процесса. Тем не менее, этот формат становится не «просто формой образовательного процесса, но и важным средством интенсификации педагогической деятельности, позволяющим выходить за рамки аудиторной

работы и гармонично «вливать» дистанционное онлайн-обучение в традиционный учебный процесс» [3, с. 234].

Понятно, что дистанционный формат общения на уровне «преподаватель – студент» не заменяет традиционную форму обучения, общения преподавателя и студентов на занятиях, а является дополнением, которое помогает организовать самостоятельную работу студентов по закреплению знаний, полученных в аудитории. «Это еще лишь один из дополнительных методических приемов, способствующий реализации педагогической технологии сотрудничества при современном развитии общества» [3, с. 234]

Хочется остановиться на трудностях, с которыми пришлось столкнуться педагогам в процессе дистанционной формы взаимодействия со студентами. При внедрении в учебный процесс электронных технологий мы видим огромные возможности электронных ресурсов, но, с другой стороны, нет отдельного методического ресурса для их продуктивного использования. Далее, сложилась противоречие между высокой квалификацией педагогических кадров и недостаточным уровнем сформированности их информационной грамотности; между множеством методических и дидактических принципов обучения и их отсутствием применительно к организации цифровой образовательной среды.

В современном образовательном пространстве информационная грамотность преподавателя становится неотъемлемой частью его профессиограммы («норм и требований профессии к видам профессиональной деятельности и качеств личности специалиста» [4, с. 312]). Развитие цифровых технологий и интернет-пространства позволило создать новые форматы получения знаний – дистанционный, онлайн, с применением электронных образовательных ресурсов. Успешность реализации таких форм обучения во многом будет зависеть от информационной культуры преподавателя, под которой следует понимать совокупность информационного мировоззрения и системы знаний и умений, обеспечивающих целенаправленную самостоятельную деятельность по оптимальному удовлетворению индивидуальных информационных потребностей с использованием как традиционных, так и новых информационных педагогических технологий [5, с. 14].

Какие вопросы возникают в процессе развития информационной культуры преподавателя в высшем образовательном учреждении?

1. Мы должны уметь осуществлять поиск необходимой информации (информационных единиц) и применять полученную информацию в собственной педагогической деятельности.

2. Создавать методическое обеспечение электронной формы учебного процесса, знать и уметь отбирать наиболее эффективные приемы и средства обучения для электронного способа взаимодействия с обучающимися.

3. Уметь работать с электронными учебно-методическими материалами и, что немаловажно, иметь к ним доступ. Электронный формат обучения приводит к появлению большого количества цифрового учебного материала: мультимедийные учебные комплексы, сетевые учебники и учебно-методические пособия, веб-приложения к печатным учебникам и учебным пособиям, сетевые тестовые системы, специализированные информационные ресурсы. Для преподавателя важно понимать потенциал использования того или иного учебного материала в образовательном процессе и целесообразность его применения согласно целям обучения.

4. Создавать авторские учебно-методические материалы, а это связано с выходом преподавателя на новый уровень информационной грамотности, т.к. такая работа связана со знаниями, умениями и навыками администрирования LM S-систем (систем управления учебной деятельностью), владением приемами электронного формата обучения. От педагога требуется умение наполнять электронные курсы авторскими материалами, отбирать и размещать фото- и видеоматериалы, ссылки на аудио и видеоматериалы.

5. Реализация онлайн-обучения. Преподавателю следует уметь:

- моделировать учебную среду;
- осуществлять онлайн-обучение при помощи современных средств (Skype, Viber, WhatsApp);
- применять интерактивные функции видеомессенджеров;
- работать с веб-площадками для проведения вебинаров ;
- использовать интерактивный электронный раздаточный материал в режиме реального времени (презентации, страницы учебников, аудио- и видеоматериалы, ссылки на интернет-ресурсы).

Этими составляющими информационной грамотности достаточно трудно овладеть без специального обучения, в связи с чем можно говорить о необходимости комплексной методической поддержки преподавателей вуза, с одной стороны, в целях совершенствования их профессиональных компетенций, с другой – для популяризации современных цифровых образовательных средств обучения.

Каковы методические возможности современных компьютерных технологий в онлайн-обучении? Новый цифровой формат обучения реализуется при использовании электронного раздаточного материала.

Это могут быть презентации, страницы учебников, аудио- и видеоматериалы, ссылки на интернет-ресурсы. Электронный раздаточный материал может представлять например, учебный тренажер, в котором слайды презентаций выстроены по следующему принципу: объяснение, тренинг, самостоятельная работа. Возможно включение таких темы, как «Одушевленные и неодушевленные существительные», «Род и число существительных», «Личные и притяжательные местоимения», «Прилагательные», «Глаголы 1 и 2 спряжения». Задачами преподавателя при использовании данного тренажера являются комментирование слайдов и проверка усвоения материала.

Особое место в онлайн-обучении занимают электронные учебники. Электронные учебники, с одной стороны, системно представляют языковой материал, с другой – обеспечивают его представление с помощью мультимедиа: фото, видео, графики, анимации, звука, что позволяет студентам приблизиться к моделированию языковой среды (вернее, типовых ситуаций общения).

Электронный учебник обеспечивает:

- обучение на основе аудиовизуальной информации для понимания устной речи, звучащей в нормальном темпе, интонационно и графически маркированной;
- моделирование искусственной речевой среды с заранее запрограммированной структурой, в которой происходит общение и адаптация к ней;
- управление процессом обучения путем создания проблемных ситуаций с помощью видеоряда и указаний условий и способов их решения;
- включение в процесс спонтанного говорения, решения речевых и поведенческих задач;
- варьирование способов презентации материала и его изучения.

Таким образом, можно отметить, что информационная грамотность позволяет реализовывать педагогический процесс на основе применения современных электронных средств, интенсифицирующих учебную деятельность, в гармоничном сочетании с традиционными способами обучения. Однако реализация этих планов невозможна без совместных усилий триады – ВУЗ, преподаватель, студент.

Литература

1. Prensky M. Digital Natives, Digital Immigrants Part 1 // On the Horizon. 2001. Vol. 9. № 5.
2. Demidova A. V., Slyusarenko V. A., Shapranova N. N. Professional Competences Of A Foreign Language Teacher In Multimedia Educational Environment // Future Academy. The European Proceedings of The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences, 18th PCSF 2018 Professional Culture of the Specialist of the Future. 2018. Vol. LI. pp. 1584-1592.
3. Дьякова Т.А., Дерябина С.А.. Роль и место информационной культуры преподавателя русского языка как иностранного в его профессиональной деятельности // Вестник ЧГПУ им. И.Я Яковлева. 2019. №3 (103). С. 233-238.
4. Маркова А.К. Психология профессионализма. М.: Знание, 1996. 312 с.
5. Дерябина С.А., Дьякова Т.А., Жеребцова Ж.И. Использование информационных технологий как способ интенсификации обучения РКИ в условиях внеязыковой среды // Русский язык за рубежом. 2015. № 22. С. 12-15.

VIII. АЛЬТЕРНАТИВНЫЕ ПРЕДЛОЖЕНИЯ, КАСАЮЩИЕСЯ ВОПРОСОВ ЛИЧНОСТНОГО И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ

ОБОСНОВАНИЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ГРАФОМОТОРНОГО НАВЫКА

Воробьёва А.А.

Россия, ООО «Солнечный ветер»
nastasia.sparrow@gmail.com

Аннотация. Рассматривается сущность и структура графомоторных навыков, которые представляют необходимый компонент реализации письма. Обращается внимание на важность состояния нейромоторной зрелости как необходимого условия становления графомоторного навыка на нижележащих уровнях движения. В качестве аргумента к целесообразности применения данного подхода приводятся результаты педагогического эксперимента.

Ключевые слова: нейропсихологический подход, старший дошкольник, письмо, графомоторный навык, нейромоторная зрелость

Тенденция современного образования состоит в интеграции в педагогическую практику теоретических основ и практических приемов из смежных дисциплин. Одной из таких областей знаний, влияющих на педагогику, является нейропсихология.

Среди специалистов отмечается интерес к знаниям о функционировании мозга ребенка и обоснованию процесса обучения с позиции данных нейронаук. Однако нельзя не отметить, что возросший интерес среди педагогов привел к росту ошибочных суждений и доводов относительно обучения, использованию необоснованных стратегий развития и неэффективных технологий [1]. Поэтому особое значение приобретает не просто интеграции нейропсихологического подхода в педагогическую практику, но и верное его обоснование с позиции нейробиологии.

В данном материале аргументируется использование при подготовке руки ребенка к письму теории уровневой организации движений Н.А. Бернштейна, а также важность учета нейромоторной зрелости ребенка в процессе подготовки к школе и в овладении школьными навыками.

Для убедительного обоснования выдвинутого положения были проанализированы источники, затрагивающие вопросы формирования графомоторных навыков, а также раскрывающие нейромоторную зрелость как составляющую часть успеха в обучении ребенка. Положения теории уровневой организации движений Н.А. Бернштейна легли в основу созданной программы по формированию графомоторных навыков, прошедшей апробацию в рамках педагогического эксперимента.

Процесс подготовки руки ребенка к письму является важным звеном педагогической деятельности. Ядром данного процесса служит формирование графомоторного навыка. Графомоторный навык является составляющей частью письма и состоит в переключении определенных положений и движений руки для начертания элементов буквенных символов [2].

Графомоторный навык развивается по законам деятельности внутри письма, поэтому может быть раскрыт с позиции уровневой организации движений Н.А. Бернштейна. Если рассмотреть письмо сквозь призму данного теоретического положения, оно будет представлено следующей схемой: уровень А позволяет сохранять тонус пишущей руки и рабочую позу, уровень В необходим для организации движения согласно временному узору, уровень С обеспечивает собственнo подчеркик, а вышележащие уровни D и E отражают смысловую сторону письма [3]. Как видно из перечисления, уровни с А до С непосредственно сопряжены с графомоторным навыком. При отсутствии автоматизма на этих уровнях сама письменная деятельность будет осуществляться ребенком сложнее.

Поэтому важным при подготовке руки ребенка к письму является учет педагогом данной иерархии деятельности и влияющих на процесс его становления факторов. Так на поддержание позы и организацию движений прямым образом влияет нейромоторная зрелость. По данным исследований [4], у части детей, наряду с общими трудностями организации движений, могут наблюдаться неинтегрированные примитивные рефлексy. Их наличие создает преграду для становления деятельности, в том числе при овладении графомоторным навыком, а, следовательно, работа педагога на данном уровне может считаться базовой.

В структуре графомоторного навыка можно отметить несколько компонентов, не только обуславливающих процесс его становления, но и позволяющих взглянуть на механизм возможных трудностей в

процессе овладения данным навыком. К этим компонентам могут быть отнесены следующие:

- общая моторная готовность (подавление сопутствующих двигательных автоматизмов, удержание позы при письме);
- зрительно-предметный гнозис и зрительно-моторная координация (зрительное внимание и слежение, зрительно-моторная координация);
- элементарный графический навык (удержание пишущего предмета и осуществление действия с ним, представление о рабочей строке и клетке, воспроизведение элементов буквенных символов) [5].

Каждый из выделенных компонентов был представлен в качестве структурной части разработанной программы по формированию графомоторных навыков у старших дошкольников. Апробация программы заняла 6 месяцев и проходила на базе МБДОУ «Детский сад № 68 «Яблонька» г. Тамбова. В эксперименте приняло участие 40 детей 5-7 лет, разделенных на экспериментальную и контрольную группы, педагоги ДОУ и родители.

Реализация программы проходила путем организации занятий, нацеленных на формирование графомоторных навыков в совокупной проработке составляющих их компонентов. Занятия проводились в малых группах детей. Отдельным элементом работы являлась организация индивидуального выполнения детьми специфических упражнений, направленных на интеграцию выявленных в ходе диагностики примитивных рефлексов. Упражнения реализовывались в партнерстве с педагогами ДОУ и родителями с целью регулярного выполнения.

На начальном этапе проведения педагогического эксперимента уровень развития графомоторных навыков детей варьировался в пределах низких и средних показателей и незначительно отличался в экспериментальной и контрольной группах (таблица 1). После повторно проведенной диагностики по окончании реализации программы различия стали очевидными, что отмечено в таблице 2.

Стоит констатировать, что уровень развития графомоторных навыков у детей контрольной группы также возрос, однако его значения оказались на 5-10 % ниже, чем у детей экспериментальной группы. Это дает основание полагать, что использование нейропсихологического подхода при подготовке руки ребенка к письму может повысить результативность работы по данному направлению. Однако для возможности широкого распространения данной программы необходима повторная апробация на другой выборке детей, а также возможное изолированное сравнение изменчивости показателей по каждому из выделенных критериев.

Таблица 1

Распределение детей 1 и 2 подготовительной к школе групп
по уровням сформированности исследуемых показателей

Уровень	Первая подготовительная группа		Вторая подготовительная группа	
	Число детей (чел.)	Показатель в процентах (%)	Число детей (чел.)	Показатель в процентах (%)
<i>Блок I. Зрительно-предметный гнозис (включая зрительное внимание)</i>				
Низкий	5	25	6	30
Средний	12	60	10	50
Высокий	3	15	4	20
<i>Блок II. Зрительно-моторная координация</i>				
Низкий	9	45	10	50
Средний	7	35	6	30
Высокий	4	20	4	20
<i>Блок III. Элементарный графический навык</i>				
Низкий	10	50	13	65
Средний	6	30	4	20
Высокий	4	20	3	15

Таблица 2

Распределение детей КГ и ЭГ по уровням сформированности
исследуемых показателей по результатам повторной диагностики

Уровень	Контрольная группа		Экспериментальная группа	
	Число детей (чел.)	Показатель в процентах (%)	Число детей (чел.)	Показатель в процентах (%)
<i>Блок I. Зрительно-предметный гнозис (включая зрительное внимание)</i>				
Низкий	3	15	1	5
Средний	9	45	7	35
Высокий	8	40	12	60
<i>Блок II. Зрительно-моторная координация</i>				
Низкий	6	30	2	10
Средний	8	40	9	45
Высокий	6	30	9	45
<i>Блок III. Элементарный графический навык</i>				
Низкий	5	25	1	5
Средний	10	50	10	50
Высокий	5	25	9	45

Таким образом, можно считать обоснованным использование нейропсихологических подходов при подготовке руки ребенка к письму. Подтвержденная педагогическим экспериментом программа по формированию графомоторных навыков с опорой на концепцию уровневой организации движений доказала свою эффективность.

Наряду с возможностью применения в педагогической практике, данный подход может быть использован в качестве альтернативного теоретического положения при обучении будущих педагогов организации деятельности по данному направлению в ДООУ.

Литература

1. Безруких М.М., Иванов В.В., Орлов К.О. Диссонанс между представлениями о развитии мозга в современной нейробиологии и знаниями педагогов // Вестник НГПУ. 2021. №1. С. 125-150.
2. Безруких М.М. Обучение первоначальному письму. М.: Просвещение, 2002. 30 с.
3. Бернштейн Н.А. О построении движений. М.: Медгиз, 1947. 255 с.
4. Блайт С.Г. Оценка нейромоторной готовности к обучению: диагностический уровня развития от ИНФП и школьная коррекционная программа. М.: Линка-Пресс, 2017. 96 с.
5. Воробьева А.А., Макарова Л.Н. Формирование графомоторных навыков у старших дошкольников: нейропсихологический аспект // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2022. Т. 27. № 5. С. 1143-1151.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНСТРУМЕНТА «УМНОЕ ЗЕРКАЛО «АРТИКМЕ» В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА

Гладышева А.В.

Россия, МБДОУ Детский сад № 52 «Маячок», г. Тамбов
an.gladischewa2014@yandex.ru

Аннотация. Рассматриваются особенности организации деятельности учителя-логопеда по коррекции общего недоразвития речи у старших дошкольников. Приводится краткое описание общего недоразвития речи. Анализируется «Умное зеркало «ArtikMe» как инновационный инструмент для коррекционной работы учителя-логопеда.

Ключевые слова: учитель-логопед, коррекция, умное зеркало, развитие речи.

Как показывает статистика, количество детей с нарушением речи с каждым годом не уменьшается, а наоборот растёт. Связано это, как правило, не только с неблагоприятными условиями среды, социальными факторами, но и пренатальный, натальный, и постнатальный периоды развития ребёнка. Даже при нормальном слухе, зрении и интеллектуальном развитии у детей могут наблюдаться нарушения в эмоционально-волевой сфере, сферах общения, поведения и деятельности, а также других сторонах психофизического развития.

Неоценимый вклад в исследования развития речи внес К.Д. Ушинский. Он считал, что самое главное – это учение о родном языке. К.Д. Ушинский изложил в своих книгах «Детский мир», «Родное слово», «Человек как предмет воспитания» основные теоретические положения о роли родного языка в формировании становление человека.

В отечественной логопедии, общее недоразвитие речи считается, самым тяжелым нарушением среди всех речевых нарушений. Общее недоразвитие речи – это системное нарушение речи, при котором наблюдается несформированность практически всех компонентов речи. Искривленное звукопроизношения, недостаточное развитие фонематических процессов, отставание в формировании лексической и грамматической сторон речи, а также их дисгармоничное развитие, нарушения слоговой структуры слова, фразовой и связанной речи, всё это в совокупности, характеризует речевую симптоматику общего недоразвития речи.

Проблемой изучения и коррекции общего недоразвития речи занимались выдающиеся специалисты, а именно Л.Н. Ефименкова, Н.С. Жукова, Р.И. Лалаева, Р.Е. Левина, Е.М. Мастюкова, Н.В. Серебрякова, Л.Ф. Спирина, Т.В. Туманова, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина, С.Н. Шаховская и другие [1, 2, 3].

Р.Е. Левина считает, что речевое недоразвитие при ОНР может быть выражено в различной степени тяжести, включая как полное отсутствие речи так и наличие у ребенка развернутого речевого высказывания, но с незначительными нарушениями лексической и грамматической сторон языка [3]. Основываясь на этом положении, Р.Е. Левиной было предложено условно классифицировать ОНР по трем уровням речевого развития.

Общее недоразвитие речи первого уровня речевого развития ОНР (I) характеризуется практически полным отсутствием в речи ребенка вербальных средств общения. В недостаточной степени развиты и фонематические процессы, позволяющие дифференцировать звуки, также

у детей имеются трудности в различении слов, похожих по звуковому составу, но разные по значению. Часто в понимании речи ребенок скорее ориентируется на вспомогательные средства речевого общения (жесты, мимику, анализ ситуации), чем на семантическую нагрузку слова. Нестойкость произношения звуков отмечается и в самостоятельной речи у детей.

Количественная бедность словарного запаса, преобладание пассивного словаря над активным, у детей сочетается с качественным несовершенством лексической стороны речи. Фразовая речь ребенка или практически отсутствует, или же представляет собою предложение, состоящее из нескольких аморфных слов корней, сочетающихся с каким-либо жестом. Связная речь отсутствует вовсе.

Общее недоразвитие речи второго уровня речевого развития ОНР (II) характеризуется зарождением общеупотребительной лексики. Нарушения звукопроизношения являются достаточно распространенной характеристикой речи детей с ОНР (II). При этом фиксируются все формы нарушений звукопроизношения (смещение звуков, искажение звука, пропуск звука, замена звука). Низкий уровень развития фонематического слуха и фонематического восприятия затрудняет приобретение детьми навыков звукового анализа и синтеза слов. Недоразвитие произносительной стороны речи не позволяет детям воспроизводить звуковой образ слова верно. К наиболее распространенным нарушениям слоговой структуры слова у детей со II уровнем речевого развития можно отнести: сокращение количества слогов; перестановку звуков, слогов; замену и уподобление слогов. Предложения, используемые ребенком в речи, мало распространены, слова употребляются с грамматическими ошибками.

Связная речь также только начинает формироваться. С помощью взрослого ребенок может составить небольшой рассказ из 2–3 предложений. Попытки самостоятельного построения высказывания более активны, однако тяжелое речевое недоразвитие делает речь ребенка понятной только для его ближайшего окружения.

Общее недоразвитие речи третьего уровня речевого развития ОНР (III) характеризуется наличием развернутого фразового высказывания, но еще с элементами нарушений произносительной и лексико-грамматической сторон языка. Уровень развития фонематических процессов у детей с ОНР (III) приближается к нижней границе возрастной нормы. Сложности наблюдаются в дифференциации звуков, схожих по акустическим признакам, что приводит к их частым смешениям. Наряду с этой формой нарушений звукопроизношения, наблюда-

ются также искажения и замены, пропуски звука выражены в меньшей степени. У детей отмечается умение производить несложные операции звукового и звуко-слогового анализа слова (например, ребенок может выделить первый и последний звук в слове). Словарный запас у детей с III уровнем речевого развития почти соответствует возрастной норме. Заметно сокращена разница в объеме пассивного и активного словаря. В самостоятельной речи ребенком еще используется не все богатство имеющейся лексики, в речи практически отсутствуют синонимы и антонимы. Трудности в понимании грамматических конструкций остаются, однако выражены в меньшей степени.

Наряду с простыми предложениями, в речи детей появляются сложносочиненные и сложноподчиненные предложения, союзы и союзные слова при этом часто употребляются с ошибками. В связной речи наблюдаются трудности в построении повествовательных и описательных рассказов, которые могут решаться путем привлечения большей наглядности и опорных схем.

В преодолении затруднений, возникающих у ребенка с ОНР, учитель – логопед должен вносить в свой учебный процесс новые методы подачи информации, использовать различные технологии, средства, для достижения результата, которая реализуется в форме индивидуальных занятий с детьми.

Естественно детям намного интереснее занятия с применением интерактивного оборудования и различных интерактивных инструментов. Один из которых является «Умное зеркало «ArtikMe» – это инновационный инструмент для коррекционной работы с детьми имеющие нарушение речи.

«Умное зеркало «ArtikMe» представляет собой монитор с видеокамерой, колонками, микрофоном, и что важно, совмещает в себе, интерактивное и обычное зеркало. Умное зеркало «ArtikMe» включает в себя несколько блоков: артикуляционная гимнастика, пальчиковая гимнастика, дыхательная гимнастика, постановка, автоматизация, дифференциация звуков, занятия созданные с помощью конструктора, конструктор собственных занятий, различные презентации. С помощью «Умного зеркала» педагог создает индивидуальный маршрут ребёнка. Для этого у зеркала есть конструктор, который позволяет проводить коррекционные занятия, наполняя его в соответствии с темой занятия, с целями и задачами, а в помощь учителю логопеду предоставляются шаблоны.

Умное зеркало «ArtikMe» путём определения качества выполнения упражнения даёт обратную связь в полуавтоматическом режиме –

логопед сам определяет качество выполнения упражнения и нажатием на клавишу определяет обратную связь от игрового персонажа в Умном зеркале. Это мотивирует ребёнка на дальнейшее всё более качественное выполнение заданий – в помощь имеются яркие анимации и добрые весёлые персонажи. В процессе занятий ребёнок видит себя и процесс выполнения задания, на этом же пространстве видит слово, его написание, подсказки для произношения звуков, а также нужный иллюстративный и другой дидактический материал. Ребёнок сам выбирает вид деятельности прямо на занятии.

Например, к любой теме ребёнок может выбрать игры: «четвёртый лишний», «обобщение» или «запомни», «чего не хватает», где каждая из выбранных игр будет способствовать педагогической цели и задачам на сегодняшнее занятие.

Так ребёнок принимает и сохраняет цели и задачи деятельности, производит поиск средств их осуществления. Весь дидактический материал размещен непосредственно в поле зрения ребёнка. Благодаря умному зеркалу нет необходимости переводить внимание на стол. Так дети активно применяют средства современных информационных и коммуникационных технологий – при этом мы формируем грамотного пользователя цифровых технологий и снижаем риск опасностей в сети.

Для оптимального использования «Умного зеркала ArtikMe» в работе с детьми, требуется соблюдение методических рекомендаций: зеркало должно использоваться в работе со старшими дошкольниками при соблюдении физиолого-гигиенических, эргономических и психолого-педагогических ограничительных и разрешающих норм и рекомендаций; применяемые информационно-дидактические пособия должны быть соответственными психическим и психофизическим возможностям ребенка [5].

Таким образом, использование в коррекционно-развивающей работе «Умное зеркало ArtikMe» обладает большим потенциалом в работе учителя-логопеда и является мощным ресурсом для работы с дошкольниками для преодоления имеющихся у них речевых нарушений.

Литература

1. Ефименкова Л.Н. Формирование речи у дошкольников. М.: Просвещение, 1985.
2. Жукова Н.С., Мастюкова Е.М., Филичева Т.Б. Логопедия. Основы теории и практики. М.: Эксмо, 2011.
3. Филичева Т.Б., Туманова Т.В., Чиркина Г.В. Воспитание и обучение детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. М., 2010.

4. Левина Р.Е. Основы теории и практики логопедии. М.: Просвещение, 1967.
5. Постановление Главного государственного санитарного врача РФ от 28.09.2020 N 28 СП 2.4.3648-20 «Санитарно-эпидемиологические требования к организациям воспитания и обучения, отдыха и оздоровления детей и молодежи.

ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЕ ТВОРЧЕСТВО: СПОСОБЫ ДИАГНОСТИКИ И РАЗВИТИЯ

Зуболей П.Ю., Хорохорина Ю.Н.

Россия, МБДОУ «Детский сад № 51 «Красная шапочка»
polina.zuboley68@mail.ru

Аннотация: В статье характеризуется изобразительное творчество как психолого-педагогическое понятие. Обосновывается необходимость организации специальной работы педагога по развитию изобразительных творческих способностей. Рассматриваются методы диагностики и развития творческих способностей.

Ключевые слова: изобразительное творчество, воображение, фантазия, творческие способности.

В истории дошкольной педагогики проблема творчества всегда была одной из актуальных. Во все времена обществу нужны творческие, нестандартно мыслящие личности. В современной педагогике изобразительное творчество дошкольников также является одной из актуальных тем. Что же это такое «изобразительное творчество»?

Изобразительное творчество – это уникальное явление, оно является одним из способов самовыражения, результат творческого осмысления человеком окружающего мира. В современной жизни изобразительное творчество – это не только способ передачи информации, но и своеобразный «будильник», пробуждающий у ребёнка всё самое лучшее, прекрасное, призывающий к благородным поступкам.

Творческое начало рождает в ребенке живую фантазию, живое воображение. Творчество по своей природе основано на желании сделать что-то, что до тебя еще никем не было сделано, сделать по-новому, лучше.

Детское творчество существовало всегда, но взрослый долго оставался слеп и глух к нему. Художественно-педагогическая практика до сих пор полна противоречий. Почему одного ребёнка считают несо-

собным, но вдруг случай обнаруживает его незаурядные способности. Другого считают творческим на протяжении длительного времени, а затем успешность заканчивается. В чём же заключается способность к изобразительному творчеству и как определить его наличие у детей?

Признаки изобразительных способностей, согласно методике Д. Хаана и М. Каффа, проявляются в поведении ребёнка:

- при выражении чувств, не находя слов, он прибегает к рисунку, лепке;
- в своих рисунках и картинках отражает всё разнообразие предметов, людей, животных, а не «зацикливается» на изображении чего-то одного;
- эмоционально реагирует на произведения искусства, становится вдумчивым и серьёзным, когда его внимание привлекает какая-либо картина;
- в свободное время охотно лепит, рисует, чертит, комбинирует материалы и краски; пытается высказать собственное мнение о произведениях.

Следует отметить, что творческий процесс тесно связан с воображением и фантазией. Чем сложнее решаемая задача, тем интенсивнее человек использует своё творческое воображение. Психологическая наука характеризует воображение как форму отражения ранее сформированных представлений, но в новом, преобразованном варианте.

У детей старшего дошкольного возраста уровень развития воображения можно выявить с помощью игровых тестовых заданий: «Незаконченный рисунок», «Закончи рисунок» (модификация теста Торренса). Детям предлагается лист бумаги с контурами 10 кругов. *Задание:* превратить каждый круг в картинку. Время выполнения не ограничивают. *Анализ:* прорисовано 7–10 картинок – высокий уровень; 5–6 – средний уровень; менее 4 – низкий уровень.

Тестовое игровое задание «Невербальная фантазия». *Ход игры:* детям дают лист бумаги, шесть-восемь разноцветных карандашей и предлагают нарисовать любую картинку. Время выполнения 5 минут.

Анализ и оценка: детские работы оцениваются по следующим показателям: быстрота изображения; необычность, оригинальность образов, детализация образов (прорисовка) их эмоциональность.

Тестовое задание «Фантастический образ», целью которого является построение образов способом агглютинации. *Ход игры:* ребёнку предлагаются определённые элементы изображения. Его задача – построить из них фантастический образ (существо или предмет). Затем просят ребёнка описать, какими свойствами обладает созданный образ,

как называется и как его можно использовать? *Способ оценки:* чем больше элементов включает созданный образ, тем ярче функционирует воображение ребёнка. Анализ результатов игры-задания показывает, что, как правило, воображение (фантазия) детей дошкольного возраста ещё очень ограничена, они мыслят слишком реалистично и не могут «оторваться» от привычных образов.

Можно ли научить творчеству? Л.Н. Толстой категорически заявлял, что учить ребёнка творчеству нельзя, можно лишь помочь ему подступиться к творчеству. Но, оказывается, не учить тоже нельзя, поскольку спонтанное творчество ребёнка постепенно исчезает. Возникает вопрос, чему можно, а чему нельзя учить? Как помочь развитию того, чему нельзя научить? В этой связи возникают вопросы о соотношении «учебного» и «творческого» в работе с дошкольниками.

По мнению Б.М. Неменского, занятия рисованием по традиционной методике сводится к решению очень узких задач: не столько привить любовь к изобразительному искусству и развить творческие способности, сколько просто научить изобразительной грамоте, правильному выполнению перспективного и объёмного рисунка. А такое сужение задач «засушивает» и убивает у детей интерес и радость творчества [1].

В современной психолого-педагогической литературе описано много подходов и принципов, реализация которых влияет на развитие творческих способностей у детей старшего дошкольного возраста [2, 3]. На наш взгляд, для стимулирования творчества, развития воображения необходима специальная работа, которую условно можно разделить на несколько этапов.

На первом этапе главной задачей является развитие у детей репродуктивно-подражательной активности, что позволит детям накопить изобразительный опыт через усвоение образов художественного творчества. Кроме того, на данном этапе необходимо особое внимание уделять формированию положительной мотивации к изобразительной деятельности, увлечь ребёнка процессом рисования. Педагогический принцип данного этапа обучения «Делай как я». Следует отметить, что творческое воображение ребёнка в процессе репродуктивно-подражательной деятельности находится в состоянии стагнации, но ребёнок очень быстро осваивает (накапливает) изобразительно-технические умения.

На втором этапе особое внимание уделяется развитию у детей экспериментирования (поисковых – исполнительских умений). Принцип работы на втором этапе – «Делай сам!», «Делай своё!». С целью

реализации данного принципа широко используются различные игровые упражнения и задания, направленные на развитие воображения и фантазирования:

- на чёткое и ясное представление образов предметов;
- на развитие зрительной памяти;
- на развитие способности мысленно сопоставлять предметы, сравнивать их по цвету, форме, размеру, количеству деталей;
- на развитие умения комбинировать части разных объектов и создавать объекты с новыми свойствами.

Хорошим стимулом для развития творческого воображения и фантазии являются незаконченные рисунки, неопределённые образы по типу пятен Роршаха. На развитие воображения и фантазии у детей оказывает большое влияние использование педагогом специальных методов и приёмов:

- приём образного сравнения (аналогии), когда разнообразные предметы, не имеющие строго заданной природной формы, (облака, падающие тени, пятна краски), пройдя через зрительное восприятие, ассоциируются детьми со сходными реальными формами;
- приём агглютинации, который предполагает «склеивание» качеств, частей и свойств различных предметов.

Поскольку творчество – это всегда выражение индивидуальности, необходим учет индивидуальных особенностей детей. Важно учесть и темперамент, и характер, и особенности некоторых психических процессов (например, доминирующий вид воображения), и даже настроение ребенка в день, когда предстоит творческая работа.

Кроме того, занимаясь с детьми, необходимо придерживаться следующих правил:

- предоставлять ребенку максимум свободы для проявления инициативы в процессе изобразительной деятельности;
- не ограничивать в выборе изобразительных материалов и инструментов (акварель, гуашь, кисти разных размеров, цветные карандаши, фломастеры и т. д.);
- не критиковать продукт детского творчества, а уделять внимание даже не очень удачному рисунку.

Ребенок должен чувствовать себя свободно, раскрепощено, комфортно. Это возможно, если на занятиях и в самостоятельной художественной деятельности царит атмосфера доверительного общения, сотрудничества, сопереживания, веры в силы ребенка, поддержки его при неудачах, «сорадости» достижениям.

Чем разнообразнее будут условия, в которых протекает изобразительная деятельность, содержание, формы, методы и приемы работы с детьми, а также материалы, с которыми они действуют, тем интенсивнее станут развиваться детские художественные способности.

Литература

1. Неменский Б.М. Познание искусством. М.: УРАО, 2000.
2. Севостьянова И.Н. Психолого-педагогическая наука о развитии творческих способностей дошкольников // Начальная школа. Плюс до и после. 2014. № 2. С.52-56.
3. Савенков А.И., Комарова Т.С. Дошкольная педагогика. Коллективное творчество детей. М.: Юрайт, 2020.

НЕОБХОДИМОСТЬ ИЗУЧЕНИЯ ПРИЧИН ДИСГРАФИИ С ЦЕЛЮ ИХ УЧЁТА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ УЧИТЕЛЯМИ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

Кольцова О.В.

Россия, Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина
koltsova-ov@bk.ru

Аннотация. В статье рассматривается понятие дисграфии и дислексии, изучена их взаимообусловленность и взаимосвязь. Приведен анализ дисграфических ошибок на конкретном примере письменной работы ученицы второго класса. Обоснована важность знания причин дисграфии педагогом начальной школы для эффективной коррекционной деятельности.

Ключевые слова: дисграфия, анализатор головного мозга, языковой анализ и синтез, фонематическое восприятие, зрительно-пространственные нарушения.

По разным источникам от 30 % до 50 % младших школьников имеют трудности в овладении навыками чтения и письма (письменная речь). Единой статистики нет. Некоторые специалисты отмечают, что проблема встречается у ещё большего количества учеников [1, с. 5].

Если учащиеся при чтении совершают устойчивые, избирательные ошибки, при чтении, то следует говорить о наличии у них дислексии, при письме – дисграфии. При этом ученики имеют сохранный интеллект. Зачастую эти два процесса идут параллельно из-за их взаимосвязанности. В связи с этим чаще употребляется термин дисграфия,

подразумевающий и дислексию – отечественный подход. В зарубежной практике больше используется понятие «дислексия».

Причин дисграфии много, но все носят нейробиологический характер – определенные зоны мозга отличаются меньшей активностью и имеют пониженную плотность [2, с. 10].

Процесс становления чтения и письма сложен. В нем участвуют четыре анализатора коры полушарий головного мозга:

1. речедвигательный, который помогает осуществлять артикуляцию, то есть наше произношение;
2. речеслуховой, который помогает произвести отбор нужной фонемы;
3. зрительный, который подбирает соответствующую графему;
4. двигательный, с помощью которого осуществляется перевод графемы в кинему (совокупность определенных движений, необходимых для записи) [3].

Учителя и родители, видя ошибки, которые совершает ребёнок, считают, что он не прилагает достаточных стараний, ленится, отвлекается (плохое поведение). В случае дисграфии, конечно, это особенность психической деятельности ребёнка, несформированность, недоразвитие отдельных корковых и/или подкорковых структур головного мозга и именно этот материал должен быть изучен будущими учителями начальных классов (в рамках дополнительной образовательной программы при получении высшего профессионального образования) с целью понимания основных причин данных нарушений и их учёта в образовательном процессе.

На рис.1 представлен фрагмент письменной работы ученицы 2 класса, с которой в настоящий момент проводится коррекционная работа. Учитель делает много исправлений и пишет фразу «Не стараешься!». На рис.2 проведен анализ видов дисграфических ошибок данной странички с использованием красного и розового цветов. То, что писал, исправлял учитель, выделено синим цветом.

Выявлено много анитипициаций (предвосхищений) последующих букв. Например, слово «часто» было начато с буквы «с», затем исправлено; в слове «хранит» вместо третьей буквы «а» написана «н», в слове «вдруг» буква «д» имеет элемент буквы «р» и др. Данный вид ошибок относится к регуляторной дисграфии (языкового анализ и синтеза). Также к данному виду относятся следующие выявленные ошибки: написание начала предложения со строчной, а не прописной (заглавной) буквы; слияние (контаминации) предлога со словом «помощью».

Марксови дѣ^{кѣ}. Леонард хочет справить
дабнату по ветвям деревьев. Ужасно погод
дит плыву по воде. Жира срывает
ли^{ст} с ветвей деревя сплываю делают
ледник и ветровой чуды.
Не старайся...

Домашняя работа !

Упражнение 40

1. Осень^ю то мороз то дождь, то вдруг
снег, как зимой то опять летит. 2. Осенний
мороз не выглядит с зимним морозом
- то то ли ли.

Никакого старания, Гита...

Рис.1. Письменная работа ученицы 3 класса

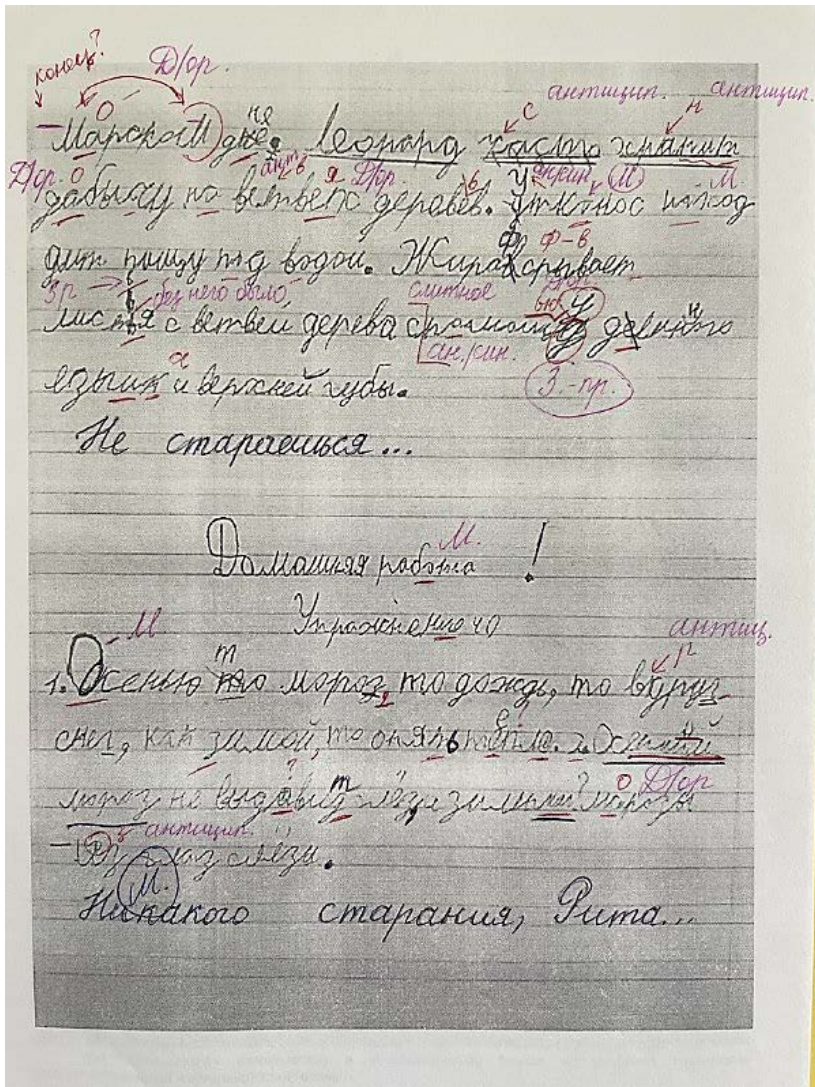


Рис.2. Анализ видов дисграфических ошибок

Написание слов «жираф» с буквой «в» («ф» в чёткой фонетической позиции – как слышится, так и пишется) в конце, «выдавит» с буквой «т» в конце; отсутствие мягкого знака, разделяющего согласный и гласный звук (слова «деревьев», «помощью»), «потеря» мягкого знака в слове «опять» (непонимание мягкости/твёрдости согласного в речи и отображение на письме) означает также, что у ученицы есть проблема с фонематическим восприятием – акустическая и артикуляторно-акустическая дисграфии. На других страницах письменных работ это подтверждается пропусками гласных/согласных букв.

Присутствуют орфографические ошибки (дизорфография) – «дабыча», «марском», «марозы».

Также можно наблюдать элементы оптической (зрительно-пространственной дисграфии) – трудности в конструировании элементов букв: пропуск, добавление лишних, неправильное расположение – ошибки кинестетического выбора.

Все эти ошибки имеют нейropsychологический характер – синдром слабости блоков мозга. Для устранения данных ошибок, безусловно, должна проводиться коррекционная работа специалистами: учителем-логопедом, нейropsychологом, психологом. Тем не менее, понимание учителем начальных классов природы подобных ошибок, отнесение их к дисграфии, позволит оптимизировать учебный процесс, выстроить эффективное эмоционально-psychологическое взаимодействие с учеником.

Литература

1. Логинова Е. А. Нарушения письма. Особенности их проявления и коррекции у младших школьников с задержкой психического развития. СПб., 2004.
2. Садовникова И.Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников. М., 1997.
3. Садовникова И.Н. Дисграфия, дислексия: технология преодоления. М.: Парадигма, 2012. 279 с.

ПРОДУКТИВНАЯ САМОРЕАЛИЗАЦИЯ ПОДРОСТКОВ В ПРОЦЕССЕ СОЗДАНИЯ МЕДИАКОНТЕНТА

Краснова М.М.

Россия, МБОУ «Уваровский кадетский корпус
им. Святого Георгия Победоносца»

marina.krase@yandex.ru

Аннотация. В статье рассматриваются особенности самореализации подростков, развития их творческих способностей в процессе создания медиапроектов. Раскрываются этапы создания медиапродукта, ролевые функции участников проекта, характеризуются формируемые у них характеристики позитивной самореализации.

Ключевые слова: медиапроект, медиаконтент, подросток, творческие способности, самореализация, виды деятельности.

Одним из приоритетов современного образования сегодня является переход образовательной деятельности от пассивного характера к активному получению знаний, умений и навыков. Их накопление, формирование социально-активной позиции школьника, а также формирование способностей к принятию решений становится важной задачей для педагога. В сфере образования идет интеграция новых информационных и образовательных технологий в учебно-воспитательную деятельность учащихся, в т. ч. с повышенными образовательными потребностями [1]. Поэтому развитие творческих способностей учащихся – одно из важных направлений в современной школе. Разработка и создание медиапроектов позволяет не только развивать, но и обучает подростков информационной грамотности, учит их формировать и отстаивать свою точку зрения, прививает навыки четкого и ясного изложения своих мыслей как в разных жанрах публицистики, так и в повседневной жизни. Кроме того, работа над проектом в виде медиаконтента научит воспитанников ориентироваться в обширном информационном потоке [2].

При общении с современными молодыми людьми часто можно услышать: «Я имею право на самореализацию», «Каждый должен иметь возможность для самореализации» и другие высказывания о важности самореализации. Создание медиапроекта открывает возможность выразить свое «я» каждому подростку.

Понятие «самореализация» пришло в нашу страну с Запада. В словарях советского времени оно упоминалось исключительно в рам-

ках описания «самореализации теории». Согласно этой теории, моральное требование к человеку состоит в том, чтобы он реализовал в своих поступках свое внутреннее, сугубо индивидуальное «Я». Вместе с тем, это «Я» находится в гармонии с абсолютным «Я» [3]. Сходные трактовки давались в философских словарях советского времени, включая «Словарь по этике» 1989 г. издания: «...Теоретики данного направления претендуют на преодоление альтруизма и эгоизма. Множество «индивидуальных «Я» они включают в некую всеохватывающую систему «абсолютного «Я» (последнее часто понимается как бог), по отношению к которому первые выступают как части единого целого...» [3].

А. Маслоу рассматривает самореализацию в контексте анализа потребности в самоактуализации как процесс реализации этой способности. В. Франкл рассматривает ее как процесс поиска и реализации жизненных смыслов. Д.А. Леонтьев [3] при рассмотрении термина самореализации сформулировал понятие следующим образом: «раскрыть то, как самореализация индивида связывает его индивидуальную жизнь с жизнью рода». Ученый также сформулировал основные характеристики самореализации:

- самореализация человека представляет собой процесс опредмечивания его сущностных сил;
- этот процесс опредмечивания может принимать форму созидания объектов материальной и духовной культуры (культурализации), или полагания себя в форме личностных вкладов в других людях (персонализации);
- мотивационной основой процессов обоего рода выступает метаперсонализация – стремление человека транслировать свою личность абстрактным другим, социуму, человечеству в целом, трансцендируя пространственные и временные границы существования индивида;
- индивидуальная самореализация является звеном всеобщего процесса обмена сущностными силами между индивидами и, тем самым, условием поступательного развития человечества. Само это развитие заключается в обогащении родовых сущностных сил человечества и одновременно индивидов как их конкретных носителей;
- самореализация как объективное явление возможно лишь на основе «способности быть личностью» – способности внести социаль-но значимый вклад в культуру и в других людей;
- полагая свои сущностные силы в предметной форме, индивид приобретает личное бессмертие путем приобщения к бессмертию рода.

– это «его универсально-деятельные способности, содержательно определенные и наполненные конкретно-историческим содержанием» [3].

Д.А. Леонтьев, не давая четкого определения понятия «самореализация», формулирует её критерий: «Для самореализации необходимо обладать способностью внести реальный вклад не только в конкретных других, но и в сокровищницу человечества» [3].

Творческая самостоятельная работа является одной из форм познавательной деятельности, в процессе которой ученик выполняет целостное задание, требующее умственной активности, индивидуального самостоятельного решения без непосредственного участия учителя и переноса знаний на решение задач в новых условиях. Творческая самостоятельная работа организуется в соответствии с личностными особенностями ученика на основе построения индивидуальных траекторий самодвижения в учебном пространстве, которые сопровождаются консультативной помощью в планировании и распределении рабочего времени. Свобода продвижения обеспечивается предоставлением учащимся возможности выбора (самоопределения) [4].

Работа над медиапроектом позволяет охватить сразу несколько характеристик самореализации, изложенных Д.А. Леонтьевым. Создание медиаконтента требует изучения темы, подборки материалов, разработки плана. Следующий шаг – это наработка самого метода – фотографий или видеозаписи. Когда собран общий материал, его необходимо структурировать, обработать и подготовить для создания конечного продукта творчества. Стоит отметить, что каждый из этапов создания медиапроекта имеет свои особенности. При поэтапном подходе в групповой работе над медиапроектом каждый подросток постепенно понимает, какое направление деятельности им ближе в этом общем процессе, какая деятельность более способствует лучшему проявлению способностей.

Для создания медиапроектов в духовно-нравственном направлении в Уваровском кадетском корпусе была сформирована разновозрастная группа из учащихся 5–10 классов в количестве 14 человек. На всех этапах велась как групповая работа, так и индивидуальная. Каждый обучающийся пробовал свои силы во всех видах деятельности. Тем самым каждый ребенок мог понять, что ему ближе, чем заниматься интереснее, при этом получал опыт и в остальных сферах.

В течение двух месяцев обучающиеся, занимаясь в группах, изучали материалы для формирования контекста будущих видеосюжетов и публицистических заметок. В ходе анализа учащиеся рассматривали

темы и материалы, которые могли бы лечь в основу будущего медиаконтента. Одним из ключевых направлений работы в рамках программы стало краеведение. Изучение истории своего города, района, села открыло большое множество интересных тем для сюжетов. Так воспитанники приступили к формированию сюжетов по материалам, которые отыскивали на малой Родине. Были проведены видеосъемки в старинных православных храмах, расположенных на территории Уваровской епархии.

На этапе подготовки к созданию проектов, которые рассказывают о том или ином отрезке истории, в том числе о православных святых, эффективно происходит вовлечение школьников в ту деятельность, которая им самим интересна. Прежде чем приступить непосредственно к формированию контента, ребята вместе с педагогом проводят большую подготовку по сбору материалов. Зачастую в эту подготовку охотно включались и родители. Так над изучением исторических фактов трудились целыми семьями. Важно подчеркнуть, что, подбирая материал, педагог может и должен раскрыть для ученика целый исторический пласт, включая события и культурные аспекты. Анализируя и сопоставляя имеющиеся факты и знания уже можно ориентироваться на тот материал, который может стать видеосюжетом, или темой публицистической заметки. Важно отметить, что по окончании времени, отведенного для подготовки, изучение исторического материала обучающимися на этом не заканчивалось. Школьники на протяжении всего учебного года находили новые и интересные судьбы, исторические факты своей малой Родины, которые в будущем могут стать темой новой работы по созданию медиаконтента. Съемочные группы школьников побывали в храмах Уваровского, Инжавинского, Гавриловского и Кирсановского районов, в краеведческих музеях районных центров и общеобразовательных школ.

С самого первого занятия началось изучение особенностей работы над видеосюжетом, т.к. для полноценного охвата выбранной тематики автор сюжета должен четко осознавать те аспекты работы, с которыми придется столкнуться. Кроме того, нами были продуманы темы интервью, вопросы для беседы с интервьюером. Ребята составляли примерный план работы и видеосъемок фотографирования. Логическим продолжением подготовительной работы в школьной студии стала работа непосредственно над созданием видеосюжетов и публицистических заметок.

На протяжении четырех месяцев шла работа непосредственно над созданием медиаконтента. Школьники вместе с педагогом, нередко и с

родителями, отправлялись на место проведения видеосъемок. По предварительной договорённости, проходили записи интервью. Зачастую в ходе работы на месте открывались новые интересные факты, о которых до этого момента известно не было. В этом случае план работы менялся по ходу действия. Кроме того, находились и новые темы для работы в данном направлении.

На этапе съемок выяснилось, что не все участники школьной студии готовы к появлению в кадре. Произнести заготовленный заранее текст в кадре получилось не у всех детей. На роль корреспондентов решились 3 девочки. Для четырех ребят работа видео-оператора оказалась ближе и понятней. Некоторые из детей – их 7 человек, поняли, что им было интереснее разыскивать и готовить нужный материал, систематизировать и анализировать его, формировать план работы съемочной группы.

В ходе создания видеосюжета обучающие проявляли такие качества как умение самостоятельно определять цель своей работы, ставить и формулировать для себя новые задачи, анализировать результаты и вносить коррективы при необходимости, делать выводы. Овладели основами самооценки, самоконтроля. Довольно быстро ребята научились планировать совместную деятельность.

Кроме того, создание видеосюжета требует еще и звуко-музыкального оформления. Здесь открывается возможность для реализации метапредметных связей. Взаимодействуя с учителями МХК и музыки, ученик изучает еще и историю музыкальной культуры. Кроме того, происходит ознакомление с теми культурологическими аспектами, которые могли бы остаться за пределами изучения всех этих предметов в рамках основного курса обучения в школе.

На этапе написания закадрового текста выяснилось, что некоторые дети легко создают заметки для публикации в печатных СМИ и для публикации в сети Интернет. 7 школьников для себя определились, что для них ближе создание публицистических заметок, но двое из них решили, что будут пробовать себя в дальнейшем в работе над видеосюжетами. На следующем этапе – этапе монтажа также часть детей поняли, что это занятие им особенно интересно. Половина участников объединения нашли, что монтаж закадрового текста и видеомонтаж – занятие кропотливое, но им близкое и понятное. В число заинтересовавшихся вошли и те четыре ребенка, которым было интересно работать в роли видео-оператора. Стоит отметить, что коллективно проводилось редактирование текстов, все вместе обсуждали выборку интервью для сюжетов и музыкальное сопровождение.

Для монтажа аудио и видеофайлов использовалась программа «Adobe Premiere Pro». Однако сегодня предлагается довольно много программных продуктов для проведения монтажа, и мы не настаиваем на использовании именно этого продукта. Монтаж школьники проводили с помощью педагога. Надо сказать, что работе по формированию видео-контента дети обучаются довольно быстро и легко. Практически у всех участников объединения в ходе видеомонтирования появлялись идеи, которые способствовали созданию более интересного сюжета для молодых людей, то есть для своих сверстников.

Создание медиапроектов – дело трудоемкое, требующее много времени, однако вовлекает детей в большую работу по комплексному изучению фактов и событий, о которых пойдет речь в проекте. Зачастую, чтобы прикоснуться к истории при создании видеосюжетов важно побывать в тех местах, где она творилась: экскурсии к историческим местам сегодня широко практикуются. Практически во всех населенных пунктах есть исторические места, личности, памятники культуры, объекты этно–религиозной культуры, о которых нужно знать, и которые можно изучить при формировании медиапроекта. Сегодня средства для создания медиаконтента имеются у большинства людей, как представителей молодого поколения, так и у взрослых – смартфоном пользуется практически каждый человек. И снимать фото и видео сегодня уже стало нормой. В нашем случае – медиаконтент становится инструментом, средством изучения культурного наследия, подвижнической истории жизни, интересных научных фактов, позитивной самореализации подростков.

Литература

1. Прокудин Ю.П., Акулинина В.С. Творческая самореализация школьников средствами театрального искусства// Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2011. № 5 (97). С. 200-206.
2. Макарова Л.Н., Голушко Т.К. Компьютерная культура студентов гуманитарных специальностей университета. Белгород, 2004. 146 с.
3. Крушельницкая О.И., Полевая М.В. Самореализация в понимании российских студентов // Личность в меняющемся мире: здоровье, адаптация, развитие. 2020. Т.8. № 1(28). С.79-90.
4. Горычева С.Н., Дмитрук Н.Г. Самореализация личности учащихся в процессе учебной деятельности // Вестник Новгородского государственного университета. 2005. № 31. С. 36-40.

ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПЕДАГОГА НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ГРАМОТНОСТИ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ

Кузнецова К.М.

Россия, МБОУ Староюрьевская СОШ

kristina.kk2013@yandex.ru

Аннотация. В статье рассматриваются элементы методики формирования читательской грамотности, используемые учителем начальных классов на уроках литературного чтения. Особое внимание уделено приёму дискретного чтения, который удачно совмещается с игровыми способами совершенствования техники чтения и речи обучающихся.

Ключевые слова: личностно-ориентированный подход, педагог, читательская грамотность, навык чтения, дискретное чтение.

Более двадцати лет реализуется проект всемирного масштаба PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study – Международное исследование качества чтения и понимания текста). Его целью является определение уровня читательской грамотности учеников начальной школы в различных странах мира. В исследованиях PIRLS принимают участие дети примерно одного возраста – около 10,5 лет. Обычно этот возраст соответствует 4 классу школы. В рамках исследований проверяют понимание художественных и информационных, содержащих научно-популярные сведения, текстов. При этом понимание текстов проверяется с учётом нескольких уровней усвоения прочитанного.

Первый уровень – воссоздающее понимание, который предполагает умение ответить на основные вопросы содержания текста. Второй уровень – рефлексивное понимание, базируется на осмыслении прочитанного и ответах на вопросы: зачем? по какой причине? почему? Третий уровень – творческий, в его основе лежит возможность развивать или продолжать идеи автора, переносить их в другие обстоятельства, то есть предполагать, «что будет, если...» Проверка данных уровня понимания текста, ориентируются на такие психические процессы как память, внимание, мышление, воображение, речь.

По мнению PIRLS, читательская грамотность – это способность понимать и использовать письменную речь во всём разнообразии её форм для целей, требуемых обществом и ценных для индивида. Читательская грамотность характеризуется набором читательских дейст-

вий: находить информацию, представленную в явном виде, делать на её основе выводы, интерпретировать и обобщать фрагменты текста, оценивать содержание, язык и форму текста в целом, а также отдельных элементов [1]. В основе формирования и развития данных читательских действий лежит навык чтения, становление которого начинается в 1 классе.

На первом этапе обучения проявляется основная трудность, которая требует нестандартного и эффективного решения, – разный уровень подготовки детей. Только ориентируясь на возможности и способности каждого ученика, учитель сможет организовать учебный процесс таким образом, чтобы обеспечить динамику в становлении навыка чтения у всех детей. То есть обучение такой речевой и умственной деятельности как чтение в зоне ближайшего развития каждого ребёнка возможно на основе личностно-ориентированного подхода. Своеобразие личностно-ориентированного образования заключается в развитии личности в соответствии с природными способностями детей и реализации субъект-субъектных отношений между учителем и учеником [2, с. 90]. Такой подход поможет сформировать прочную основу для правильного, беглого, осознанного и выразительного чтения и высоких показателей читательской грамотности в будущем.

Для реализации личностно-ориентированного подхода в 1 классе мы выбрали приём дискретного чтения, который можно удачно совместить с игровыми приёмами по совершенствованию техники чтения и речи. Дискретное чтение – это неспешное, вдумчивое чтение художественных и научно-художественных текстов с остановками для словарной работы, комментирования сложных речевых оборотов, частей текста, для выражения чувств и мыслей, коллективного сопереживания и сопредставления, что делает чтение творческим процессом [3].

Разработка уроков литературного чтения требует предварительной подготовки в целях выявления особенностей содержания и формы текста, подбора соответствующих им заданий, изучения биографии автора. Для подготовки к урокам литературного чтения мы применяли технологию многоуровневого восприятия текста или технологию «ЗУ», которая нацеливает на изучение текста с точки зрения учёного, учителя, ученика. Далее мы сформировали последовательность работы с произведением приёмом дискретного чтения и подобрали примеры упражнений для каждого этапа. Такая работа с произведением удачно включается в структуру урока литературного чтения, рекомендуемую ФГОС начального образования.

Итак, уроки литературного чтения имеют следующую структуру:

1) организационный момент: чтение небольших стихотворений для пожелания хорошего настроения и проверки готовности детей, пословицы, поговорки или другой фразы как девиза урока, приём «Подари улыбку»,

2) актуализация знаний: определить автора по уже известным фактам биографии, вспомнить, какие его произведения читали, задать вопросы, связанные с жизненным опытом, подводящие к заглавию текста; использовать загадку, ребус, лабиринт и другие игровые приёмы,

3) определение темы урока, планирование задач: определить название произведения: фамилия автора и заглавие, сформулировать цель и задачи урока по словам-помощникам: познакомиться, узнать, прочитать, выполнить, ответить, назвать,

4) открытие новых знаний – работа с произведением в несколько этапов:

– подготовительный этап для эмоционального настроя на чтение: сообщение интересных фактов биографии автора, размышление над заглавием, предположение содержания и настроения текста, постановка главного вопроса или цели чтения;

– знакомство с произведением приёмом дискретного чтения – чтение по частям и общение с автором: представление места действия, героев, называние настроения и чувств, объяснение неизвестных слов, словесное рисование, обращение к жизненному опыту и фактам биографии писателя, подтверждение первоначальных представлений, прогнозирование развития сюжета и постановка вопросов для дальнейшего целенаправленного чтения;

– обобщающая беседа: ответы на типовые и более трудные вопросы, выборочное чтение для доказательств, сравнение качеств и поступков героев, выявление настроений и чувств, формулирование идеи и совета героям, интеграция содержания с жизненным опытом и изученным на других уроках;

– творческие упражнения: выразительное чтение или чтение по ролям, составление картинного или словесного плана как основы для пересказа, восстановление деформированного плана, выбор пословиц, соответствующих идее текста, размышления над продолжением текста или возможными преобразованиями в случае изменения героя, коллективное составление аннотации, отзыва или рекомендации;

– рекомендации по домашнему чтению (самостоятельный выбор книги с выставки) и домашнее задание, которое дети формулируют самостоятельно: нарисовать понравившегося героя или иллюстрацию к самому интересному, важному, необычному моменту сюжета, подго-

товить рассказ о случае из своей жизни, который вспомнили при чтении текста, прочитать произведение, в котором встречается такой же герой.

– подведение итога урока, рефлексия: ответы на вопросы – обращение к названию и идеи, окончание предложений (я узнал, было интересно, мне захотелось), благодарность автору за творчество.

Таким образом, чтение произведений становится увлекательным, коллективным, творческим занятием. Разработанная структура урока обеспечивает освоение метода чтения-общения через достигаемую приёмом дискретного чтения активную позицию детей при восприятии художественных текстов и выявлении их особенностей. Кроме этого, мы получаем возможность реализовать проблемное обучение, что способствует формированию интереса к знакомству с произведением на первых этапах занятия.

Основным приёмом обучения для уроков литературного чтения, который помогает проникнуть в содержание текста, прочувствовать его настроение, эмоции, чтобы выяснить идею, является постановка вопросов. Мы сформулировали группы вопросов, которые соответствуют уровням усвоения текста, проверяемым в читательской грамотности:

1) вопросы, направленные на воспроизведение фактического содержания, информации, представленной в явном виде (Как звали героя? Что с ним произошло? Как автор называет...? Что говорит о...? Правда ли, что...?)

2) вопросы, направленные на анализ, интерпретацию информации, выявление причинно-следственных связей, авторской позиции, что обеспечивает понимание подтекста и скрытой идеи. Так как ответ на такие вопросы не представлен в готовом виде. (Зачем...? Почему...? Что автор хотел сказать...? Как вы понимаете...? Поддерживает ли автор...?)

3) творческие вопросы, которые обращены к воображению и требуют размышлений, предположений, оценки, связи с жизненным опытом. (Что бы произошло, если...? Какое может быть продолжение? Что может случиться? Как вы относитесь? Правильно ли поступил герой? Как бы поступил я?)

При разработке уроков литературного чтения мы учитывали и особенности жанра произведения, которые определяют выбор наиболее удачных упражнений, заданий и форм организации деятельности. При чтении и анализе рассказов, сказок, эпических стихотворений, которые составляют большинство произведений первого класса, обра-

щаем внимание на элементы сюжета, которые служат фрагментами для дискретного чтения. Каждый элемент сюжета имеет свои особенности, заметить которые помогают соответствующие им виды работ и вопросов.

Творческими упражнениями могут быть: составление плана с помощью выделения главных мыслей в каждой части, сравнение заголовка и содержания, выборочный, краткий и творческий пересказ, выбор пословиц, соответствующих идее, работа с деформированным картинным или словесным планом, продолжение содержания или соотношение его с личным опытом. К стихотворению можно составить партитуру, отметить интонацию, главные слова, паузы и прочесть выразительно. Произведения с диалогической композицией читаем по ролям, соблюдая интонацию и передавая особенности характера героев, которые выясняли в процессе дискретного чтения.

Отличительными видами работ с авторскими и народными сказками являются: поиск сказочных традиционных оборотов речи или оригинальных авторских выражений, а также отмечаем особую, таинственную и напевную, интонацию, что важно для рассказывания; выявляем признаки сказок (повторы, числа, добро и зло) и выясняем действие волшебных сил; сравниваем героев, которые олицетворяют добро и зло или обладают положительными и отрицательными чертами, формулируем идею. При чтении авторских сказок обращаем внимание на то, какие признаки народных сказок заметили, а что оказалось новым, авторским.

Особое внимание уделяем знакомству с лирическими стихотворениями, при чтении которых важно привлечь внимание к чувствам и переживаниям, картинам природы, изобразительно-выразительным средствам. Основные приёмы работы: словесное рисование для объяснения авторских слов, составление речевой партитуры для выразительного чтения с помощью привлечения внимания к восклицательным и вопросительным предложениям, чувствам, настроению, главным словам, которые передают уникальность текста.

В учебниках встречаются и научно-познавательные произведения, которые разделяются на научно-художественные и научно-популярные тексты. Выявить их особенности позволяет приём сравнения текстов на одну тему или с одинаковыми героями. Основой для выделения фрагментов чтения в научно-художественных текстах являются элементы сюжета. Такие произведения напоминают сказки, поэтому дети обращают внимание на образы-героев и сюжет. Научно-популярные тексты читаем по логически выделенным частям – абза-

цам. Отличительными особенностями чтения таких произведений является выявление неизвестных, новых фактов по теме при постоянном обращении к жизненному опыту и уже имеющимся представлениям, знаниям.

Таким образом, особенности жанра произведений определяют грамотное использование приёма дискретного чтения, которое отвечает цели совершенствования навыка и развития личности читателя. Так как знакомство с произведением по частям формирует внимательное отношение к словам и выражениям, поступкам героев и их качествам, событиям сюжета, приближает к разгадыванию авторских тайн, пониманию советов и, самое важное, формулированию главной мысли. Такое общение с автором формирует читательскую грамотность.

Вдумчивое творческое изучение произведений приёмом дискретного чтения способствует не только совершенствованию правильного, беглого, осознанного, выразительного чтения, но и формированию читательской самостоятельности, формированию личности читателя-первоклассника.

Описанная структура урока с применением приёма дискретного чтения и приведённые особенности работы с произведениями разных жанров позволят будущим учителям начальной школы подготовиться к формированию читательской грамотности и научиться разрабатывать соответствующие уроки классного и внеклассного чтения.

Литература

1. Кузнецова М.И. Читательская грамотность младшего школьника: всё ли знаем о том, как её формировать и оценивать [Электронный ресурс] URL: <https://rosuchebnik.ru/upload/iblock/11b/11bf9c2a5278f6d2cdca1e022d74bc27.pdf> (дата обращения: 24.05.2023 г.)
2. Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий: в 2-х т. Т. 1. М., 2005.
3. Перова Г.М. Дискретное чтение как ведущий приём обучения творческому чтению на начальном этапе становления читателя // Начальная школа. 2011. № 5. С. 35-39.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Лукина Е.М.

Россия, Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина
lukina060589@yandex.ru

Аннотация. В статье раскрывается значение игры в процессе обучения в школе. Рассматриваются возможности игровых технологий для развития познавательной активности и позитивных личностных качеств обучающихся.

Ключевые слова: игра, воспитание, обучение, педагогические технологии, игровые технологии, личностные качества.

Школы в современном мире с каждым годом все активнее ищут новые методы, формы, средства обучения и воспитания. Они должны быть такими, чтобы заинтересовать учеников, развить их любопытство и любознательность, стимулировать активность на занятиях. Учеба должна доставлять удовольствие. Но как это сделать грамотно, чтобы каждый был в этом заинтересован – и педагог, и ученик? С этой целью в школах применяют вариативные игровые технологии.

Слово "технология" происходит от греческих слов "технос" – это мастерство, умение и "логос" – закон, наука. Следовательно, слово "технология" можно перевести как "наука об обучении". Под педагогической (или образовательной) технологией понимают содержательную технику реализации образовательного процесса [1].

Этот термин используют чаще остальных, в него входят и технологии обучения, и технологии воспитания. В настоящее время существует огромное количество педагогических технологий, среди которых особое место занимают игровые технологии. По определению Г.К. Селевко, игровая технология – это вид деятельности в условиях ситуаций, направленных на воссоздание и усвоение общественного опыта, в котором складывается и совершенствуется самоуправление поведением [2]. В отличие от обычных игр, в играх с образовательным уклоном четко выделяются цель обучения и образовательные результаты.

Само понятие игра является довольно сложным: она играет очень важную роль в воспитании и в обучении любого человека. Существуют разные точки зрения на феномен игры, но все они имеют что-то общее.

Так, например, П.П. Блонский полагает, что игра есть только общее название для самых разнообразных деятельностей ребенка. Д.Б. Эльконин считал, что игры социальны по своей сущности и прямой насыщенности и ориентированы на отражение взрослого мира. По его мнению, игра организует с помощью культовых символов деятельность и, значит, учит ориентироваться в явлениях культуры, помогает использовать их соответствующим образом.

Сущность игры по Л.С. Выготскому, заключается в том, что она представляет собой обобщение желаний ребёнка, основным содержанием которых является система отношений со взрослыми. Ученый отметил: «Ребенок действует в игре по линии наименьшего сопротивления, т.е. делает то, что ему больше всего хочется, т.к. игра связана с удовольствием. В то же время он научится действовать в игре по линии наибольшего сопротивления: подчинение правилам игры и отказ от действия по непосредственному интересу, есть путь к максимальному удовольствию» [3].

А.П. Усова определила, что игра – это особая форма освоения действительности по ориентации в смыслах жизни, форма организации детской жизни, носящая самостоятельный и творческий характер, в ней ребенок делает первые шаги к самостоятельной жизни [4]. К.Д. Ушинский определил игру как посильный для воспитанника способ вхождения во всю сложность окружающего мира взрослых. Путем подражания он воспроизводит в игре привлекательные, но пока реально недоступные ему формы поведения и деятельности взрослых. Создавая игровую ситуацию, воспитанники усваивают основные стороны человеческих отношений, которые будут реализованы впоследствии.

Игровые технологии стимулируют познавательную активность обучающихся, ориентируют их на самостоятельный поиск возникающих вопросов, позволяют использовать жизненный опыт учеников, включая их обыденные представления о чем-либо.

При разработке любой игровой технологии следует учитывать следующие моменты:

- при выборе содержания и сюжета необходимо учитывать базовые потребности ребенка в самовыражении, саморазвитии и самореализации,
- предлагаемая игра должна транслировать позитивные социальные установки и обладать определенной «степенью свободы».

Игровая технология строится как целостное образование, охватывающее определенную часть образовательного процесса и объединенное общим содержанием, сюжетом, персонажем. При этом игра разви-

вается вместе с основным содержанием, способствует активизации учебного процесса и овладению различными элементами познания. Личностные качества ученика формируются в активной деятельности, и, прежде всего в той, которая на каждом возрастном этапе является ведущей, определяет его интересы, отношение к действительности, особенности взаимоотношений с окружающими людьми. С помощью игровых приемов можно развить память ученика, речь и мышление, коммуникативные умения, самостоятельность и ответственность.

В процессе игрового неформального общения и взаимодействия происходит формирование новых, позитивных взаимоотношений за счет коррекции имеющего опыта поведения обучающегося. Игровая практика снимает неуверенность перед неизвестностью, т.к. у участника игры появляется разнообразный социальный опыт, приобретаются запланированные педагогом новые ценности.

На практике реализация игровых технологий требует определенных усилий, как от педагога, так и от учеников, выступающих в качестве игроков: от него необходим определенный уровень интеллекта, силы и независимости. Игровые технологии разнообразны в зависимости от заложенной в них концепции. Они включает в себя: ролевые и деловые игры, дидактические игры, сюжетные, диагностические и т. д. Введение игровых методик и сценариев на уроках осуществляется по следующим основным направлениям: цели учащихся ставятся в форме игровых заданий, школьные мероприятия проводятся в соответствии с правилами игры, обучение включает в себя элементы соревнования, которые превращают дидактическую работу в игру: чем успешнее выполнение дидактических заданий, тем выше результат.

Особое значение в настоящее время приобретают игровые технологии, включающие в себя информационно-коммуникационные технологии, позволяющие организовать учебное сотрудничество обучающихся не только в офлайн формате, но и с учетом онлайн-взаимодействия. «Игровые мультимедиа, нацеленные на работу зрительной памяти посредством использования активного визуального ряда, – это базовый инструмент, решающий задачу привлечения внимания учащихся, его фиксирования, а при последующем воспроизведении обеспечивающий создание у участников образовательного процесса четкого ассоциативного ряда» [5].

То, какое место будут занимать игровые технологии в обучении детей, какие игры и обучающие элементы будут выбраны, во многом зависит от квалификации преподавателя и содержания учебной игры. Особое значение имеет педагогическое мастерство учителя при ис-

пользовании в игровом формате ИКТ технологий, поскольку данный вид технологий имеет существенные ограничения. Уроки с использованием игровых техник и ситуаций одновременно мотивируют и поощряют учащихся к участию в образовательной деятельности.

Литература

1. Блонский П.П. Память и мышление. СПб.: Питер, 2008. 208 с.
2. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. М.: Народное образование, 2008. 256 с.
3. Выготский Л.С. Мышление и речь. М.: Лабиринт, 2007. 352 с.
4. Усова А.П. Роль игры в воспитании детей. М.: Просвещение, 1976. 96 с.
5. Ларионова Т.В., Филиппенко Л.К. Информационно-коммуникативные технологии в образовательном процессе начальной школы: воздействие на учащихся // Психолого-педагогический журнал «Гаудеамус». 2022. Т. 21. № 1. С. 78-87.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРИЕМОВ ТРИЗ-ПЕДАГОГИКИ В ФОРМИРОВАНИИ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Микляева Я.В.

Россия, Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина
miklyaevayana@yandex.ru

Аннотация. Обоснована актуальность развития критического мышления обучающегося как необходимого личностного качества. Рассмотрены приемы и методы ТРИЗ-педагогики, используемые при формировании и развитии критического мышления младших школьников.

Ключевые слова: умственная активность, критическое мышление, ТРИЗ-педагогика, ТРИЗ-технология, творческая личность.

В настоящее время одной из задач школы является воспитание в ребенке способности думать и обоснованно отстаивать свою позицию, определять цели и уметь находить наилучшие пути их достижения. Освоение учениками лишь только знаний и умений не позволяет эффективно решить эту задачу. Мышление, основанное на логических постулатах, это довольно стихийное явление. Однако для продуктивной умственной активности учеников нужна другая модель мышления [1].

Сейчас развитие умственной активности учеников имеет большое значение. Нужны методы, улучшающие способность мыслить, ведь именно мышлению мы должны быть благодарны за новые открытия, изобретения и быстрый поиск наилучшего решения в нетипичной и непривычной ситуации.

Решением в данном вопросе может послужить развитие критического мышления у учащихся, ведь оно позволяет четко определять проблему, проводить анализ своей деятельности, замечать и корректировать свои ошибки, находить нестандартные способы для решения поставленных задач. Согласно сведениям Всемирного экономического форума, критическое мышление отмечено одним из значимых качеств личности и рассматривается как ведущее умение к 2025 году [2].

Успех развития креативности у учащихся начальных классов возможен при верной оценке показателей развития критического мышления и планомерного обучения. Одним из способов развития критического мышления является ТРИЗ-педагогика. Технология решения изобретательских задач (ТРИЗ) была разработана советским ученым Г.С. Альтшуллером. Некогда забытая в России, она оказалась очень актуальна в современном мире и сейчас набирает свою популярность. ТРИЗ-педагогика – это технология в педагогике, которая развивает «творческую» учащихся и расширяет запас приемов, позволяющих ее развивать. Сущность ТРИЗ состоит в решении «открытых задач», которые не имеют одного правильного решения [3].

Использованием ТРИЗ-технологий в обучении учеников начальной школы занимались И.Я. Гуткович, А.В. Корзун, С.Н. Ладоскина, И.Н. Мурашкова, А.А. Нестеренко, Н.В. Рубина, Т.А. Сидорчук, А.М. Страунинг, М.Н. Шустерма и другие [4]. Эта технология способна решать воспитательные, образовательные и развивающие педагогические задачи.

В ТРИЗ-педагогике используются алгоритмические методы формирования мышления, благодаря чему мыслительная деятельность становится осознанным, управляемым и эффективным процессом, повышается культура мышления. У обучающихся появляется хорошее отношение к обучению, они становятся самостоятельными и уверенными в себе, общий уровень образованности повышается, приобретаются навыки анализа, формируется системно-диалектическое мышление [5].

При обучении младших школьников применяются приемы и методы ТРИЗ, которые позволяют развить умственные способности учеников, сформировать системное мышление и умения созидания новых

идей, учат искать не одно единственно правильное решение поставленной задачи, а несколько. При помощи этих приемов можно работать и с детьми, у которых есть не сильно выраженное общее недоразвитие речи, так как и они тоже хотят быть первооткрывателями и исследователями [6].

В своей работе делятся успешным опытом применения ТРИЗ-технологий А.А. Кожурова и А.Ю. Петухова. По результатам проведенного ими исследования, был сделан вывод, что успешному развитию критического мышления учеников благоприятствует целенаправленное и адресное применение методов, а также разработка уроков с использованием всевозможных приемов ТРИЗ-педагогике.

Для начальных классов с успехом можно использовать следующие приемы:

- мозговой штурм;
- эмпатия;
- метод фокальных объектов;
- методика моделирования маленькими человечками;
- системный оператор;
- типовые приемы фантазирования;
- кольца Луллия;
- морфологический анализ;
- дихотомия («Да-нетка»);
- методы создания речевых творческих продуктов [6, с. 139].

Главное в учебном процессе – пробудить интерес учеников к образовательному процессу, творческая составляющая должна присутствовать и в постановке вопросов, и в подаче материала, в связи с этим методику ТРИЗ зачастую называют «школой творческой личности» [7].

Вышеперечисленные приемы превращают обучение в эффективный процесс, который способен привить школьникам самостоятельность, повышает из знания о дисциплине, учит рассуждать и анализировать. Во время занятий по ТРИЗ дети воспринимают окружающий мир более полно во всем его многообразии, они учатся находить положительные решения появившихся проблем, учат преобразовывать негативное решение в позитивное.

Таким образом, применение методов ТРИЗ в педагогике актуально в современном мире и может рассматриваться как один из вариантов формирования и развития критического мышления. В век большого количества информации особенно важно уметь систематизировать знания, выделять и запоминать самое важное.

Литература

1. Бурухина Е.В. Использование опыта ТРИЗ-педагогике в процессе развития креативности подростков // Человек и образование. 2012. № 4 (33). С. 91-94.
2. Кожурова А.А., Петухова А.Ю. ТРИЗ-педагогика как средство развития критического мышления у младших школьников // Мир науки, культуры, образования. 2021. № 3 (88). С. 314-316.
3. Крипичина О.С. ТРИЗ и РКМ технологии как средство развития критического и творческого мышления обучающихся // Преподаватель года 2021. М., 2021. С. 128-136.
4. Кувшинова Т.И. Использование ТРИЗ-технологий в современной начальной школе // Инновации. Наука. Образование. 2021. № 41. С. 681-687.
5. Саттарова Ф.У. Использование ТРИЗ-технологий в современной школе // Наука и образование. 2021. Т. 2. Вып. 6. С. 638-644.
6. Тютюнникова О.А. Использование ТРИЗ-технологии на уроках в начальной школе // Научный альманах. 2023. № 3-1 (101). С. 138-140.
7. Храпченков В.Г., Храпченкова И.В. Особенности применения элементов ТРИЗ-технологии в учебном процессе начальной школы // Актуальные проблемы современности. 2020. № 4 (30). С. 61-65.

ТВОРЧЕСКОЕ ВООБРАЖЕНИЕ КАК ПРЕДМЕТ ИССЛЕДОВАНИЯ

Михалева М.С.

Россия, Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина
mashenka-mikhailjova@yandex.ru

Аннотация. Рассматривается специфика воображения как познавательного процесса, раскрываются его виды. Обосновываются типологические особенности творческого воображения, связанные со спецификой памяти, восприятия и мышления человека, характеризуются его основные операции и приемы.

Ключевые слова: познавательный процесс, воображение, творческое воображение, творческие приемы.

Интерес к проблеме воображения как психического процесса возник сравнительно недавно — на рубеже XIX–XX вв. К этому времени относятся первые попытки экспериментального исследования функции воображения С.Д. Владычко, В. Вундта, Ф. Матвеева, Э. Меймана, Л.Л. Мищенко, Т. Рибо. Постепенно аспекты изучения этой проблемы все более расширялись, разрабатывались методики, позволяющие экс-

периментальным путем исследовать функцию воображения, делались попытки теоретического осмысления полученных данных, рассматривались вопросы взаимоотношения воображения с другими познавательными процессами.

Поскольку все познавательные процессы имеют отражательный характер, необходимо, прежде всего, определить качественное своеобразие и специфику, свойственную воображению. По мнению отечественных психологов, воображение отражает действительность не как существующую реальность, а как возможность, вероятность.

Для выяснения сущности творческого воображения необходимо рассмотреть базовое понятие – воображение. В психологии воображение рассматривается как процесс преобразования имеющихся в памяти образов с целью создания новых, которые раньше никогда человеком не воспринимались [1; 2]. На бытовом уровне воображением или фантазией называют все то, что нереально, не соответствует действительности и потому не имеет никакого практического значения.

В познавательных процессах, наряду с восприятием, памятью, мышлением, важную роль в деятельности человека играет воображение. В процессе отражения окружающего мира человеком, вместе с восприятием того, что действует на него в данный момент, или зрительным представлением того, что воздействовало на него раньше, создаются новые образы [3]. Л.С. Выготский отмечает, что воображение не повторяет в тех же сочетаниях и в тех же формах отдельных впечатлений, которые накоплены прежде, а строит какие-то новые ряды из прежде накопленных впечатлений. Иначе говоря, привнесение нового в само течение впечатлений и изменение этих впечатлений так, что в результате этой деятельности возникает новый, раньше не существовавший образ, составляет, как известно, самую основу той деятельности, которую называют воображением.

Воображение, – пишет С.Л. Рубинштейн, – связано с нашей способностью и необходимостью творить «новое». Воображение – это отлет от прошлого опыта, преобразование его. Воображение – это преобразование данного, осуществляемое в образной форме [4]. Основным признаком процесса воображения заключается в преобразовании и переработке данных восприятия и другого материала прошлого опыта, в результате чего получается новое представление.

Основой воображения являются образы. Образы воображения опираются на образы памяти, но существенно отличаются от них. Образы памяти – это неизменные, по возможности правильные образы прошлого. Образы воображения изменены и отличаются от того, что

можно наблюдать в реальности. Например, когда ребенок рассказывает о том, что он видел в зоопарке страуса с длинной шеей и короткими крыльями, и это действительно происходило в выходной, конечно же, это образ памяти. А если ребенок рассказывает, что он видел в зоопарке Змея Горыныча, то это образ воображения.

В зависимости от принципа, положенного в основу классификации, можно выделить разные виды воображения.

Активное воображение (преднамеренное) – создание человеком по собственному желанию новых образов или представлений, сопровождающееся определенными усилиями (поэт ищет новый художественный образ для описания природы, изобретатель ставит цель – создать новое техническое устройство и пр.).

Пассивное воображение (непреднамеренное) – при этом человек не ставит себе цели преобразования реальности, а образы спонтанно возникают сами (этот тип психических явлений включает в себя широкий спектр явлений, начиная от сновидений до идеи, внезапно и спонтанно возникшей в сознании изобретателя).

Продуктивное (творческое) воображение – создание принципиально новых представлений, не имеющих непосредственного образца, когда действительность творчески преобразуется по-новому.

Репродуктивное (воссоздающее) воображение – создание образа предметов или явлений по их описанию, когда действительность воспроизводится по памяти в том виде, какова она есть.

Следует обозначить, что роль воображения в творческом процессе уникальна. Его можно определить как процесс преобразования представлений о реальной действительности и создании на этой основе новых образов. То есть воображение включается каждый раз, когда мы думаем о каком-либо объекте, не имея с ним непосредственного контакта. Творческое воображение позволяет это представление преобразовать.

Творчество – это процесс, в результате которого появляются принципиально новые или значительно усовершенствованные пути решения определенных задач. Очевидно, что творческое мышление и воображение связаны между собой.

Творческое воображение – самостоятельное создание личностью новых образов. И воссоздающее, и творческое воображение очень важно для человека, и его необходимо развивать. Можно выделить следующие особенности творческого воображения:

– с его помощью создаются совершенно новые образы, не на основе их описания, а на основе собственных мыслей субъекта;

- может быть как произвольным, так и непроизвольным;
- способность к творческому воображению отчасти определяется с рождения, но ее можно развивать;
- взаимосвязь воображения и творчества можно увидеть в их сходных этапах и приемах.

Имеются индивидуальные, типологические особенности творческого воображения, связанные со спецификой памяти, восприятия и мышления человека. У одних людей может преобладать конкретное, образное восприятие мира, которое внутренне выступает в богатстве и разнообразии их фантазии. Творческое воображение обозначается как отражение свойств личности, его психологического состояния в данный момент времени.

Процесс творческого воображения подразделяются на приемы:

- *агглютинация* (в переводе с греческого – склеивание) – берутся части двух или нескольких предметов, процессов и соединяются, «склеиваются» так, что получается образ нового предмета (кентавр: туловище быка, шея и голова – верхняя часть человеческого тела; русалка: туловище и голова женщины, хвост – рыбы).

- *аналогия* – ее сущность состоит в том, что строится образ, в чем-то похожий на реально существующую вещь, живой организм, действие.

Творческие образы создаются также при помощи *акцентирования* и *преувеличения*. Прием преувеличения (преуменьшения) несколько отличен от акцентирования. Если *акцентирование* – подчеркивание части объекта, заострение, обнажение ее, то преувеличение (преуменьшение) распространяется на весь объект, на всю ситуацию («Гулливер у лилипутов», «Гулливер у великанов», «Белоснежка и семь гномов»). Этот прием широко использован в народных сказках, былинах, когда герой изображается могучего сложения, со сверхчеловеческой силой, что позволяет ему вести борьбу с целым вражеским войском).

Для нас важен тот факт, что творческое воображение является необходимым компонентом и основой всех видов творческой деятельности человека. В зависимости от предмета, на который оно направлено, различают научное, художественное, технологическое воображение. Примером творческого воображения в науке, например, являются своеобразные образы-понятия, в которых в наглядной форме проступает определенное понятие.

Одним из первых психологов, изучавших эти процессы, был Т. Рибо. В своей книге «Творческое воображение» он выделил две основные операции: диссоциацию и ассоциацию. *Диссоциация* – отрицательная и

подготовительная операция, в ходе которой раздробляется чувственно данный опыт. В результате такой предварительной обработки опыта элементы его способны входить в новое сочетание. Диссоциация – самопроизвольная операция, она проявляется уже в восприятии. Как пишет Т. Рибо, на одну и ту же лошадь художник, спортсмен, торговец и равнодушный зритель смотрят по-разному: «качество, занимающее одного, не замечается другим».

Ассоциация – создание целостного образа из элементов вычлененных единиц образов. Ассоциация дает начало новым сочетаниям, новым образам. Кроме того, существуют и другие интеллектуальные операции, например, способность мыслить по аналогии с частным и чисто случайным сходством. Так, аборигены Австралии называли книгу «раквиной» только потому, что она открывается и закрывается.

Важными условиями для творческого воображения являются его целенаправленность, то есть сознательное накопление научной информации или художественного опыта, построение определенной стратегии, предвидение предполагаемых результатов; продолжительное «погружение» в проблему.

Литература

1. Боровик О.В. Развитие воображения. М.: ООО «ЦГЛ «Рон», 2000.
2. Брушлинский А.В. Субъект: мышление, учение, воображение. М.: Ин-т практической психологии, 1996.
3. Веккер Л.М. Психические процессы. СПб.: Изд-во ЛГУ, 1974.
4. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб: Питер, 2002.

ОСОБЕННОСТИ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ

Попова Т.А.

Россия, МБОУ «СОШ № 31», г. Тамбов
popova19992211@mail.ru

Аннотация. В статье рассматриваются точки зрения ученых на сущность интеллектуальных способностей школьников младших классов. Проанализированы особенности интеллектуального развития младших школьников, определены необходимые для этого педагогические условия.

Ключевые слова: интеллектуальные способности, стандарты образования, интеллект, младший школьник, интеллектуальное развитие.

Актуальность темы исследования заключается в том, что современная российская школа ставит перед собой цель – сформировать интеллектуально развитую личность, способную к неординарному творческому мышлению, как полноценного элемента современного демократического общества. Современное общество характеризуется высоким уровнем глобализации образовательных систем с интеграцией в цифровое пространство, перестройкой на новое инновационное мышление [1, с.19]. Так как формирование интеллектуальных способностей у младших школьников происходит стремительным образом, то применение современных образовательных методик по развитию интеллектуальных способностей на занятиях приобретает особую актуальность.

Проблеме исследования интеллектуальных способностей младших школьников посвятили свои труды многие отечественные и зарубежные ученые. Основные подходы к понятию интеллектуальных способностей младших школьников систематизируем в виде таблицы 1.

Исходя из проведенного анализа понятийного аппарата касательно интеллектуальных способностей младших школьников, обобщенно, можно сформулировать следующее определение: интеллектуальные способности младших школьников – это сложная иерархичная система, включающая множественные элементы психического, физического, личностного развития школьника, способствующие быстро и гибко реагировать на какую-либо задачу (ситуацию) с целью достижения желаемого результата с наименьшими временными и ресурсными затратами.

Возраст детей младшего школьного возраста имеет множество особенностей, связанных с переходом познавательных функций психики на произвольные психические процессы, направленные на развитие памяти, внимания и восприятия. Этот период также характеризуется формированием у детей абстрактного мышления и увеличением словарного запаса, что очень важно для формирования интеллекта и его дальнейшего развития.

Естественно, формирование интеллекта у ребенка не происходит само по себе, необходимо постоянное взаимодействие с другими людьми в процессе деятельности, творчества, игры, учебы. Особая роль в формировании интеллектуальных способностей у детей младшего школьного возраста отводится процессу обучения. Для любого педагога, главной целью является формирование интереса у ребенка,

Таблица 1

Характеристика интеллектуальных способностей
младших школьников

Авторы и источник	Содержание
Кликс Ф.	Интеллектуальные способности – вид познавательной активности младших школьников, при которой они могут достигать поставленных целей с наименьшими временными и ресурсными затратами [2, с. 92]
Холодная М.А.	Интеллектуальные способности – это взаимосвязь психологических механизмов, обуславливающих построение субъективной картины происходящего [3, с. 114]
Менчинская Н.А.	Интеллектуальные способности младших школьников – это совокупность индивидуальных качеств ученика, уровня его развития и особенностей личности. [4, с. 29]
Калмыкова З.И.	Интеллектуальные способности младших школьников представляют собой сложную динамическую систему, качественных и количественных изменений, происходящих в интеллектуальной деятельности младших школьников в связи с овладением опытом в процессе обучения.[5, с. 25]
Немов Р.С., Рубинштейн С.А.	Интеллектуальные способности младших школьников – совокупность учебных, творческих и специальных способностей у младших школьников, позволяющие быстро ориентироваться в сложившейся ситуации и принимать правильные решения [6, 7].
Шадриков В.Д., Дружинин В.Н.	Интеллект младших школьников представляет собой сложную иерархическую вербальную и невербальную систему, состоящую, в свою очередь, из множественных компонентов, таких как: внимание, речевое развитие, социальная компетентность, двигательльно-зрительная координация и пр. [8]

вовлечение его в активное обучение, способствующего хорошему восприятию и усвоению нового материала, формированию знаний, умений и навыков, необходимых для дальнейшей жизни в обществе [9].

В целом, интеллектуальное развитие младших школьников можно представить в виде схемы на рисунке 1.

Детский интеллект в младшем школьном возрасте развивается комплексно по нескольким направлениям: усваивается и активно используется речь как главное средство процесса мышления; формируется образное и словесно-образное мышление. В интеллектуальном развитии обособливаются и развиваются относительно независимо друг



Рис. 1. Интеллектуальное развитие младших школьников

от друга две основные фазы: подготовительная и исполнительная. Подготовительная фаза характеризуется анализом условий поставленной перед ребенком задачи и выработкой плана относительно ее решения. Исполнительная фаза направлена на практическую реализацию этого плана. Завершающим этапом является соотношение полученного результата с проблемой и условиями задачи, здесь также важно умение ребенка оперировать понятийным аппаратом и логически рассуждать [1, с. 89].

Интеллектуальные способности младших школьников целесообразно рассматривать через призму учебно-воспитательного процесса, а именно:

- умение ребенка владеть такими операциями мышления, как: сравнение, обобщение, анализ, синтез;
- способность ребенка самостоятельно организовать учебную деятельность (планирование, само мотивация, самоконтроль).

Как говорилось ранее, в формировании интеллектуальных способностей младших школьников ключевую роль играет процесс обучения, включающий целый комплекс педагогических условий, показанных на рис. 2.

Развитие интеллектуальных способностей у детей младшего школьного возраста зависит от множества факторов, в частности от среды, в которой происходит их взаимодействие между собой и между учителями. Создание благоприятных для обучения условий способствует более быстрому развитию интеллектуального уровня у детей. Важным при этом также, на наш взгляд, является система самомотивации школьников к получению знаний на внеурочных занятиях и при самостоятельной работе. Задача педагога при этом, вызвать интерес у школьника.

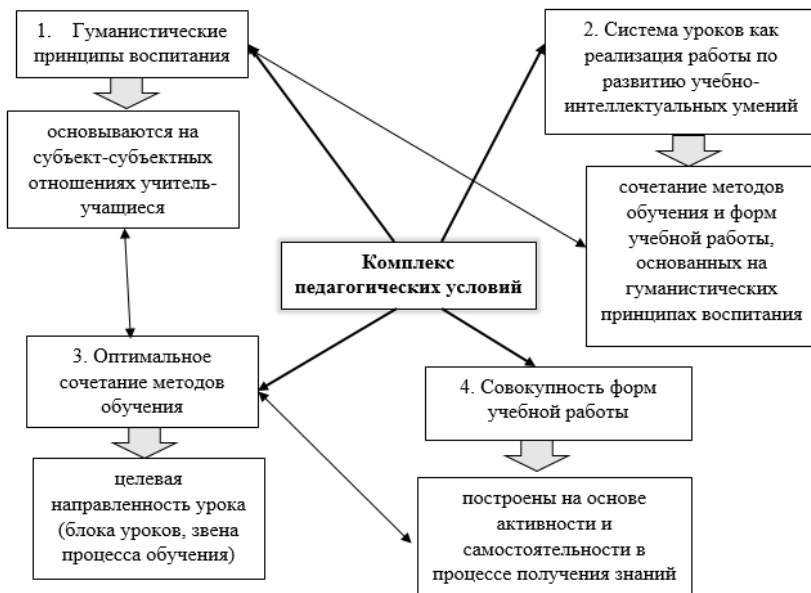


Рис. 2. Комплекс педагогических условий для развития интеллектуальных способностей младших школьников

Умение самоорганизации знаний формируется уже в младшем и на протяжении среднего школьного возраста, и в дальнейшем должно эффективно сказаться на овладении синергетическим стилем мышления старшими школьниками.

Выводы:

– младший школьный возраст – самый чувствительный период для развития интеллектуальных способностей у детей;

– интеллектуальное развитие в младшем школьном возрасте влечет за собой качественную перестройку памяти и восприятия окружающей действительности;

– развитие интеллекта в младшем школьном возрасте является фундаментом для дальнейшей социализации и интеграции школьника в общественные отношения, основанные на принципах гуманизма и демократии.

Литература

1. Дружинин В.Н. Детская психология. СПб.: Изд-во «Литера», 2022. 446 с.
2. Кликс Ф. Пробуждающееся мышление: истоки интеллекта человека. М.: Просвещение, 1984. 312 с.
3. Холодная М.А. Когнитивная психология и ее стили. М.: Юрайт, 2022. 309 с.
4. Менчинская Н.А. Воспитание и психическое развитие ребенка в контексте процесса обучения. М.: Практическая психология, 2002. 459 с.
5. Калмыкова З.И. Педагогика гуманизма. М.: Знание, 1990. 80 с.
6. Немов Р.С. Психология: общие положения: в 2-х т. Т. II. М.: Юрайт, 2015. 385 с.
7. Рубинштейн С.Л. Общая психология. СПб.: Изд-во «Литера», 2009. 724 с.
8. Шадриков В.Д. Психология деятельности и способности человека. М.: Логос, 1996.
9. Лагутина О.А. Развитие учебно-интеллектуальных умений у младших школьников в процессе обучения: автореф. дис. ... к.п.н. Омск, 2005. 24 с.

ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКАЯ РАБОТА КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Руделева О.А.

Россия, Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина
rudelevao@mail.ru

Аннотация. В статье рассматриваются особенности лингвистической подготовки будущих учителей начальных классов. Особое внимание обращается на условия формирования письменной речи младших школьников.

Ключевые слова: русский язык, учитель начальных классов, развитие письменной речи, младший школьник, лексика, грамматика.

Одной из основных задач начальной школы является развитие речи младших школьников, которое выступает необходимой составной частью всего процесса обучения на данном этапе. Развитие речи связывает все разделы науки о языке, объединяя их в единый учебный предмет. Языковые знания считаются показателем культуры речи, поскольку каждая мысль, проявляясь в речевой форме, воплощается в нее в соответствии с языковой нормой. Вместе с тем русскому языку свойственны необыкновенное богатство словарного состава, пластичность грамматических форм и значений, разнообразие стилистических средств. В основу начального курса русского языка положено всестороннее развитие письменной речи. Этой задаче подчинено изучение всех разделов языка, в том числе лексики и грамматики, которым придается особое значение.

Будущий учитель начальной школы должен всегда помнить, что к возрастным особенностям младших школьников следует отнести трудности выражения мыслей в письменной форме. Часто ученики 1-2 классов в уме хорошо формулируют мысли, но не могут понять, как правильно отразить это в письменной речи [1]. Учителя начальных классов учат младших школьников употреблять фразы грамотно, соблюдать интонацию и заканчивать начатый рассказ. Обогащению речевых навыков способствуют пересказы, изложения, рассказы по картинкам, работа с текстом и многие другие виды деятельности.

Одним из условий успешного развития письменной речи у детей младшего школьного возраста является процесс интеграции грамматической и лексической работы на уроках русского языка. Благодаря упражнениям, в которых сочетается лексическая и грамматическая рабо-

та у учеников начальных классов обогащается словарный запас, вырабатывается навык объяснения значений слов, конкретизации мыслей, расширяются представления о языке. Кроме того, особое внимание необходимо уделять изучению имен существительных, которые являются средством языковой номинации окружающей действительности.

В начальных классах на уроках русского языка большое внимание уделяется процессу обогащения словарного запаса младших школьников. богатый словарный запас является предпосылкой к высокому уровню развития письменной речи обучающихся. Теоретическую основу пополнения новыми словами запаса школьников представляет раздел «Лексика». При знакомстве детей с именами существительными с целью развития их письменной речи целесообразно прежде всего использовать словообразовательную работу.

Младшим школьникам можно предлагать задания, которые предполагают образование имен существительных от других частей речи: с помощью суффиксов, например, от существительных: лиса – лисичка, медведь – медвежонок, от прилагательного *вежливый* младшие школьники могут образовать существительное *вежливость*, от *верный* – *верность*, от глагола *учить* можно образовать существительное *учитель*, *учительница*; обращаем внимание детей и на приставочный способ: *читать* – *прочитать* и т. д. Обращаем внимание школьников на то, что слова могут образовываться с помощью нескольких суффиксов или путем одновременного присоединения суффикса и приставки: *Москва* – *москвич*, *москвичка* (суффиксы *-ич*, *-к*), *стол* – *настольный* (*приставка на-* и *суффикс -н-*).

Существуют и другие способы словообразовательной работы, которая применяется на уроках русского языка с целью развития письменной речи учеников. Например, установление словообразовательной семантики и структуры производных слов. Так, изучая прилагательное *березовый* младший школьник устанавливает сначала, какая это часть речи, а затем, как это слово образовано – от существительного *береза* при помощи суффикса *-ов*.

Усвоив навыки словопроизводства, младшие школьники смогут с легкостью на письме изложить пересказ какого-либо текста, используя, с одной стороны, похожие по значению существительные, а с другой – разные по звучанию, т.е. – синонимы, например: *Город Москва – это столица нашей страны. В ней проживает огромное количество людей. Это большой по площади город, поэтому москвичи ездят на разных видах транспорта.* Во втором предложении текста есть имя существительное *люди*, следовательно, в дальнейшем ученик по пра-

вилам русского языка, не должен использовать повторы, поэтому на помощь приходит приобретенный навык словопроизводства.

Усвоение значения имен существительных в начальных классах проходит лучше, если предлагать младшим школьникам задания на морфемный анализ слов, показывать наглядно, как можно образовать имена существительные. Например, во 2 классе младшие школьники знакомятся с таким словарным словом, как *барабанищик*. Сделав его морфемный анализ, дети приходят к выводу, что оно произошло от слова *барабан* и обозначает профессию человека, который играет на барабанах. В дальнейшем, когда ученику предстоит изложить на письме какой-то рассказ о барабанах, он уже будет знать, что можно использовать существительное, обозначающее данную музыкальную профессию.

Наряду со словообразовательной работой важно проводить и работу со словарями, обращать внимание учеников на значение имен существительных, разбирать их, анализировать. Например, на уроке русского языка ученикам 3 класса предлагается объяснить значение нескольких слов, в числе которых такие имена существительные, как *храбрость, топорик, овражек, шоссе, подосиновик, подснежник, коллекция*. Особое внимание уделяется существительному такому слову, как «*подснежник*» – слово, которое обозначает название растения.

Обогащать словарный запас младших школьников на уроках русского языка именами существительными можно и с помощью заданий, который предполагают подбор синонимов, антонимов в тексте. Например, можно предложить ученикам 2 класса выбрать из предложенных слов *приветствие, чистота, храбрый, вечер, весна, хвалить, радость* имена существительные и подобрать к ним антонимы: *прощание, грязь, день, осень, злость*.

Кроме того, эффективным видом работы при объяснении лексических значений имен существительных в начальной школе является творческая деятельность [2]. Например, младшим школьникам можно предложить составить рассказ о погоде, которую они сегодня видят за окном, а затем проанализировать значение слов (*осень, небо, холод, ветер, лето, полдень, тепло, облачность*). Или же можно предложить творческое задание «Письмо Деду Морозу», в ходе которого ученики будут использовать имена существительные *подарки, конфеты, снег, елка, праздник, стихотворение*. Еще одним видом творческих работ является ведение лексического словарика, в который дети будут заносить слова с пояснением, например, слова, которые обозначают предметы обихода (*тарелка, вилка, кастрюля, плита*), человеческие каче-

ства (*совесть, доброта, преданность, честность*), названия профессий (*шахтер, барабанищик*) и т. д.

Подобные формы работы на уроках русского языка описывает педагог Т.Е. Сухарева. Автор отмечает, что в ходе знакомства младших школьников с признаками имен существительных, необходимо, прежде всего, установить лексическое значение изучаемых слов. По мнению автора, имена существительные, которые избраны для обогащения речи учащихся, обладают рядом особенностей по сравнению с конкретной лексикой, а потому это должно быть учтено при выборе способа их толкования. «Распространенными способами являются толкование через контекст, подбор синонимов и антонимов, толкование слов с помощью описательного оборота, использование готовых образцов употребления слов в речи» [3, с. 60].

Таким образом, развитие письменной речи непосредственно зависит от того, насколько младшие школьники усвоили лексические признаки различных частей речи: имени существительного, прилагательного, глагола. На уроках русского языка необходимо использовать, помимо изучения лексического значения слов, и такие виды работы, словообразовательная работа, морфемный анализ слов, выявление признаков определенной части речи, работа со словарями, подбор синонимов и антонимов.

Литература

1. Коник О.Г., Борцова С.А. Психолого-педагогические основы процесса формирования речевых умений младших школьников // Школьная педагогика. 2017. № 1 (8). С. 28-31.
2. Ногаева С. Е. Особенности обогащения словарного запаса младших школьников в условиях новых образовательных стандартов // Балтийский гуманитарный журнал. 2019. № 1 (8). С. 115-118.
3. Сухарева Т.Е. Закрепление знаний об имени существительном в 3 классе // Начальная школа. 2019. № 5. С. 60-61.

НАСТАВНИЧЕСТВО КАК ФОРМА ПОМОЩИ МОЛОДОМУ СПЕЦИАЛИСТУ

Сердюкова О.В.

Россия, Тамбовский государственный университет им. Г.Р.Державина
ms.ms1975@mail.ru

Аннотация. В статье рассматриваются такие понятия как наставничество, коучинг и менторство с позиций их сравнительного анализа и роли в становлении молодого специалиста в профессии. Также представлены результаты анализа востребованности наставничества в системе дошкольного образования. Данные получены посредством анкетирования педагогов ДОО г. Тамбова.

Ключевые слова: наставничество, наставник, коучинг, менторство, молодой специалист.

Текущий 2023 г. согласно указу В.В. Путина является Годом педагога и наставника. И оба этих слова имеют как большую значимость, так и большую историю. Проанализировав значение слова «педагог» в различных словарях, в целом отражающим смысл деятельности педагога является то, согласно которому «...это тот, кто имеет способности учить, воспитывать и проявляет это в своей деятельности» [1]. Если же провести более глубокий анализ данного понятия, то весомость его увеличивается за счет включения кроме образовательного и воспитывающего аспектов еще и компонента наставничества.

Понятия «наставничество» и «наставник» можно обнаружить не только непосредственно в педагогической сфере. В любой сфере человеческой деятельности наставник – это более опытный коллега, который готов и способен помочь новичку освоиться в профессиональной деятельности или в новом коллективе, а наставничество можно рассматривать как необходимую часть благоприятного протекания процесса адаптации.

Практическими корнями наставничество уходит в доисторические времена, когда юноши первобытных племен, готовясь к инициации, усваивали советы и находились под наблюдением более старших и опытных членов общества. В Советском Союзе наставничество впервые появилось в системе профессионально-технического и производственного обучения, приобретая в 50-х годах 20 века характер массового движения. Важность данного явления подтверждается его признанием на государственном уровне. Так, с 1981 г. в РСФСР существова-

ло почётное звание «Заслуженный наставник молодёжи РСФСР». В 2018 г. Указом Президента Российской Федерации В.В. Путиным был утвержден Знак отличия «За наставничество». Указанным знаком отличия в настоящее время награждаются лучшие наставники молодежи в различных сферах деятельности.

Близкими по значению для понятия «наставничества» являются «коучинг» и «менторство». Но последние относятся к сфере бизнеса и производства. Коуч – это тот, кто помогает человеку (клиенту) понять его цели и желания, наметить четкий план их достижения. Коуч не всегда является специалистом в той сфере, к которой проявляет интерес клиент. Ментор наоборот всегда является хорошим специалистом в той сфере, в рамках которой он оказывает менторинг. Но при этом в отличие от наставника, ментор делится знаниями, но не оказывает психологическую помощь своему подопечному. Менторство менее продолжительно, чем наставничество. И только наставник с древних времен считался «приходящим на смену родителям» и «помогающим обществу формировать его новых членов» [2].

В педагогике наставничество стало одной из форм методической работы, воплощающей в помощи более опытного педагога молодому специалисту, делающими первые шаги в профессии. Ведь ни для кого не секрет, что даже получив необходимые знания, порой очень нелегко применить их на практике, в собственной профессиональной деятельности. В образовании наставничество может осуществляться по нескольким направлениям: «педагог – педагог», «педагог – студент», «работодатель – студент», «студент – студент». Но в любом варианте, наставник помогает человеку до тех пор, пока тот не сможет успешно и уверенно двигаться далее сам [3].

В рамках изучаемой проблемы нас интересовало, насколько наставничество востребовано и распространено в системе дошкольного образования среди педагогов. В связи с этим мы разработали анкету, позволяющую собрать необходимые для анализа данные. В опросе приняли участие педагоги ДООУ г. Тамбова в количестве 123 человека.

По результатам анкеты доля молодых специалистов (стаж педагогической работы до 3 лет) составила 15 %. Большинство педагогов (56 %) имеют стаж от 4 до 10 лет. Соотношение работающих от 11 до 15 лет и от 16 до 25 лет оказалось примерно одинаковым и составило 11 % для каждой группы. Наименьшая часть приходится на педагогов со стажем работы более 25 лет – это 7 %.

По уровню образования 89 % респондентов имеют высшее образование, среднее специальное – 4 %, неоконченное высшее – 7 %.

Все 100 % опрошиваемых назвали необходимость наличия наставника у каждого молодого специалиста, только пришедшего в профессию. При этом то, что наставник у них был/есть, отметили 83 % педагогов.

Несмотря на то, что важность наличия наставника не вызывает сомнения, большинство людей недооценивают (или не до конца осознают) их вклад. Конечно, в настоящее время есть обучающие (практико-ориентированные) ролики на Ютуб, есть разнообразные курсы, посредством которых можно получить практическую информацию в удобное для человека время и в удобном формате. Но на самом деле для каждого из нас важны поддержка и вера в ваши силы, индивидуальная работа, вложение в вас времени, энергии и души. И никакой ролик не сможет сделать этого в отличие от наставника.

С наставником молодой специалист будет двигаться намного быстрее и вероятность достижения позитивного результата значительно повышается, потому что для решения (преодоления) многих проблем нужен «живой взгляд со стороны». Взгляд человека, который уже прошел этот путь, у которого были аналогичные заблуждения, такие же страхи, такие же сопротивления. Но самым ценным является обратная связь. Аккуратное объяснение, какие убеждения являются ошибочными и не дают подняться выше. Поэтому можно с уверенностью утверждать, что иметь наставника – это большая удача. А иметь хорошего наставника, которому можно полностью доверять – это удача вдвойне.

То, что наставничество достаточно хорошо представлено в системе дошкольного образования (мы не сомневаемся, что в целом в системе образования оно имеет не меньший уровень), с одной стороны показывает его востребованность, с другой – еще раз подчеркивает сложность и ответственность исполнителя данной функции. Так, результат анализа различных теоретических источников позволил нам выделить 10 важных характеристик наставника. Он:

- хороший слушатель
- дает конструктивную обратную связь
- проявляет личный интерес к своему подопечному
- с энтузиазмом относится к своей роли
- относится к другим с уважением
- является квалифицированным преподавателем
- демонстрирует ответственность за сотрудника, которого он наставляет
- не склонен к осуждению

- обладает опытом в определенной области
- гордится своей работой.

В анкете педагогам было предложено проранжировать ряд качеств наставника и практические результаты показали, что наиболее значимым оказалось качество «наличие практического опыта в определенной области». Вторую позицию заняло качество «открытость, коммуникабельность». «Терпение и толерантность» и «стремление к собственному самосовершенствованию» разделили 3 и 4 позиции. 5 позиция – это «наличие лидерских качеств». Наименее значимым для респондентов оказалось «наличие у наставника ученой степени и ученого звания».

Таким образом, проведенное нами исследование показало, что наставничество играет значимую роль в профессиональном становлении и развитии молодого специалиста. Оно позволяет выпускнику учебного заведения не бояться пробовать собственные силы и реализовывать возможности в полной мере, потому что рядом будет тот, кто вовремя поможет в случае необходимости и объяснит то, что не до конца понятно.

Литература

1. Ефремова Т.Ф. Современный толковый словарь русского языка [Электронный ресурс]. М.: АСТ, 2005. Режим доступа: <http://slov.com.ua/efremovoy2/page/lider.43335/>
2. Михайлова И. Коучинг. Менторинг. Наставничество. Сходства и различия // Вестник АПК/ 2018. № 3. С. 22-27.
3. Настольная книга «Наставничество: эффективная форма обучения» / авт.-сост. Л.Н. Нугуманова, Т.В. Яковенко. Казань: ИРО РТ, 2020.

УЧЕТ ПОЛОВОЗРАСТНЫХ АСПЕКТОВ ОСНОВНЫХ ПСИХИЧЕСКИХ МЕХАНИЗМОВ В ПРОЦЕССЕ ОСВОЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Старостина Л.Ю.

Россия, Тамбовский государственный университет им. Г.П. Державина
lischka180299@mail.ru

Аннотация. В статье рассмотрены наиболее значимые аспекты психических механизмов и их проявления в процессе обучения младших школьников иностранному языку. Проблема актуализируется ввиду того, что младший школьный возраст – это возраст так называемой формирующейся личности; период, когда

учебная деятельность для человека становится ведущей. Поскольку психофизиологическая природа мужчин и женщин неоднородна, существуют особенности развития памяти, внимания и восприятия, связанные непосредственно с полом ребенка.

Ключевые слова: гендер, психика, мальчики, девочки, память, внимание.

Поскольку термин «гендер» употребляется в науке не только для обозначения пола «как социального понятия и явления», но и биологического понимания пола как совокупности морфологических и физиологических особенностей, учёт психофизиологических особенностей школьника в процессе обучения представляется весьма важным условием его успешности и актуализирует использование гендерного подхода в методике преподавания иностранного языка.

Быть женщиной или мужчиной — это значит не только следовать определенным социокультурным требованиям, которые общество предъявляет к индивиду на основании общепринятых «правил пола», но и попросту быть человеком с женской или мужской анатомией. Что естественным образом обуславливает различия в участии и результатах того или иного вида деятельности.

Внимание и память – ключевые условия любой человеческой деятельности. В процессе обучения данные психические категории служат как залогом успешного овладения учебной дисциплиной, так и оказывают на него негативное влияние, выражающееся в затруднениях обучающихся при выполнении тех или иных заданий. В этой связи весьма актуальными для рассмотрения представляются сущность и виды влияния психических механизмов на основные формы познавательной деятельности в процессе изучения иностранного языка.

Время «возведения образовательного фундамента» требует максимального внимания педагога к личности обучающегося, а также учёта ключевых факторов, которые при условии грамотно подобранных методик, дадут соответствующий импульс к овладению дисциплиной. Поэтому в зону этого внимания необходимо включить и такой важнейший психофизиологический аспект возрастного развития, как полоориентированная направленность.

Учёными установлено, что различия в уровне запоминания, восприятия, осмысления и воспроизведения у мальчиков и девочек очевидны. К примеру, различные виды памяти у девочек развиты в большей степени, нежели у мальчиков. Так, среди приёмов, которые в процессе воспроизведения используют девочки, вербализация, ассоциация и смысловая группировка встречаются чаще по сравнению с теми, что

используют мальчики: логика, фактическая констатация, оценка. По мнению психологов, эмоциональная составляющая свойственна в большей степени девочкам, вследствие чего этот вид памяти у них развит сильнее, чем у мальчиков [1, с. 32].

Указанные отличия в отношении памяти мальчиков и девочек учёные объясняют тем, что у первых развитие функций левого полушария по сравнению с мальчиками идёт значительно быстрее. Научные исследования говорят о том, что за словесную память, рациональное мышление и положительные эмоции в большей степени ответственно левое полушарие. Деятельности, за которое отвечает правое полушарие, свойственны, прежде всего, произвольные реакции, иррациональное мышление, отрицательные эмоции. Наибольшее развитие при этом получает образная память.

Если память – это познавательный психический процесс запоминания, сохранения и воспроизведения информации, то внимание представляет собой избирательную направленность восприятия на тот или иной объект, важность которой в преподавании иностранного языка трудно переоценить. Поскольку за вниманием всегда стоят интересы, установки и мотивационная сфера человека.

Рассматриваемые формы психического отражения познавательной деятельности закреплены в центральной нервной системе. Их ключевая роль – накопление, сохранение знаний, умений и навыков для их последующего практического применения. Феминная и мускулиная природа личности неизбежно накладывает отпечаток на ход процесса познания, выступает некой детерминантой различий, с которыми к этому процессу подходят его участники. Гендер, таким образом, в свою очередь выступает своеобразным маркером при выработке подходов к обучению. Без учёта полоролевой составляющей процесс познания сложно как «запустить», так и направить в нужное русло, так как интерес к овладению предметом лежит, прежде всего, через личный аспект обучающего, одним из элементов которого является половая идентичность.

Впервые на гендерные различия указал Г. Гейманс, отметивший тот факт, что, в отличие от мужчин, женщины не могут разговаривать и одновременно выполнять какую-либо работу. Между тем женщины более скрупулёзно подходят к выбору материала и по своей природе более наблюдательны [2, с. 24].

И.А. Сергеева обнаружила превосходство девочек по произвольному вниманию [3, с. 19]. Эксперименты М.С. Егоровой и Н.Ф. Шляхты выявили видовое различие внимания у мальчиков и девочек. У мальчи-

ков оно заключается в точности выполнения работы, у девочек – в быстроте реагирования. По таким характеристикам, как объём и устойчивость внимания, девочки опережают мальчиков [4, с. 33].

Усвоение нового лучше даётся мужчинам, женщины хорошо выполняют рутинную, шаблонную работу. Об этом отличии пишет психолог В.П. Багрунов [5, с. 57]. О том, что женщины преимущественно помнят события и факты, которые вызывают у них наибольший интерес, говорит в своих трудах Г. Гейманс. Он также указывает на проблемы с запоминанием женщинами математических формул, правил, иной точной и графической информации [1, с. 21].

Исходя из исследований Э. Маккоби и К. Жаклин, следует, что девочки лучше запоминают наглядный и устный материал. Это относится и к отдельным словам, и к предложениям, и к значительным в плане объёма текстам. Они также лучше запоминают имена и отличаются более развитым ассоциативным мышлением. Причём, отмечают учёные, такое превосходство перед мальчиками–сверстниками они демонстрируют уже в три года [6, с. 30].

На основании этих данных исследователи делают вывод о том, что у девочек вербальная память развита лучше, нежели у мальчиков. Они связывают данное обстоятельство с более ранним в сравнении с мальчиками развитием речевых навыков.

В свою очередь, как установили Э. Маккоби и К. Жаклин, мальчики увереннее ориентируются в заданиях, связанных с пространственным расположением предметов. По-видимому, это обусловлено более развитым уровнем пространственных способностей, тем более что и возраст, когда начинают проявляться эти гендерные различия, совпадает – примерно с девяти лет.

В исследованиях на образную память, гендерные различия либо не обнаруживались, либо наблюдалось превосходство мальчиков. Однако там, где, наряду с изображением, требовалось запомнить название, впереди были девочки. Что вновь подтверждает у них более высокий уровень развития вербальной памяти.

Что касается уровня мотивации к учебной деятельности, то, согласно исследованию М. Эммериха, девочки, решая проблемную задачу, скорее рассчитывают на помощь взрослых, а мальчики – на друзей. В целом мальчики, как свидетельствует большинство авторов, в частности Э. Вуд, более ориентированы на решение проблем, чем девочки [7, с. 18].

Поскольку начальная школа закладывает основы к осознанному, мотивированному изучению иностранного языка, представляется важ-

ным оценить уровень подготовленности детей к освоению предмета. С этой целью мы провели диагностическое исследование внимания как одного из главных факторов этой подготовленности. Диагностика проводилась путем тематического тестирования, для которого был выбран ориентационный тест школьной зрелости. Воспитатель МБОУ «Детсад «Аленушка» (Тамбовский район) предлагал детям повторить слова, связанные с военным делом, изобретениями, цветами и флористикой. В ряде заданий требовалось раскрыть значение слов и сочетаний, изобразить их на рисунке.

Мальчики с большей охотой выполняли задания, требующие фантазии, творческого подхода. Речевое поведение – эмоционально нейтральное. Девочки отличались большей эмоциональностью, запоминали по большей части слова, которые связаны с этими эмоциями, а также информацию отвлечённого характера.

Диагностика выявила высокую (почти 100 % готовность) дошкольников к обучению и различия в подходах к выполнению заданий у мальчиков и девочек. Мальчикам нужен высокий темп работы, информационная насыщенность урока. Хороших результатов в изучении предмета позволит достичь вариативность форм и методов работы. Девочкам принесут пользу задания творческого плана, где нужно описать, изобразить, рассказать, порассуждать. Тематика их должна быть соответствующей («Дом и семья», «Мода и красота» и т. п.).

В результате проведенного исследования можно выделить основные направления в работе, нацеленной на развитие внимания и памяти у детей младшего школьного возраста: активизация произвольного запоминания детьми материала; овладение различными способами запоминания (вариативность методов, средств и форм работы); развитие смысловой и образной памяти.

Главной задачей учителя иностранного языка должно стать мотивационное развитие, как мальчиков, так и девочек с равной степенью успешности, повышение их познавательного интереса к предмету. Пробудить этот интерес возможно только апеллируя к социально-биологическим свойствам личности ребенка, к половой идентичности, заложенной в нём самой природой.

Литература

1. Особенности психического развития детей 6–7 летнего возраста / под ред. Д.Б. Эльконина, А.Л. Венгера, М., 1988.
2. Гейманс Г. Психология женщины. СПб., 2017.

3. Сергеева И.А. Психофизиологические характеристики и психолого-педагогические условия интеллектуальной готовности к обучению в школе мальчиков и девочек 6–7 лет: автореф. дис. ... канд. псих. наук. СПб., 2003.
4. Егорова М.С., Шляхта Н.Ф. Половые различия в структуре свойств внимания у подростков // Новые исследования в психологии. 1987. № 2. С. 33-36.
5. Багрунов В.П. Половые различия в видовой и индивидуальной изменчивости психики человека: автореф. дис. ... канд. псих. наук. Ленинград, 1981.
6. Maccoby E., E.Jacklin C.N. The Psychology of sex differences. Standford, Calif., 1974.
7. Wood E. The baba and the comrade: Gender a. politics in revolutionary Russia. Bloomington; Indianapolis: Indiana univ. press, cop. 1997.

ЯЗЫК И РЕЛИГИЯ КАК КОМПОНЕНТЫ ДУХОВНОЙ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ

Турсунова Ш.Н.

Республика Узбекистан, Узбекский государственный
университет мировых языков
shaxnozanasim@gmail.com

Аннотация. В статье рассматривается взаимосвязь религии и языка как двух составляющих, имеющих значение для формирования мировоззрения личности. Обосновывается их роль как взаимосвязанных составляющих духовной культуры человека.

Ключевые слова: мировоззрение, личность, религия, культура, язык, фразеологизмы.

Мы не осознаём, насколько порою важны знания в сфере фразеологии. А ведь правильное и уместное использование устойчивых выражений придаёт речи неповторимое своеобразие, особую меткость, выразительность. И нужно согласиться с тем, что эти “крылатые выражения” составляют необходимое звено в усвоении языка и в повышении культуры человека.

Перед тем, как рассматривать религиозные фразеологизмы, нам следует уточнить значение и этимологию слова *«религия»*. Религия – одна из форм общественного сознания – совокупность представлений, покоящихся на вере в чудодейственные сверхъестественные силы и существа (боги, духи), которые являются предметом поклонения [1, с. 883]. А заимствовано данное слово в Петровскую эпоху из польского языка, где religia <лат. religio «богослужебные обряды» <<«благочестие, добросовестность», суф. производного от religare «связывать»,

преф. образования от *ligare* – тж. Религия буквально – «связанность чем-л.» (клятвой, верой и т. д.) [2].

Равно как и религия, язык относится к сфере духовной культуры человечества. В языке выражается дух народа. Язык определяет мышление, также при помощи языка окружающий мир превращается в идеи. Носителем и выразителем национальной культуры является язык. Он обладает способностью сохранять и передавать знания каждой сферы жизни. А религия стремится функционировать в общественном сознании языковую форму слов. Слова, в свою очередь, имеют различную смысловую выраженность, так как являются основополагающими для процесса языка. Описание семантики языковой формы может происходить на самых абстрактных уровнях ее бытия, к которым относятся религиозные и культурные смыслы слова.

Религия является носителем абсолютных смыслов, которые обладают высокой степенью логичности и словесно-понятийной размытостью. Обращаясь к душе человека и пытаясь разобраться в важнейших вопросах существования, смысловая сфера религии характеризуется абсолютной ценностью. Человеческий мир – это мир ценностей, в котором язык играет важную роль, отражая действительность при восприятии этого мира. Для формирования определенной религиозной картины и определенных ценностей способствует приверженность той или иной религии. Там, где существуют отчаяние и надежда, беда и благополучие, смерть и жизнь наступает религиозный опыт человека.

Язык и религия – это два важных составляющих, где коренятся все начала человеческой культуры. Эти два понятия взаимосвязаны. Изучение связи языка и религии, как формы общественного сознания народов, необходимо для характеристики отражения в национальном языке элементов религиозной картины мира. Так как религия, являясь традиционной формой мировоззрения, приобретает на сегодняшний день в мировом пространстве совершенно новое духовное начало. И этот фактор религии в жизни народов настолько важен, что без учета знаний его особенностей сложно представить картину развития и становления культуры. Ведь именно религиозная картина мира формирует нравственное и философско-религиозное сознание народа, его мировоззрение, определяет национальную точку зрения на мир.

В процессе межкультурного взаимодействия формируется представление о культурных ценностях, осуществлённых в языке, в его важных единицах. Выявлению уровня культуры народа способствует анализ лексем, относящихся к различным сферам жизни и деятельности человека. Особенно богатое историческое прошлое находит свое

оригинальное воплощение в словах, содержащих религиозный компонент семантики. Особую значимость приобретает раскрытие культурного компонента фразеологических единиц языка, которые имеют своим источником религиозное мировоззрение народа.

Религия занимает важное место в жизни людей, поэтому среди фразеологизмов, широко употребляющихся народом, можно увидеть единицы на религиозные темы. Фразеологизмы на эту тему отражают религиозный менталитет народа и место религии в их жизни. Необходимо отметить, что на протяжении всей истории религия и вера повсеместно играли важную положительную и эффективную роль в культурной, социальной, экономической жизни людей. Фразеологизмы берут свое начало из разных истоков, одним из которых являются Божественные Писания, проповеди святых и религиозные предания. Такие бесценные памятники, как Библия, Тора и Коран являются неиссякаемым источником многочисленных религиозных фразеологизмов.

Библия – основной источник христианского вероучения, где представлена большая часть основных христианских понятий, которые и относятся к религиозной лексике. В состав данной группы входят такие слова, как *Бог, ангел, чёрт, бес, дух, ад* и некоторые другие. Религиозная лексика, вошедшая в состав идиом, представлена несколькими подгруппами:

1) названия Верховного Существа и божественных существ, как *Бог, Господь, Христос, Дева Мария, Ангел, святой, агнец: Бог и плач в радость обратит, Агнец Божий (непорочный);*

2) название существ, творящих зло, как *чёрт, дьявол, бес, сатана: ад крошечный на душе, черт дернул за язык;*

3) название реалий загробной жизни, как *ад, врата, геенна, рай: в райском наряде, геенна огненная;*

4) обозначение христианских представлений о человеке, как *душа, дух, грех, воскреснуть: душа в душу, грехи молодости.*

В состав религиозных фразеологизмов вошла лексика, обозначающая основные понятия и представления христианства о мире и человеке, оказавшиеся наиболее важными для носителей языка. Таково представление о верховном существе, воплощении добра, создателе и владыке мира – о Боге: *не гневи бога, бойся бога, одному богу известно, как бог даст.* Фразеологические обороты включают также наименования высших существ, творящих добро и проявляющих веру человека в Бога. В христианстве есть система бинарных противопоставлений, которые присущи и фразеологическим единицам [3]. Добрым силам противопоставлены злые силы – тёмные духи: *чёрт, дья-*

вол, бес, сатана: одному богу известно – чёрт знает. В данных выражениях даются лексемы *рай* и *ад*, которые обозначают символические представления одного из основных положений христианства – о посмертном воздаянии за добро и зло. Наличие в составе религиозных фразеологизмов лексемы *врата* отражает, по-видимому, общечеловеческую особенность мировосприятия, где фиксируется момент перехода: *врата рая*. Есть лексемы, обозначающие христианские представления о человеке, о его духовной сущности, о его внутреннем состоянии (*душа*), также слова, обозначающие человеческий поступок в отношении к христианской системе ценностей (*грех*): *душа болит, кто без греха*. Таким образом, лексемы, вошедшие в состав фразеологизмов религиозного происхождения в русском языке, отражают наиболее важные понятия христианства и составляют единое целое лексикотематической группы, называемой *религией*.

Литература

1. Дубровина К.Н. Энциклопедический словарь библейских фразеологизмов. М.: Флинта: Наука, 2010. 837 с.
2. Ожегов С.И. Словарь русского языка. М.: ООО «Издательство Оникс»: ООО «Издательство «Мир и Образование», 2008. 1200 с.
3. Шанский Н.М. Этимологический онлайн-словарь русского языка. М.: Дрофа, 2004.

НАШИ АВТОРЫ

- Абдалина Л.В.** – д.псх.н., профессор кафедры педагогики и педагогической психологии Воронежского государственного университета
- Абрамова В.И.** – преподаватель кафедры уголовного права и процесса Тамбовского государственного университета имени Г.Р. Державина
- Акиньшина О.Н.** – к.п.н., доцент кафедры психологии, педагогики и специального образования Липецкого государственного педагогического университета имени П.П. Семенова-Тян-Шанского
- Акользина М.К.** – к.и.н., доцент кафедры истории и философии Тамбовского государственного университета имени Г.Р. Державина
- Акользина Ю.П.** – преподаватель профессионального образования кооперативного техникума Тамбовского облпобреобсоюза
- Алексич Е.В.** – к.п.н., доцент кафедры иностранных языков Московского университета МВД России имени В.Я. Кикотя
- Алисов Е.А.** – д.п.н., профессор департамента педагогики института педагогики и психологии образования Московского городского педагогического университета
- Аллакулов К.С.** – студент факультета допризывной военной подготовки Ташкентского государственного педагогического университета имени Низами, Республика Узбекистан
- Атавуллаева С.Ж.** – доцент кафедры русского языка Самаркандского государственного университета имени Шарофа Рашидова, Республика Узбекистан
- Ахметжанов М.М.** – к.п.н., профессор кафедры «Метрология и стандартизация» Бухарского инженерно – технологического института, Республика Узбекистан
- Баранова А.С.** – к.п.н., доцент кафедры педагогики Минского государственного лингвистического университета, Республика Беларусь
- Брыксина И.Е.** – к.п.н., доцент кафедры лингвистики и лингводидактики Тамбовского государственного университета имени Г.Р. Державина
- Брюзгина Д.А.** – педагог-организатор Центра развития творчества детей и юношества, г. Тамбов

- Волкова М.С.** – учитель русского языка и литературы гимназии № 12 им. Г.Р. Державина, г. Тамбов
- Воробьева А.А.** – учитель-логопед ООО «Солнечный ветер», г. Тамбов
- Гарашкина Н.В.** – д.п.н., профессор кафедры педагогики и современных образовательных технологий Государственного университета просвещения, г. Москва
- Гладышева А.В.** – учитель-логопед МБДОУ Детский сад № 52 «Маячок», г. Тамбов
- Гладышева М.В.** – магистрант 1 курса направления подготовки «Педагогическое образование» Тамбовского государственного университета имени Г.Р. Державина
- Глумова Е.П.** – начальник научно-исследовательской лаборатории инновационной лингводидактики Нижегородского государственного университета им. Н.А. Добролюбова
- Голушко Т.К.** – к.п.н., доцент кафедры педагогики и образовательных технологий Тамбовского государственного университета имени Г.Р. Державина
- Горин А.С.** – магистрант 1 курса направления подготовки «Педагогическое образование» Тамбовского государственного университета имени Г.Р. Державина
- Грачева А.В.** – ст. преподаватель кафедры лингвистики и лингводидактики Тамбовского государственного университета имени Г.Р. Державина
- Гребенникова И.В.** – к.п.н., доцент кафедры теории и методики дошкольного и начального образования Тамбовского государственного университета имени Г.Р. Державина
- Давтян А.А.** – учитель русского языка и литературы МАОУ «Лицей № 29», г. Тамбов
- Дедик Н.А.** – помощник начальника 1 отдела учебно-методического центра Военного учебно-научного центра военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина», г. Воронеж
- Демидович М.И.** – к.п.н., доцент кафедры педагогики Минского государственного лингвистического университета, Республика Беларусь
- Джабраилов М.А.** – к.э.н., доцент кафедры общественного здоровья и здравоохранения Тамбовского государственного университета имени Г.Р. Державина

- Дормидонтов Р.А.** – к.п.н., доцент кафедры психологии, педагогики и специального образования Липецкого государственного педагогического университета имени П.П. Семенова-Тян-Шанского
- Дружинина А.А.** – к.п.н., доцент кафедры теории и методики дошкольного и начального образования Тамбовского государственного университета имени Г.Р. Державина
- Енговатова Е.А.** – заместитель директора акселератора Технопарка «Державинский» Тамбовского государственного университета имени Г.Р. Державина
- Ершова Е.М.** – магистрант кафедры педагогики и психологии Мичуринского государственного аграрного университета
- Журавлев Р.С.** – педагог дополнительного образования МАОУ СОШ № 30, г. Тамбов
- Зайцев А.В.** – военнослужащий, в\ч 40491, г. Крымск
- Зими́на Е.И.** – к.п.н., доцент кафедры лингвистики и лингводидактики Тамбовского государственного университета имени Г.Р. Державина
- Зотова А.С.** – магистрант кафедры педагогики и психологии Мичуринского государственного аграрного университета
- Зуболей П.Ю.** – воспитатель МБДОУ «Детский сад №51 «Красная шапочка» г. Тамбов
- Каданцева Е.В.** – магистрант кафедры педагогики и психологии Мичуринского государственного аграрного университета
- Калинченко Д.Ю.** – ассистент департамента педагогики института педагогики и психологии образования Московского городского педагогического университета
- Капранова В.А.** – д.п.н., профессор, зав. кафедрой педагогики Минского государственного лингвистического университета, Республика Беларусь
- Кирпичева Е.В.** – к.фил.н., доцент кафедры педагогики и психологии Мичуринского государственного аграрного университета
- Климкина Е.А.** – воспитатель МБДОУ "Детский сад № 71 "Незабудка", г. Тамбов
- Кодирова З.А.** – доцент кафедры русского языка Самаркандского государственного университета имени Шарофа Рашидова, Республика Узбекистан
- Кольцова О.В.** – магистрант I курса направления подготовки «Педагогическое образование» Тамбовского государственного университета имени Г.Р. Державина

- Кондакова Н.Н.** – к.п.н., доцент кафедры иностранных языков и профессионального перевода Тамбовского государственного университета имени Г.Р. Державина
- Копылова А.А.** – гл. библиотекарь Тамбовской областной универсальной библиотеки им. А.С. Пушкина
- Кораблева Е.Д.** – младший научный сотрудник научно-исследовательской лаборатории инновационной лингводидактики Нижегородского государственного университета им. Н.А. Добролюбова
- Корепанова Е.В.** – к.псх.н., доцент, зав. кафедрой педагогики и психологии Мичуринского государственного аграрного университета
- Королева А.В.** – к.п.н., доцент кафедры педагогики и образовательных технологий Тамбовского государственного университета имени Г.Р. Державина
- Косыгина Е.А.** – к.п.н., доцент кафедры психологии, педагогики и специального образования Липецкого государственного педагогического университета имени П.П. Семенова-Тян-Шанского
- Краснова М.М.** – педагог дополнительного образования МБОУ «Уваровский кадетский корпус им. Святого Георгия Победоносца», г. Уварово
- Кузнецова И.А.** – студент 3 курса направления подготовки «Лингвистика» Тамбовского государственного университета имени Г.Р. Державина
- Кузнецова К.М.** – учитель начальных классов МБОУ Старьюрьевская СОШ, Тамбовская обл.
- Кумицкая Л.В.** – магистрант 1 курса направления подготовки «Педагогическое образование» Тамбовского государственного университета имени Г.Р. Державина
- Курин А.Ю.** – к.п.н., доцент, зав. кафедрой теории и методики дошкольного и начального образования Тамбовского государственного университета имени Г.Р. Державина
- Лопухов Д.П.** – студент 2 курса направления подготовки «Лингвистика» Тамбовского государственного университета имени Г.Р. Державина
- Лукина Е.М.** – магистрант 1 курса направления подготовки «Педагогическое образование» Тамбовского государственного университета имени Г.Р. Державина
- Макарова Л.Н.** – д.п.н., профессор, зав. кафедрой педагогики и образовательных технологий Тамбовского государственного университета имени Г.Р. Державина

- Манаенкова М.П.** – к.фил.н., доцент кафедры педагогики и психологии Мичуринского государственного аграрного университета
- Мерзлякова О.А.** – преподаватель английского языка СОШ ФГБОУ «МДЦ «Артек», г. Ялта, Республика Крым
- Мещерякова Е.И.** – д.п.н., профессор кафедры социально-гуманитарных и экономических дисциплин Военного учебно-научного центра военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина», г. Воронеж
- Микляева Я.В.** – магистрант 1 курса направления подготовки «Педагогическое образование» Тамбовского государственного университета имени Г.Р. Державина
- Михалева М.С.** – магистрант 1 курса направления подготовки «Педагогическое образование» Тамбовского государственного университета имени Г.Р. Державина
- Молоканова Е.А.** – к.п.н., доцент кафедры высшей математики Тамбовского государственного технического университета
- Молоток Н.М.** – студент 3 курса направления подготовки «Психолого-педагогическое образование» Липецкого государственного педагогического университета имени П.П. Семенова-Тян-Шанского
- Начинкин Г.С.** – аспирант Московского финансово-промышленного университета «Синергия»
- Невзорова М.С.** – к.п.н., доцент кафедры педагогики и психологии Мичуринского государственного аграрного университета
- Очилова Н.Н.** – преподаватель кафедры русского языка Самаркандского государственного университета имени Шарофа Рашидова, Республика Узбекистан
- Павлинова И.А.** – ст. преподаватель кафедры теории и методики дошкольного и начального образования Тамбовского государственного университета имени Г.Р. Державина
- Первова Г.М.** – д.п.н., профессор кафедры теории и методики дошкольного и начального образования Тамбовского государственного университета имени Г.Р. Державина
- Перышкова С.А.** – к.псх.н., доцент кафедры педагогики и психологии Мичуринского государственного аграрного университета
- Полякова А.Д.** – режиссер телевидения, Государственная телевизионная и радиовещательная компания «Тамбов»

- Попова Т.А.** – учитель русского языка и литературы МБОУ «СОШ № 31», г. Тамбов
- Пулатова У.Р.** – и.о.доцента кафедры узбекского языка и литературы Ташкентского государственного юридического университета, Республика Узбекистан
- Расулмухамедова Д.Т.** – к.фил.н., доцент кафедры узбекского языка и литературы Ташкентского государственного юридического университета, Республика Узбекистан
- Рахматуллаева Г.М.** – к.и.н., доцент кафедры «Узбекский и русский языки» Университета мировой экономики и дипломатии, г. Ташкент, Республика Узбекистан
- Романова Е.С.** – к.фил.н., доцент кафедры филологии Академии труда и социальных отношений, г. Москва
- Руделева О.А.** – к.фил.н., доцент кафедры теории и методики дошкольного и начального образования Тамбовского государственного университета имени Г.Р. Державина
- Самохвалова О.А.** – студент 3 курса направления подготовки «Педагогическое образование», профиль «История и обществознание» Тамбовского государственного университета имени Г.Р. Державина
- Сарсембаева А.Ж.** – к.фил.н., доцент кафедры «Истории Казахстана и социальных наук» Казахской национальной академии искусств им. Т. Жургенова, г. Алматы, Республика Казахстан
- Саюрова А.В.** – учитель истории, обществознания и ОДНКНР МБОУ «СОШ № 4», г. Рассказово Тамбовской обл.
- Сергеева Л.А.** – к.п.н., доцент кафедры теории и методики начального и дошкольного образования Псковского государственного университета
- Сердюкова О.В.** –к.псх.н, доцент кафедры теории и методики дошкольного и начального образования Тамбовского государственного университета имени Г.Р. Державина
- Серова К.Г.** – магистрант 1 курса направления подготовки «Педагогическое образование» Тамбовского государственного университета имени Г.Р. Державина
- Сорокина Е.В.** – к.п.н., доцент кафедры музыкальной педагогики и художественного образования Тамбовского государственного музыкально-педагогического института им. С.В. Рахманинова
- Сребницкая Е.В.** – к.п.н., доцент института лингвистического и педагогического образования Национального исследовательского университета «МИЭТ», г. Москва

- Старостина Л.Ю.** – магистрант 2 курса направления подготовки «Педагогическое образование» Тамбовского государственного университета имени Г.Р. Державина
- Старцев М.В.** – к.п.н., доцент кафедры математического моделирования и информационных технологий Тамбовского государственного университета имени Г.Р. Державина
- Сухочева А.Н.** – учитель русского языка и литературы МБОУ СОШ № 36, г. Липецк
- Таирова Н.А.** – к.фил.н., доцент кафедры «Истории Казахстана и социальных наук» Казахской национальной академии искусств им. Т. Жургенова, г. Алматы, Республика Казахстан
- Темиров Д.У.** – студент факультета допризывной военной подготовки Ташкентского государственного педагогического университета имени Низами, Республика Узбекистан
- Темирова Ш.Г.** – преподаватель кафедры русского языка Самаркандского государственного университета имени Шарофа Рашидова, Республика Узбекистан
- Турсунова Ш.Н.** – преподаватель Узбекского государственного университета мировых языков, г. Ташкент, Республика Узбекистан
- Ушакова А.В.** – студент направления подготовки «Педагогическое образование» Мичуринского государственного аграрного университета
- Хамидова Н.Т.** – доцент кафедры «Языки и культура речи» Ташкентского государственного педагогического университета имени Низами, Республика Узбекистан
- Хаусманн-Ушкова Н.В.** – д.п.н., доцент, преподаватель немецкого и русского языка как иностранного Веймарского университета Баухаус, Германия
- Ходаев А.С.** – аспирант кафедры педагогики и образовательных технологий Тамбовского государственного университета имени Г.Р. Державина
- Хорохорина Ю.Н.** – педагог-психолог МБДОУ «Детский сад № 51 «Красная шапочка» г. Тамбов
- Чекина Е.В.** – к.п.н., доцент, зав. кафедрой педагогики и психологии детства Гродненского государственного университета имени Янки Купалы, Республика Беларусь
- Черникова Н.В.** – к.п.н., доцент кафедры педагогики Минского государственного лингвистического университета, Республика Беларусь

- Шерстеникина Е.А.** – студент 3 курса направления подготовки «Педагогическое образование», профиль «История и обществознание» Тамбовского государственного университета имени Г.Р. Державина
- Шульц О.Е.** – д.п.н., профессор, научный сотрудник Центра публикационной активности Тамбовского государственного университета имени Г.Р. Державина
- Якушова О.В.** – студент 5 курса Российского государственного университета им. А.Н. Косыгина (Технологии. Дизайн. Искусство), г. Москва

Научное издание

**ЛИЧНОСТНОЕ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ
БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА**

Материалы XIX Международной
научно-практической Internet-конференции

29 мая – 4 июня 2023 года

Ответственный редактор
Макарова Людмила Николаевна

Печатается в авторской редакции

ISBN 978-5-00078-734-2



Подписано в печать 13.06.23. Формат 60×84/16.
Усл. печ. л. 22,78. Тираж 300 экз. Заказ 23182

Издательский дом «Державинский»
392008, г. Тамбов, ул. Советская, 190г

Отпечатано в Издательском доме «Державинский»
392008, г. Тамбов, ул. Советская, 190г