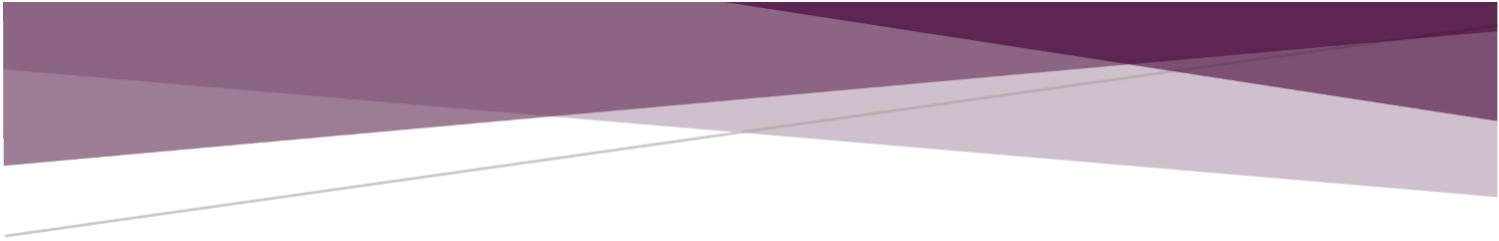


**Педагогика и психология в XXI веке:
современное состояние
и тенденции исследования**

Выпуск 9

Киров
2021



Педагогика и психология в XXI веке: современное состояние и тенденции исследования

Выпуск 9

Сборник материалов
IX Всероссийской научно-практической конференции
студентов, магистрантов, аспирантов, молодых педагогов
(22 апреля 2021 г., г. Киров)

Киров
2021

Редакторы:

Александрова Наталья Сергеевна, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогики и методики начального и дошкольного образования ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет»;

Волченкова Елена Валерьевна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры социальной работы и молодежной политики ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет»;

Горбушина Анастасия Владимировна, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет»;

Горев Павел Михайлович, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий базовой кафедрой педагогических технологий и предметных методик ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет»;

Коршунова Ольга Витальевна, доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры педагогики ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет»;

Хмелькова Елена Вячеславовна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры дефектологии ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет»

Рецензенты:

Булдакова Наталья Викторовна, доктор педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой педагогики ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет»;

Котряхов Николай Васильевич, доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет»

П24 Педагогика и психология в XXI веке: современное состояние и тенденции исследования [Электронный ресурс]: сборник материалов IX Всероссийской научно-практической конференции студентов, магистрантов, аспирантов, молодых педагогов (22 апреля 2021 г., г. Киров). Вып. 9 / Электрон. текст. дан. (4,9 МБ). – Киров: Изд-во МЦИТО, 2021. – 1 электрон. опт. диск (CD-R). – Систем. требования: PC, Intel 1 ГГц, 512 МБ RAM, 4,9 Мб свобод. диск. пространства; CD-привод; ОС Windows XP и выше, ПО для чтения pdf-файлов. – Загл. с экрана. DOI: 10.52376/978-5-907419-50-6

ISBN 978-5-907419-50-6

Научное электронное издание

Сборник составлен по материалам конференции, представленным участниками на IX Всероссийской научно-практической конференции студентов, магистрантов, аспирантов, молодых педагогов «Педагогика и психология в XXI веке: современное состояние и тенденции исследования». Издание освещает результаты исследований в различных сферах педагогики и психологии.

Материалы конференции способствуют совершенствованию качества подготовки специалистов, повышению интереса студентов, магистрантов, аспирантов и молодых педагогов к научной деятельности в области педагогики и психологии.

ISBN 978-5-907419-50-6

УДК 37.015
ББК 88.6

Содержание

Секция 1. Социально-педагогическая деятельность в системе образования

Кобелева Юлия Андреевна, Лучинина Анастасия Олеговна

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ РЕЧЕВОЙ КУЛЬТУРЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ 7

Миронова Анна Николаевна

ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ СУБЪЕКТНО ОРИЕНТИРОВАННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ 15

Рычкова Надежда Германовна, Коршунова Ольга Витальевна

ПОНЯТИЕ И СУЩНОСТЬ ПРОФОРИЕНТАЦИОННОЙ РАБОТЫ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ 25

Федосеев Иван Николаевич

ЦЕЛЕСООБРАЗНОСТЬ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МОРАЛЬНЫХ ДИЛЕММ КАК СРЕДСТВА СОЦИАЛЬНОГО ЗАКАЛИВАНИЯ 30

Секция 2. Актуальные психологические практики

Бармина Мария Владимировна, Втюрина Татьяна Анатольевна

СИНДРОМ ВЫГОРАНИЯ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГОВ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ШКОЛ 36

Богодухова Евгения Михайловна, Корчагина Галина Ивановна

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ АКТУАЛЬНОСТЬ ФОРМИРОВАНИЯ СПОСОБНОСТИ ЦЕЛЕПОЛАГАНИЯ У СТУДЕНТОВ-ЮРИСТОВ 44

Гущина Юлия Александровна, Симонова Галина Ивановна

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПОНЯТИЯ «САМОРЕГУЛЯЦИЯ» В КОНТЕКСТЕ РАЗЛИЧНЫХ ПОДХОДОВ 51

Зубарев Владимир Николаевич, Бельтюкова Оксана Витальевна

ОСОБЕННОСТИ КОММУНИКАТИВНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В СЮЖЕТНО-РОЛЕВОЙ ИГРЕ СЛАБОСЛЫШАЩИХ ДЕТЕЙ 61

Коротков Николай Владимирович, Кириллова Екатерина Павловна

ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОКРАСТИНАЦИИ И СМЫСЛОЖИЗНЕННЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ЛИЧНОСТИ 65

Максимова Елизавета Сергеевна, Низовских Нина Аркадьевна

ОБРАЗ ИДЕАЛЬНОГО БРАКА ВО ВТОРОМ ПЕРИОДЕ ЮНОСТИ 71

Мальшева Наталья Алексеевна, Бельтюкова Оксана Витальевна

ГЕНДЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ КОНФЛИКТНОГО ПОВЕДЕНИЯ СОТРУДНИКОВ ОРГАНИЗАЦИЙ РАЗНЫХ ПРАВОВЫХ ФОРМ 80

Мальцева Ирина Вазиховна, Бельтюкова Оксана Витальевна

ТЕЛЕСНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ТРЕНИНГ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ОСОЗНАННОСТИ СТУДЕНТОВ-МЕДИКОВ 90

Мальцева Ирина Вазиховна, Мальцев Денис Николаевич

ВОЗМОЖНОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОСОЗНАНИЯ СТУДЕНТОВ-МЕДИКОВ В РАМКАХ ЗАНЯТИЙ ПО ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ 98

Плюснина Анна Александровна, Шак Анна Александровна

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМОУТВЕРЖДЕНИЕ УЧИТЕЛЯ: МЕТАСИСТЕМНЫЙ ПЛАН ИССЛЕДОВАНИЯ 106

Смирнова Светлана Игоревна, Бельтюкова Оксана Витальевна,

ПРЕОДОЛЕНИЕ СТРЕССА МЕДИЦИНСКИМИ РАБОТНИКАМИ В ПЕРИОД ЭПИДЕМИЧЕСКОГО ПИКА COVID-19 112

Сорокина Анна Романовна, Низовских Нина Аркадьевна

СВЯЗЬ СУБЪЕКТНОСТИ ЛИЧНОСТИ С ОТНОШЕНИЕМ К НАСТОЯЩЕМУ, ПРОШЛОМУ И БУДУЩЕМУ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ 119

Уфимцева Анна Владимировна, Горбушина Анастасия Владимировна

АПРОБАЦИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО АЛГОРИТМА ПО РЕГУЛЯЦИИ СИТУАТИВНОЙ ТРЕВОЖНОСТИ УЧЕНИКОВ СТАРШИХ КЛАССОВ ПО ОТНОШЕНИЮ К ДОСТИЖЕНИЯМ В МАТЕМАТИКЕ 126

Хлыбова Ирина Павловна, Ивутина Елена Петровна	
ОСОБЕННОСТИ ЛИЧНОСТНОЙ РЕФЛЕКСИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	137
Секция 3. Современные технологии обучения и воспитания	
Глазырина Татьяна Георгиевна, Бигина Дарья Сергеевна	
РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ СОЗДАНИЯ АВТОРСКИХ МУЛЬТФИЛЬМОВ	145
Вещева Анастасия Дмитриевна, Александрова Наталья Сергеевна	
ФОРМИРОВАНИЕ У ТРЕТЬЕКЛАССНИКОВ УМЕНИЯ НАХОДИТЬ ПЛОЩАДЬ ГЕОМЕТРИЧЕСКИХ ФИГУР (НА ПРИМЕРЕ «МАГНИТНОЙ МАТЕМАТИКИ»)	151
Вьюн Екатерина Александровна, Утёмов Вячеслав Викторович	
СОДЕРЖАТЕЛЬНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА САМООБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ШКОЛЬНИКОВ.....	158
Головкова Юлия Александровна, Утёмов Вячеслав Викторович	
РАЗВИТИЕ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ	169
Доркова Ксения Дмитриевна, Александрова Наталья Сергеевна	
ОРГАНИЗАЦИЯ РАБОТЫ КРУЖКА ПО РАЗВИТИЮ ЦВЕТОВОГО ВОСПРИЯТИЯ ВТОРОКЛАССНИКОВ	176
Дресвянникова Елизавета Антоновна, Жуйкова Наталия Сергеевна	
ОВЛАДЕНИЕ ТРЕТЬЕКЛАССНИКАМИ ОРФОЭПИЧЕСКИМИ НОРМАМИ В ПРОЦЕССЕ РАЗВИТИЯ КАЛЛИГРАФИЧЕСКОГО НАВЫКА ПИСЬМА НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА	183
Маишев Павел Юрьевич, Александрова Наталья Сергеевна	
ИССЛЕДОВАНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ АНАЛИТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ У СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ НА РАЗНЫХ ЭТАПАХ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ.....	192
Никулина Полина Александровна, Александрова Наталья Сергеевна	
РАЗВИТИЕ У ТРЕТЬЕКЛАССНИКОВ ЗНАНИЙ ОБ ОХРАНЕ ВОДНЫХ РЕСУРСОВ РОССИИ В ПРОЦЕССЕ ВИРТУАЛЬНЫХ ЭКСКУРСИЙ.....	196
Перевозчикова Ксения Александровна, Александрова Наталья Сергеевна	
РЕШЕНИЕ ПРОБЛЕМНЫХ СИТУАЦИЙ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ПЕРВОКЛАССНИКОВ О БЕЗОПАСНОМ ПОВЕДЕНИИ.....	203
Попов Сергей Геннадьевич	
ВОСПИТАТЕЛЬНЫЕ ДОМИНАНТЫ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ СТУДЕНТОВ	211
Русских Никита Владимирович, Сазанова Мария Леонидовна	
ОРГАНИЗАЦИЯ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО ВОЕННО-ПАТРИОТИЧЕСКОМУ ВОСПИТАНИЮ ПОДРОСТКОВ	218
Селинкова Анна Александровна, Сахаров Василий Александрович	
РАЗВИТИЕ ЕСТЕСТВЕННО-НАУЧНОЙ ГРАМОТНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ.....	227
Сивкова Юлия Сергеевна, Кувалдина Елена Алексеевна	
ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ	232
Симанкова Юлия Ивановна, Сеногноева Наталия Анатольевна	
РОЛЬ ПРАВОВОЙ ИДЕОЛОГИИ В ФОРМИРОВАНИИ ПРАВОСОЗНАНИЯ ПОДРОСТКОВ ...	238
Салькова Фаина Александровна	
ПРОБЛЕМЫ В АДАПТАЦИИ У СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕДЖА С МИГРАЦИОННЫМ ФОНОМ.....	244
Царегородцева Анна Николаевна, Александрова Наталья Сергеевна	
КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК УСЛОВИЕ ЭФФЕКТИВНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ДВИГАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ДЕТЕЙ	248
Секция 4. Организация и содержание инклюзивного образования	
Игумнова Анна Сергеевна, Хмелькова Елена Вячеславовна	
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ АУДИОСКАЗКИ В КОРРЕКЦИИ ЛЕКСИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ	256
Попыванова Анна Владимировна, Хмелькова Елена Вячеславовна	
НАРУШЕНИЯ ПРЕДЛОЖНО-ПАДЕЖНЫХ КОНСТРУКЦИЙ У ПЕРВОКЛАССНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ	262

Селина Александра Юрьевна, Конкина Евгения Андреевна	
ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ПРИНЯТИЯ УЧИТЕЛЕМ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В ИНКЛЮЗИВНОМ КЛАССЕ	268
Хасанова Диля Маликовна	
ОСНОВНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО КОРРЕКЦИИ ФОНЕМАТИЧЕСКИХ ПРОЦЕССОВ У ДОШКОЛЬНИКОВ-БИЛИНГВОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ	278
Шевцова Татьяна Александровна, Булдакова Наталья Викторовна	
ПОДХОДЫ К ПОНИМАНИЮ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ФЕНОМЕНА	288
Секция 5. Проектирование в образовании	
Волокиткина Маргарита Ивановна, Утёмов Вячеслав Викторович	
ТЕХНОЛОГИЯ УПРАВЛЕНИЯ ПРОЕКТОМ ПО ПОЗНАВАТЕЛЬНОМУ РАЗВИТИЮ ДОШКОЛЬНИКОВ В СФЕРЕ СОЦИОЛОГИИ	301
Горбунова Ольга Борисовна, Байбородова Людмила Васильевна	
ОСОБЕННОСТИ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ НАПРАВЛЕНИЯ ДИЗАЙН	304
Зимирева Екатерина Николаевна, Ходырева Елена Анатольевна	
ОСОБЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ БАКАЛАВРОВ В ОБЛАСТИ ОХРАНЫ ПРИРОДЫ В КОНТЕКСТЕ ТРЕБОВАНИЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ	311
Золотова Татьяна Сергеевна, Чернявская Анна Павловна	
ОПЫТ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ К ОРГАНИЗАЦИИ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ	322
Мамаева Ольга Георгиевна	
ПРОЕКТ «АКТУАЛЬНЫЙ ОБЪЕКТ» КАК ИНСТРУМЕНТ РАЗВИТИЯ ДИЗАЙН-МЫШЛЕНИЯ УЧАЩИХСЯ	327
Меженова Олеся Олеговна, Ничипоренко Лидия Константиновна	
ПОДДЕРЖКА ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ИНТЕРЕСОВ ДОШКОЛЬНИКОВ В ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ: ОПЫТ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОЕКТА	333
Новокшонова Анна Павловна, Коршунова Ольга Витальевна	
ОСНОВНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ У ДЕТЕЙ 6–7 ЛЕТ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ПРАЗДНИКАХ МАЛОЙ РОДИНЫ КАК КОМПОНЕНТА ГРАЖДАНСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ	338
Пестова Юлия Алексеевна, Габдулинова Камиля Габбасовна	
ПРОЕКТНЫЕ ЗАДАЧИ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ УЧЕБНОГО СОТРУДНИЧЕСТВА ПЕРВОКЛАССНИКОВ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	349
Секция 6. Цифровизация в образовательном процессе	
Баталова Юлия Александровна	
ПОСТРОЕНИЕ МЕТОДИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОПОРНОЙ ШКОЛЫ С УЧЕТОМ ИДЕНТИФИКАЦИОННОГО ПОТЕНЦИАЛА РЕГИОНАЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ	358
Верещагина Анна Германовна, Коршунова Ольга Витальевна	
ПОЛИКОМПОНЕНТНЫЕ РИСУНКИ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТРУМЕНТ КОГНИТИВНО-ВИЗУАЛЬНОГО ПОДХОДА К ОБУЧЕНИЮ СТУДЕНТОВ МНОГОПРОФИЛЬНОГО ТЕХНИКУМА В ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ	368
Федотова Елена Сергеевна, Сеногноева Наталия Анатольевна	
О РЕЗУЛЬТАТАХ ПРОВЕДЕНИЯ ОНЛАЙН-ИССЛЕДОВАНИЯ ОБРАЗА ПОЛИЦЕЙСКОГО И ИХ ИСПОЛЬЗОВАНИИ ПРИ ПРОВЕДЕНИИ КУРСОВ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ	380
Черанёва Валерия Игоревна	
ЦИФРОВЫЕ ЭЛЕМЕНТЫ В ДИДАКТИЧЕСКОЙ СИСТЕМЕ СЕЛЬСКОГО УЧИТЕЛЯ	394
Авторы	398

Секция 1

Социально-педагогическая деятельность в системе образования

УДК 373.31

DOI: 10.52376/978-5-907419-50-6_007

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ РЕЧЕВОЙ КУЛЬТУРЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Кобелева Юлия Андреевна,
магистрант факультета педагогики и психологии
ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет»

Лучинина Анастасия Олеговна,
кандидат педагогических наук, доцент
ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет»

Аннотация. В статье раскрывается сущность речевой культуры. Рассматриваются психолого-педагогические условия развития речевой культуры младших школьников. Дается характеристика формам внеурочной работы по развитию речевой культуры младших школьников.

Ключевые слова: речевая культура, младшие школьники, внеурочная деятельность, федеральный государственный образовательный стандарт начального образования.

Введение. Активная общественная жизнь в современном обществе обуславливает необходимость повышения культурного уровня людей, в частности развития речевой культуры. Умение четко и ясно излагать свои мысли, говорить грамотно, умение общаться и привлекать внимание своей речью – важные характеристики современного человека.

Развитие речевой культуры является важной задачей начального образования. Именно начальная школа является тем периодом обучения, в течение которого учащиеся пытаются овладеть нормами устного и письменного литературного языка и должны научиться использовать языковые средства в соответствии с целями и задачами речи, применяя их в разных условиях общения.

В Федеральном государственном образовательном стандарте начального образования (ФГОС НОО) подчеркнута необходимость овладения младшими школьниками первоначальными представлениями о нормах русского и родного литературного языка и правилах речевого этикета; умения ориентироваться в целях, задачах, средствах и условиях общения, выбирать адекватные языковые средства для успешного решения коммуникативных задач, а также важность сформированности позитивного отношения к правильной устной и письменной речи как показателям общей культуры человека.

Таким образом, актуальность нашего исследования находит подтверждение в требованиях, предъявляемых стандартом к уровню владения универсальными коммуникативными действиями, которые, как отмечается, необходимо формировать как в урочной, так и во внеурочной деятельности младших школьников.

Методы исследования. В качестве основных методов исследования выступали:

- теоретические – анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования, который позволил выявить сущность речевой культуры младших школьников и характеристику форм внеурочной работы по ее развитию;

- эмпирические – содержательное обобщение педагогического опыта предоставило возможность определить совокупность психолого-педагогических условий, способствующих эффективному формированию речевой культуры младших школьников во внеурочной деятельности.

Результаты. В ходе проведенного анализа научных источников по вопросам трактовки понятия речевая культура, в исследовании речевую культуру мы рассматриваем как владение нормами устного и письменного литературного

языка, а также умение использовать выразительные средства языка в соответствии с целями и условиями общения.

Овладение речевой культурой предполагает не только понимание значения слов, словосочетаний, интонаций, но и умение правильно использовать литературные нормы языка.

Развитие речевой культуры младших школьников требует грамотного педагогического руководства и соблюдения следующих психолого-педагогических условий. Первое условие – это потребность общения у школьников. Должны создаваться такие ситуации, которые определяют мотивацию речи, ставят школьника перед необходимостью речевых высказываний, возбуждают у него интерес и желание поделиться чем-то.

Второе условие – создание речевой среды. Речевая среда – это речь родителей, родных, друзей, фольклор, художественная литература, средства массовой информации, речь учителя, язык учебников. От того, какая у ребенка речевая среда, во многом зависит богатство, разнообразие и правильность его собственной речи. Речь учителя имеет для учащихся первостепенное значение и является примером для подражания.

Речь помогает ребенку общаться и познавать мир. Овладение речью – это способ познания действительности. То есть речь нуждается в фактическом материале. Школьник хорошо расскажет или напишет только о том, что он хорошо знает: у него должен быть запас знаний, материала по теме рассказа, тогда он сможет выделить главное, существенное. Материал должен быть общественно или лично значимым, что является третьим условием развития речевой культуры.

Данные условия необходимо соблюдать как на уроке, так и во внеурочной деятельности. Рассмотрим формы внеурочной работы по развитию речевой культуры младших школьников: кружок «Культура речи», Вечер (утренник) культуры речи, Литературная гостиная, Неделя культуры речи, олимпиада.

Кружок «Культура речи» – это объединение учащихся под руководством учителя, в рамках которого проводятся систематические занятия во внеурочное время с целью повышения уровня речевой культуры.

Задачами кружка являются:

- обеспечение правильного усвоения детьми достаточного лексического запаса, грамматических форм, синтаксических конструкций;
- создание речевых ситуаций, стимулирующих мотивацию развития речи учащихся;
- формирование речевых интересов и потребностей младших школьников [1].

Ю. В. Ганьшина приводит пример программы кружка для младших школьников, в которую включены следующие темы:

1. Культура речи (беседа «Что такое культура речи?»; запись на диктофон произношения участников кружка и прослушивание).
2. Известные ораторы (беседа «Кто такой оратор?»; составление схемы «Речь оратора»).
3. Ударение. Логическое ударение (работа с карточками над словесным ударением; упражнения с текстами).
4. Гостер или тостэр? (работа над словами, вызывающими трудности при произношении).
5. Выразительная речь – это искусство. Интонации (отработка интонации при чтении диалогов; инсценировка отрывков русских народных сказок).
6. Выразительная речь – это искусство. Паузы (чтение стихотворных произведений, отработка постановки пауз; работа в парах).
7. Многозначные слова (составление списка многозначных и однозначных слов; рисунки многозначных слов).
8. Переносное значение слова (беседа; нахождение в художественных текстах слов с переносным значением).
9. Слова-друзья (синонимы) (игра-соревнование «Кто больше?»; расположение синонимов с учетом их оттенков).
10. Выбор слова (замена неудачно употребленных слов в тексте; работа в парах над редактированием текста).

11. Антонимы (игра «День и ночь»; образование антонимов с помощью приставок).

12. Фразеологизмы (беседа «Для чего нужны фразеологизмы?»; подбор фразеологизмов о каком-либо предмете (о носе, о руке и т. д.)).

13. Игротека (составление игр по изученным темам) [2].

Основная цель практических занятий программы кружка – формирование норм и правил культурного общения в различных жизненных ситуациях для повышения уровня речевой культуры.

Вечер (утренник) культуры речи – внеурочное занятие, посвященное развитию речевой культуры школьников, которое может быть направлено на формирование правил культурного общения. Занятие включает анализ таких вопросов, как: разбор неправильного выбора слов и неудачного их сочетания в определенных ситуациях; постановка ударения в словах; сленг; сквернословие; правила культуры речи. На занятии используются сценки, игры [3].

Литературная гостиная – гибкая форма работы, предполагающая свободное общение на литературном материале; действительное наличие гостей, т. е. приглашенных писателей, поэтов, творческих людей, профессиональных читателей-критиков, журналистов; «живой» диалог «на равных».

В ходе участия в литературной гостиной ученик должен мобилизовать свои знания и опыт, суметь вжиться в образ определенного лица, понять его действия, оценить обстановку и найти правильную линию поведения. Для литературной гостиной составляется сценарий, где описываются конкретная ситуация, функции и обязанности действующих лиц, их задачи [4].

Неделя культуры речи – серия внеклассных занятий, которые проходят в течение учебной недели.

А. С. Роева предлагает следующий сценарий Недели культуры речи в начальной школе:

День первый. Открытие Недели.

1. Конференция по книге «Живой как жизнь» К. И. Чуковского (4 класс).

2. Беседы о культуре речи: как разговаривать по телефону; как обращаться к знакомым и незнакомым людям; о культуре речевого общения и т. п. (1–4 классы).

День второй.

Беседы о культуре речи в 1–4 классах (готовят и проводят учащиеся 5–6 классов).

День третий.

Конкурс сочинений на лингвистическую тему (3–4 классы).

День четвертый

Заседание «Круглого стола» с работниками прессы: редакторами, журналистами, корректорами местной газеты.

День пятый

Конкурс лингвистических газет (3–4 классы).

День шестой. Закрытие Недели.

1. Утренник «В гостях у Словаря» (3–4 классы)
2. Подведение итогов конкурса сочинений на лингвистическую тему.
3. Подведение итогов конкурса лингвистических газет.
4. Подведение итогов Недели культуры речи. Награждение победителей и активных участников Недели [5].

Олимпиада – соревнование учащихся на лучшее выполнение определенных заданий в какой-либо области знаний [6].

Олимпиаду можно провести на тему «Культура речи», например, в два тура: первый тур в классе, второй тур – среди учеников параллели.

Психолого-педагогическими условиями развития речевой культуры младших школьников выступают:

- потребность общения у школьников;
- создание речевой среды;
- наличие у школьников фактического общественно или лично значимого материала.

Таким образом, для развития речевой культуры младших могут быть организованы следующие формы внеурочной работы: кружок «Культура речи», Вечер (утренник) культуры речи, литературная гостиная, Неделя культуры речи, олимпиада.

Обсуждение: В настоящее время существует много исследований, посвященных развитию речевой культуры младших школьников на уроке, однако во внеурочной деятельности эта проблема изучена недостаточно подробно. Так, понятие речевой культуры впервые в отечественной психологии ввел Л. С. Выготский. В труде «Мышление и речь» автор определил данное понятие как «...единство мышления и речи, в котором диалектически отождествляются и различаются по своему развитию обе стороны единого процесса». Отечественные психологи доказывают, что речевая культура является основной единицей коммуникации. Работа А. А. Леонтьева в области речевой культуры позволила выделить внутреннюю и внешнюю речь и определить различие структур внешней и внутренней речи.

Исследовательскую работу по развитию речи младших школьников проводят такие педагоги, как М. Р. Львов, Т. А. Ладыженская, Г. И. Сорокина, М. С. Соловейчик, О. М. Казарцева. Авторы понимают развитие речевой культуры как нацеленность на обучение школьников устному и письменному общению с помощью средств языка.

Таким образом, понятие речевой культуры рассматривается, как владение нормами устного и письменного литературного языка, а также умение использовать выразительные средства языка в соответствии с целями и условиями общения.

Заключение. Результаты исследования открывают перспективные направления по использованию проектного подхода в процессе развития речевой культуры младших школьников и разработка проекта, основанного на комплексном применении изученных форм внеурочной работы, а именно: кружок «Культура речи», Вечер (утренник) культуры речи, Литературная гостиная, Неделя культуры речи, олимпиада.

Список литературы

1. Болтаевская, И. В. Программа кружка «Культура речи» для начальной школы. [Электронный ресурс] – Режим доступа: URL <https://infourok.ru/programma-kruzhka-kultura-rechi-dlya-nachalnoy-shkoli-1687827.html>.
2. Ганьшина, Ю. В. Формирование культуры речи учащихся во внеурочной работе // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 7. – С. 286–291.
3. Прыткова, С. Н. Внеклассное мероприятие на тему: «Культура речи». [Электронный ресурс] – Режим доступа: URL <https://kopilkaurokov.ru/nachalniyeKlassi/meropriyatia/vnieklassnoie-mieropriiatiie-ro-tiemie-kul-tura-riechi>.
4. Никитаева, Н. Ф. Литературные гостиные [Электронный ресурс] – Режим доступа: URL <https://infourok.ru/literaturnie-gostinie-ih-rol-v-tvorcheskom-razvitii-uchaschihsya-starshih-klassov-407408.html>.
5. Роева, А. С. Методическая разработка для учителей начальной школы. [Электронный ресурс] – Режим доступа: URL <https://infourok.ru/metodicheskaya-razrabotka-dlya-uchiteley-nachalnoy-shkoli-kultura-rechi-1338662.html>.
6. Бороздина, Ю. А. Организация и проведение олимпиад в начальной школе [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://infourok.ru/organizaciya-i-provedenie-olimpiad-v-nachalnoy-shkole-1196864.html>.

© Ю.А. Кобелева, Лучинина А.О., 2021

ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ СУБЪЕКТНО ОРИЕНТИРОВАННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Миронова Анна Николаевна,

аспирант 1 курса обучения

ФГБОУ ВО Ярославский государственный педагогический университет

им. К. Д. Ушинского

Аннотация. В связи с тем, что требования к выпускнику педагогического вуза постоянно возрастают, определены новые ориентиры в педагогической деятельности. Это обусловлено процессами развития и модернизации образования, которые происходят в российском обществе, а также усложнением профессиональной деятельности педагога. Обосновывается актуальность использования современных технологий, предлагается общая субъектно ориентированная технология, которая позволяет успешно решать современные задачи образования. Представлен анализ опыта подготовки студентов к использованию субъектно ориентированных технологий. Предложена модель подготовки студентов к использованию субъектно ориентированных технологий в педагогическом университете, включающая три компонента: концептуально-целевой, содержательно-организационный и аналитико-результативный. В статье раскрыто содержание каждого компонента. Апробация модели осуществлялась в ходе опытно-экспериментальной работы, которая проводилась по программам магистратуры и бакалавриата в Ярославском государственном педагогическом университете.

Ключевые слова: педагогическая технология, субъектно ориентированная технология, профессиональная подготовка педагогов, образовательный процесс в вузе.

Введение. Сегодня в России происходит смена парадигмы образования, затрагивающая цели, содержание, организацию, отношения субъектов, предъявляются новые требования к профессиональной педагогической деятельности. В связи с этим возрастает актуальность проблемы совершенствования профессиональной подготовки студентов, будущих педагогов.

Успешность решения задач модернизации всех ступеней образования, качество и эффективность обучения кадров зависят от того, соответствуют ли используемые педагогические средства, технологии подготовки студентов современным вызовам и запросам общества [1].

Как показывает исследование, в процессе обучения студентов вуза преобладают традиционные способы подготовки к профессиональной деятельности. Преимущественно главными организаторами процесса обучения являются педагоги, а обучающиеся – исполнителями. Применение современных технологий должно активизировать позицию обучающихся, стимулировать их интерес к образованию, повышать ответственность за результаты своей деятельности. С целью решения актуальных образовательных и воспитательных задач сегодня должны преимущественно использоваться субъектно ориентированные технологии, т. е. такие технологии, которые обеспечивают субъектную позицию обучающихся в образовательном процессе и позволяют принципиально по-новому взаимодействовать с детьми, предоставляя им возможность самим принимать решения и брать на себя ответственность за своё образование. Однако в деятельности вузов чаще всего отсутствует целостная система подготовки студентов к использованию таких технологий, что и обуславливает актуальность данного исследования [2, с. 45].

Актуальность обозначенной проблемы определила цель исследования: разработка содержания и методики подготовки будущих педагогов к использованию субъектно ориентированных технологий в профессиональной деятельности.

В соответствии с целью научно-исследовательской работы поставлены следующие задачи:

- охарактеризовать признаки субъектно ориентированных технологий;

- выявить сущность и особенности подготовленности будущих педагогов к использованию субъектно ориентированных технологий в современных условиях;
- разработать модель подготовки будущих педагогов к использованию субъектно ориентированных технологий в профессиональной деятельности;
- апробировать модель подготовки будущих педагогов по программам магистратуры и бакалавриата.

Методы. Для решения задач научно-исследовательской работы использовались следующие методы:

- теоретические – анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования, анализ понятий и терминов по теме исследования, метод моделирования и прогнозирования, систематизации и обобщения;
- эмпирические – изучение продуктов деятельности студентов, анкетирование, тестирование, коллективное обсуждение, самооценка и взаимооценка, педагогическое наблюдение, изучение педагогического опыта преподавателей и учителей, метод экспертной оценки, опытно-экспериментальная работа.

Результаты: В научной литературе под термином «профессиональная подготовка» подразумевается в основном процесс овладения знаниями, умениями и навыками, компетенциями, которые необходимы для самостоятельной профессиональной деятельности. В связи с этим, остро встаёт вопрос о том, какие педагогические технологии можно считать современными. К таким технологиям мы относим те, которые востребованы обучающимися, удовлетворяют их потребности, оптимально развивают участников образовательного процесса, отвечают запросам общества, требованиям современного производства [3, с. 47]. К современным образовательным технологиям мы относим субъектно ориентированные технологии.

Подготовка будущих педагогов к использованию субъектно ориентированных технологий представляет собой систему поэтапного включения студентов в деятельность, в процессе которой происходит овладение субъектно ориентированной технологией через использование на практике комплекса средств и приёмов, обеспечивающих субъектную позицию студентов.

Разработанная Л. В. Байбородовой общая субъектно ориентированная технология может быть представлена следующим алгоритмом: самодиагностика, самоанализ, самоопределение, самореализация, самооценка, самоутверждение [1]. Каждый этап этой технологии конкретизируется педагогическими средствами, методами и приёмами.

В рамках научно-исследовательской работы мы сделали попытку проанализировать использование субъектно ориентированных технологий в практике образовательных организаций. В исследовании участвовали 315 студентов-выпускников Ярославского государственного педагогического университета им. К. Д. Ушинского, которые прошли педагогическую практику в образовательных организациях г. Ярославля. Практически все учителя (94 %), чьи уроки посещали студенты, сами ставят цели и выбирают содержание урока. 96 % учителей и 92 % студентов сами определяют план работы на занятии. Только 28 % студентов и 34 % учителей на практике давали возможность учащимся оценивать свою деятельность. Также студенты отмечают, что 99 % учителей сами определяют задание учащимся на дом.

Таким образом, анализ данных опроса студентов позволил установить, что субъектно ориентированные технологии в полной мере не реализуются на практике. Небольшое количество педагогов применяет лишь некоторые индивидуализированные средства и приёмы на отдельных этапах организации урока, в основном на этапе закрепления изученного материала, когда обучающиеся самостоятельно выбирают задания. В связи с тем, что большинство преподавателей и учителей не используют субъектно ориентированные технологии в своей профессиональной деятельности, будущие педагоги не имеют возможности видеть их применение в рамках педагогической практики.

Опираясь на результаты анализа литературы и опыт образовательных организаций, мы попытались разработать модель подготовки студентов, будущих педагогов, к использованию субъектно ориентированных технологий в профессиональной деятельности. Модель характеризуется тремя компонентами: концептуально-целевым, содержательно-организационным, аналитико-результативным.

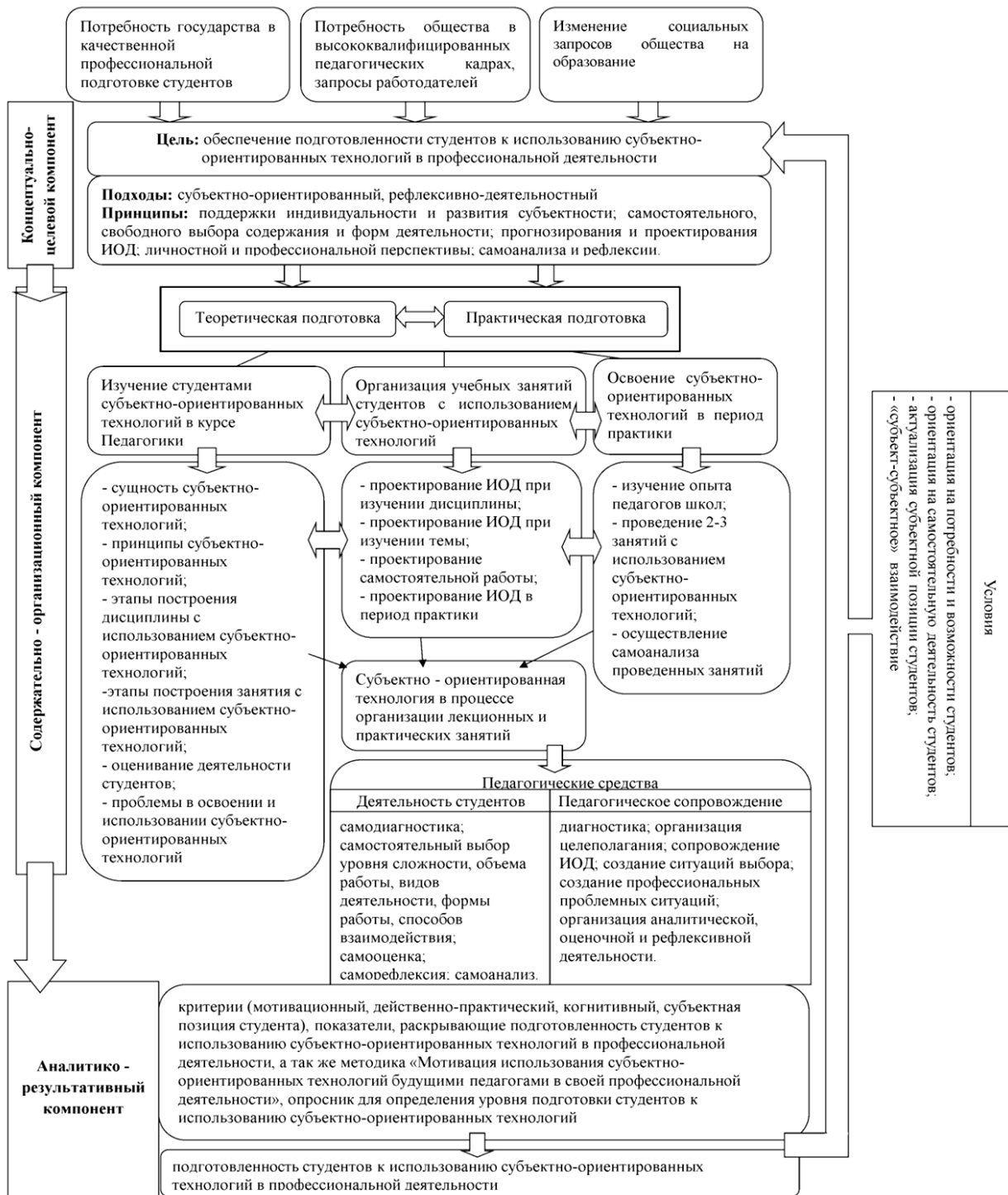


Рис. 1. – Модель подготовки студентов к использованию субъектно ориентированных технологий

Апробация элементов модели осуществлялась в процессе опытно-экспериментальной работы со студентами по программам бакалавриата и магистратуры на базе ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского» с 2018 по 2020 г. в двух учебных группах магистратуры. С

2020 г. апробация элементов модели происходит в четырех учебных группах бакалавров. Проведение опытно-экспериментального исследования по апробации элементов модели включало в себя три этапа: диагностический, формирующий, аналитический.

На диагностическом этапе проводилась самооценка сформированности компетенций студентов, которые должны развиваться в процессе изучения изучаемой дисциплины. Анализируя результаты самооценки, можно сделать вывод о том, что начальный средний уровень сформированности компетенций до изучения дисциплины составлял 4,87 баллов (из 10 баллов), начальный средний уровень сформированности компетенций до изучения дисциплины составлял 3,89 баллов (из 10 баллов). Стоит отметить, что минимальными баллами были отмечены компетенции, направленные на организацию взаимодействия и сотрудничества обучающихся.

Для диагностики уровня подготовленности студентов к использованию субъектно ориентированных технологий нами разработан опросник с учётом определенных критериев и показателей, которые конкретизировали измеряемые компетенции. Студентам магистратуры самостоятельно предлагалось оценить свою подготовленность к использованию субъектно ориентированных технологий по четырём балльной шкале. По результатам первичной диагностики студентов магистратуры можно сделать вывод, что результаты студентов соответствуют низкому и среднему уровням: по мотивационному критерию – 2,13 балла, по когнитивному – 1,87 балла; деятельностно-практическому – 2,34 балла; по субъектной позиции студента – 2,31 балла.

Основные идеи модели проверялись на формирующем этапе опытно-экспериментальной работы при изучении студентами магистратуры и бакалавриата дисциплин, где изучение дисциплины в целом и каждого отдельного занятия было организовано с использованием субъектно ориентированной технологии.

Рассмотрим реализацию этапов изучения дисциплины в целом с использованием субъектно ориентированных технологий при проведении занятий со студентами. В начале изучения дисциплины студентам предлагается ознакомиться

с перечнем компетенций, которые необходимо сформировать в период освоения дисциплины и оценить начальный уровень сформированности у себя этих компетенций. Следующий этап – целеполагание, когда студенты самостоятельно ставят цели и задачи изучения курса, исходя из анализа уровня сформированности компетенций, своих интересов, профессиональной деятельности, темы научно-исследовательской работы и др. Как будущие преподаватели студенты, с учетом имеющегося опыта, интересов, возможностей могут внести предложения по изменениям в методику преподавания дисциплины. На первом занятии каждому студенту предлагается уточнить или дополнить практические задания. Кроме того, со студентами обсуждается форма представления результатов деятельности. На начальных этапах изучения дисциплины с использованием субъектно ориентированных технологий студентам предлагается составить индивидуальный план изучения дисциплины. Подчеркнём, что самостоятельность студентов, уровень их субъектности, мера участия студентов в проектировании курса и отдельных тем зависит, в том числе и от степени новизны изучаемого материала, его личной и профессиональной значимости для студента.

Рассмотрим реализацию этапов построения отдельных занятий дисциплины с использованием субъектно ориентированных технологий на практике. В начале каждого занятия необходимо актуализировать знания студентов о том, что было на прошлом занятии, какие задачи были определены на это занятие, какие задания студенты определили для самостоятельной работы и с какими трудностями им пришлось столкнуться. Этап целеполагания производится самостоятельно студентами с учетом темы, того материала, который они изучали дома, работ, которые выполняли, а также целей изучения дисциплины. Студенты определяют, какие задачи будут решать на данном занятии. Можно определить те задачи, которые совпали, то они общие, а оригинальные задачи – личные для каждого. Далее студенты самостоятельно планируют, как они будут решать поставленные задачи, и предлагают план занятия на основе общих задач. Далее занятие строится с учетом предложений студентов. На занятии реализуется теоретическая/практическая/самостоятельная работа, после чего студенты представляют ее

результаты. На следующем этапе производится самооценка, самоанализ работы на занятии, взаимооценка. Далее студенты планируют самостоятельную работу к следующему занятию, сами определяют содержание, структуру домашней работы. Увидев пример преподавателя, некоторые этапы занятия студенты проводили сами, используя субъектно ориентированную технологию.

Правильная организация учебных занятий с использованием субъектно ориентированных технологий приводит к повышению мотивации студентов к дальнейшему использованию субъектно ориентированных технологий не только на занятиях, но и в своей профессиональной деятельности.

На контролирующем этапе был проведен повторный анализ уровня сформированности компетенций студентов по итогам изучения дисциплины с использованием субъектно ориентированной технологии. Оценка профессиональных компетенций, которые в начале изучения дисциплины были сформированы на низком уровне, возросла до пяти, шести и семи баллов. Анализируя полученные результаты, можно сделать вывод, что повторный замер показал положительную динамику у студентов по всем компетенциям. Студенты отмечают, что этому способствовало изучение дисциплины с использованием субъектно ориентированных технологий. Уровень сформированности компетенций у студентов магистратуры после изучения дисциплины составил 8,54 балла (компетенции оценивались от 0 до 10 баллов), что свидетельствует о положительной динамике профессионального развития студентов. По результатам повторной диагностики студентов магистратуры с помощью опросника можно сделать вывод, что студенты приобрели опыт и осознали суть использования субъектно ориентированных технологий, так как средний балл по мотивационному критерию составил 3,83, по когнитивному – 3,24; деятельностно-практическому – 3,56; по сформированности субъектной позиции студента – 3,11 балла. Таким образом, студенты имели достаточно высокий уровень подготовленности к использованию субъектно ориентированных технологий.

Результатом организации учебных занятий студентов с использованием субъектно ориентированных технологий является: развитие у них желания использовать субъектно ориентированные технологии в своей профессиональной деятельности; непосредственное включение студентов в организацию занятий; решение на практике проблем освоения и использования данных технологий; оценивание результатов использования субъектно ориентированных технологий в своей деятельности при организации занятий.

Обсуждение: Студенты были единодушны в оценке и отметили высокую эффективность использования субъектно ориентированных технологий при изучении дисциплины и положительные изменения во взаимодействии всех субъектов образовательного процесса. По мнению студентов, материал дисциплины при использовании субъектно ориентированной технологии усваивается лучше, так как студент становится субъектом собственной деятельности и занимает активную позицию на занятии.

Таким образом, выявлена положительная динамика результатов изучения дисциплин с использованием субъектно ориентированных технологий.

Заключение. На основе обобщения результатов проведенной работы можно утверждать, что подготовка будущих педагогов к использованию субъектно ориентированных технологий в профессионально-педагогической деятельности будет успешной, если: у студентов формируются положительное отношение к использованию этих технологий и потребность в саморазвитии; студенты целенаправленно осваивают субъектно ориентированные технологии в процессе изучения педагогических дисциплин; организация образовательного процесса в вузе осуществляется с использованием субъектно ориентированных технологий; педагогическая практика студентов представляет собой изучение и анализ опыта педагогов, проведение занятий студентами с использованием субъектно ориентированных технологий и последующий самоанализ своей деятельности; используются ресурсы внеучебной воспитательной работы, в процессе которой применяется субъектно ориентированная технология при организации со-

циального проектирования, волонтерской и коллективной творческой деятельности, проведении воспитательных мероприятий в студенческой группе и на факультете; преподаватели вуза организуют субъект-субъектное взаимодействие со студентами, сопровождая образовательную деятельность обучающихся с целью формирования у них субъектной позиции в различных видах деятельности.

Список литературы

1. Байбородова Л. В. Требования к современным педагогическим средствам подготовки будущих педагогов // Повышение профессионального мастерства педагогических работников в России: вызовы времени, тенденции и перспективы развития: материалы Всерос. науч.-практ. конф. – 2019. – Ч. 1. – С. 162–167.

2. Байбородова Л. В., Данданова С. В., Миронова А. Н. Подготовка студентов к использованию субъектно ориентированных технологий в педагогической деятельности // Учёные записки Забайкальского государственного университета. – 2020. – Т. 15. – № 4. – С. 45.

3. Байбородова Л. В., Белкина В. В., Гущина Т. Н., Груздев В. М. Ключевые идеи субъектно ориентированной технологии индивидуализации образовательного процесса в педагогическом вузе // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. – 2013. – № 8. – С. 47.

© А. Н. Миронова, 2021

ПОНЯТИЕ И СУЩНОСТЬ ПРОФОРИЕНТАЦИОННОЙ РАБОТЫ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

Рычкова Надежда Германовна,

студент факультета педагогики и психологии
ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет»

Коршунова Ольга Витальевна,

доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры педагогики
ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет»

Аннотация. В статье раскрывается актуальность профориентационной работы на уровне среднего образования, а также ее понятия. Описаны трудности, с которыми встречаются старшеклассники при выборе будущей профессии. В статье также представлена система профориентационной работы с учетом введения федерального государственного стандарта среднего общего образования (далее – ФГОС СОО).

Ключевые слова: профессиональное самоопределение, профориентационная работа в средней школе, профориентация, федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования, профессиональное становление.

Введение. В федеральном государственном образовательном стандарте среднего общего образования указывается, что личностные результаты освоения основной образовательной программа должны отражать формирование ответственного отношения к осознанному выбору и построению дальнейшей индивидуальной траектории образования на базе ориентировки в мире профессий и профессиональных предпочтений с учетом устойчивых познавательных интересов, а также на основе формирования уважительного отношения к труду, развития опыта участия в социально значимом труде [1].

В действительности выбор будущей профессии является чрезвычайно сложным для выпускников школ. Проблема правильного выбора профессии актуальна всегда, но в последнее время в связи с быстрым развитием технологий она

становится гораздо острее. Недостаточная информированность обучающихся и их родителей о новых профессиях, об устаревании традиционных профессий, о постоянно меняющемся спросе на рынке труда в регионе и стране, а также отсутствие адекватной оценки и понимания собственных способностей являются серьезным препятствием на пути к правильному выбору профессии.

Методы: анализ психолого-педагогической литературы, нормативных документов, опросные методы (анкетирование, беседа), направленные на практическое изучение причин, влияющих на выбор будущей профессии.

Результаты: В результате опроса девятиклассников выяснено, что они знают не более 25 профессий. Ответы обучающихся 9-х классов на вопрос, что влияет на выбор будущей профессии, распределились следующим образом: 29% опрошенных выбирают профессию под влиянием друга, 15% – по совету родителей, 8% – под влиянием средств массовой информации, у 9% – близкое к дому расположение образовательного учреждения, и только 39% старшеклассников при выборе профессии основываются на собственных интересах и способностях [2].

Таким образом, профориентация в школе не достигает своей главной цели – формирования у обучающихся профессионального самоопределения, соответствующего индивидуальным особенностям каждой личности и запросам общества в кадрах, его требованиям к современному специалисту.

Процесс профессионального самоопределения очень сложный, на него оказывают влияние различные факторы: социально-экономические, психофизические, педагогические, психологические. Практика показывает, что при выборе профессии, обучающиеся не могут адекватно оценить свои реальные возможности и способности, не учитывают потребности рынка труда, выбирают профессию только по ее внешней стороне, не зная реальное содержание деятельности.

При профессиональном самоопределении обучающихся выявляются следующие проблемные точки: направленность профориентации на усредненного ученика, отсутствие индивидуального подхода к личности обучающихся, приоритетное использование словесных методов, отсутствие практических занятий.

Для повышения эффективности профориентационной работы в школе необходимо искать более современные пути решения. ФГОС среднего общего образования предполагает направленность всех составляющих образовательного процесса, на профессиональное самоопределение обучающихся и формирование готовности к дальнейшему профессиональному становлению.

Профориентационная работа в средней школе должна быть системной, объединяя в единую систему все составляющие образовательного процесса: диагностику, преподавание учебных предметов, внеурочные занятия, организацию школьных и внешкольных мероприятий, дополнительное образование.

Профориентационная работа включает следующие этапы:

1. информирование выпускников о состоянии рынка труда, потребностях общества квалифицированных кадров, перспективах развития рынка профессий, требованиях к ним, возможностях карьерного роста и повышения квалификации;
2. предварительная профессиональная диагностика для выявления способностей и возможностей к той или иной профессии;
3. профессиональная консультация и рекомендации о возможных направлениях профессиональной деятельности;
4. проведение мероприятий не только теоретической, но и практической направленности: мастер-классы, встречи с выпускниками, посещение ярмарок профессий, экскурсии на производство, музеи при производстве и др.
5. преподавание учебных предметов на углубленном уровне.

Большую роль в формировании профессионального самоопределения играет изучение отдельных учебных предметов: учитель-предметник в рамках своего предмета предоставляет информацию по предмету, которая может быть интересной для обучающихся с точки зрения выбора профессии, дает возможность попробовать на практике профессиональную деятельность, организует индивидуальную проектную деятельность обучающихся по своему предмету. В связи с этим учебный план и план внеурочной деятельности среднего общего образования имеют свои особенности: наличие 5 профилей (естественно-научный, технологический, гуманитарный, социально-экономический, универсальный), изучение не менее

трех предметов на углубленном уровне, обязательный индивидуальный проект. В отличие от ФГОС основного общего образования, планируемые предметные результаты в старших классах подразделяются на четыре уровня: по предметам, изучаемым на базовом уровне – ученик научится, и ученик получит возможность научиться, по предметам, изучаемым углубленно – ученик научится, и ученик получит возможность научиться. Каждый из этих уровней предусматривает работу по профессиональному самоопределению старшеклассников.

Обсуждение: Следует отметить, что вопросы профессионального самоопределения учащихся освещаются в следующих работах: «Психология профессий» Э. Ф. Зеера, «Профессиональное самоопределение: теория и практика» Н. С. Пряжников и других специалистов.

В отечественной психолого-педагогической литературе процесс профессионального самоопределения рассматривается как «поиск и нахождение личностного смысла в выбираемой, осваиваемой и уже выполняемой трудовой деятельности, а также – нахождение смысла в самом самоопределении» [3, с. 21]. В свою очередь Е. А. Климов определяет профессиональное самоопределение как важное проявление психического развития, активный поиск возможностей развития, формирования себя как полноценного специалиста. Так, Э. Ф. Зеер определяет, как избирательное отношение человека к многообразию профессий, которое осуществляется в течение всей профессиональной жизни, становясь актуальным в зависимости от различных жизненных событий (окончание школы, образовательного учреждения, повышение квалификации, смена места жительства, аттестация и др.).

Как следует из вышесказанного, профессиональное самоопределение – это осознанный выбор профессии, учитывающий особенности, возможности личности, а также требования профессиональной деятельности и социально-экономических условий.

Заключение. Таким образом, организация системы профориентационной работы в школе, позволяет создать благоприятные условия для рационального выбора будущей профессии, а также повысить продуктивность выбора профессии учащимися.

Список литературы

1. Приказ Министерства образования и науки РФ от 06.10.2009 № 413 « Об утверждении и введении в действие Федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://fgos.ru> (дата обращения 13.02.2020).
2. Профориентация старшеклассников: проблемы и пути решения. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://nsportal.ru/sites/default/files/2018/02/16/proforientatsiya_starshiklassnikov.docx%3D%3D&lang=ru (дата обращения 09.10.2020).
3. Пряжников Н.С. Профессиональное самоопределение: теория и практика. – М.: «Академия», 2007 . – 184с.
4. Андриенко, О.А. Особенности профессионального самоопределения обучающихся старших классов средних общеобразовательных школ // Перспективы науки и образования. – 2018. – № 2. – С. 124-127.
5. Зеер, Э.Ф. Психология профессий: Учебное пособие для студентов вузов. – М.: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2003 – 336 с.
6. Исмагилов, Р.Д. Место и роль предпрофильной подготовки и профильного обучения в процессе профессионального самоопределения школьников// Казанский педагогический журнал. – 2016 – № 3. – С. 16-19.
7. Карушева А. В., Севостьянова Е.П. Особенности профессиональной ориентации старшеклассников в условиях общеобразовательных учреждений// Молодой ученый. – 2016.- №4.- С.687-691. – Режим доступа: <https://moluch.ru/archive/108/25955/> (дата обращения: 26.02.2020).
8. Романова Н.А. Особенности профессиональной ориентации старшеклассников. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://multiurok.ru/files/osobiennosti-professional-noi-oriiientatsii-starsh.html> (дата обращения 24.02.2020)

© Н. Г. Рычкова, О. В. Коршунова, 2021

ЦЕЛЕСООБРАЗНОСТЬ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МОРАЛЬНЫХ ДИЛЕММ КАК СРЕДСТВА СОЦИАЛЬНОГО ЗАКАЛИВАНИЯ

Федосеев Иван Николаевич,

аспирант факультета социального управления

ФГБОУ ВО ЯО «Ярославский государственный педагогический универси-
тет им. К. Д. Ушинского»

Аннотация. В статье рассмотрены особенности использования моральных дилемм как средства социального закаливания, обоснована их эффективность и значимость в воспитательной деятельности. Подчеркивается важность работы с детьми на этапе формирования ценностей и социально-значимых качеств личности. Обозначены основные задачи, решаемые с помощью ситуации выбора.

Ключевые слова: социальное закаливание, моральные дилеммы, воспитание, ситуация выбора, требования к дилеммам.

Введение. В разные времена различные факторы влияли на уровень закаленности молодого поколения и их адаптации к жизни. Многое зависело от традиций, сложившихся в определенной группе, распределения социальных ролей и даже географического положения. В настоящее время отсутствие ценностных и идеологических ориентиров у современных детей и молодежи, а также мировая глобализация обуславливают потребность в новых способах работы с молодым поколением.

Казалось бы, это всё не замечается в рутине бытовых дел, на это не обращают внимания родители, не всегда эта проблема поднимается педагогами, но озвученные нами реалии не просто играют роль в формировании будущего поколения, а занимают одну из ключевых позиций в перечне проблем, актуальных на данный момент.

Одной из них, наиболее остро ощущаемой и требующей педагогического воздействия, является проблема неподготовленности личности к новому этапу жизни, к взрослению.

Одним из способов достижения актуальных педагогических задач, решающих эту проблему, является социальное закаливание.

Методы. Анализ психолого-педагогической литературы, позволил выявить сущность моральных дилемм; обобщение педагогического опыта предоставило возможность обосновать использование моральных дилемм как эффективного средства социального закаливания.

Результаты: В ходе проведенного анализа научных источников установлено, что социальное закаливание – это педагогически обоснованное провоцирование к овладению определенными социальными действиями, позволяющими человеку определиться со своим положением в социальной среде, научиться преодолевать препятствия и реализовывать себя [1].

Затрагивая все «индивидуальные» сферы ребёнка, социальное закаливание обеспечивает социальную устойчивость к неблагоприятным воздействиям окружения. Ребёнок становится более гибким, мобильным, самостоятельным и адекватно реагирующим на изменения, происходящие вокруг него.

Социальное закаливание выполняет несколько функций:

- регулятивную, т. е. позволяющую судить о допустимой мере, границах дозволенного во взаимоотношениях с окружающей действительностью;
- компенсаторную, обеспечивающую благоприятные условия для развития, приумножения тех сил, которые способны свести к минимуму имеющиеся недостатки, иницирующую освоение тех видов действительности, которые помогают успешному самоопределению. [2, с. 39].

Как показывает практический опыт, одним из эффективных способов работы с подростками при социальном закаливании являются моральные дилеммы.

В контексте нашего исследования, моральная дилемма – это ситуация морального выбора, в которой нет какого-либо одного однозначно правильного решения, а есть разные решения, которые учитывают различные интересы.

Работа с моральными дилеммами погружает детей в новые для них отношения, благодаря чему у каждого ребенка накапливается определенный опыт социального поведения в условиях, формирующих элементы положительной ориентации и нравственные установки, которые позже не позволят ему вести себя не порядочно или аморально [3].

М. И. Рожков выделяет следующие требования к дилеммам, используемым в работе с детьми:

- дилемма должна иметь отношение к реальной жизни;
- дилемма должна быть простой для понимания детьми;
- дилемма должна быть незаконченной;
- должна включать два или более вопроса, наполненных нравственным содержанием;
- предлагать на выбор учащимся варианты ответов на вопрос «Как должен вести себя центральный герой?» [4, с. 31].

Ситуации выбора помогают решить сразу несколько задач. Во-первых, дети начинают оценивать поступки других, понимать причины того или иного выбора, сделанного людьми. Во-вторых, происходит побуждение к поиску и формулировке аргументов «за» или «против» и, в-третьих, детям приходится «примеривать» ситуацию на себя, задавая вопрос: «А как бы поступил я?».

Моральные дилеммы находят свое отражение в окружающей ребёнка действительности. В зависимости от социального и эмоционального положения, в котором находится ребёнок, они могут по-разному воздействовать на него. Важной задачей педагогов, работающих с детьми и использующих дилеммы, является возможность направить их именно на развитие нравственных качеств у детей и не допустить их «неправильного воздействия» [5].

Как мы видим, моральные дилеммы помогают развивать важные качества личности и положительно влиять на «качество жизни» ребенка. А ведь именно это является основой социального закалывания. Оно готовит ребёнка к жизни в обществе.

Важно, чтобы подростки ощущали свою собственную значимость, осознавали свои возможности. Необходимо научиться делать выбор, опираясь на нравственные ориентиры, и нести ответственность за принятые решения.

Также необходимо, чтобы, встречаясь с трудными ситуациями, подростки могли использовать собственный потенциал, ранее полученный опыт, чтобы в дальнейшем получить новый, важный для дальнейшей жизни [6].

Дилеммы, из-за своей специфики, заставляют человека не просто задуматься, а аккумулировать весь полученный ранее опыт, мобилизовать все внутренние ресурсы и принять не просто решение, от которого будет зависеть исход сложившейся ситуации, а решение, в котором отразятся внутренние установки человека, его взгляды и ценности, его принципы и вся целостная картина его духовного и нравственного «содержания».

При грамотном педагогическом использовании дилеммы, являются довольно гуманным способом работы. Ситуация выбора не требует от ребенка больших затрат энергии или волевых усилий, но в то же время, именно находясь в ситуации выбора, он начинает размышлять о том, что хорошо, а что плохо, какие последствия будут, если он сделает именно этот выбор.

Социальное закаливание как принцип воспитания предполагает включение воспитанников в ситуации, которые требуют волевого усилия для преодоления негативного воздействия социума, выработку определенных способов этого преодоления, адекватных индивидуальным особенностям человека, выработку социального иммунитета, стрессоустойчивости, рефлексивной позиции.

Если социальное закаливание предполагает включение в ситуации, требующие волевого усилия (что педагогически объясняется), то моральные дилеммы помогают создать эти ситуации. Причем, в зависимости от используемых педагогических средств и конкретного уровня закаленности ребенка эти ситуации могут носить различный характер.

Таким образом, моральные дилеммы позволят не только увидеть внутренние качества, но и скорректировать их, так как верно подобранная дилемма сможет не только направить человека в нужное русло, но и закрепить эти знания и навыки.

Обсуждение: Анализ научной литературы даёт нам понять, что тема социального закаливания была актуальна всегда и остается такой и по сей день.

Так, П. Ф. Каптерев – отечественный педагог рубежа 19 и 20 веков в своей статье «О нравственном закаливании» рассматривает вопрос о таком воспитании детей, которое не только давало бы им морально-этические представления, но и воспитывало стойкими, мужественными, волевыми, способными понимать, чувствовать страдания близких и приходить к ним на помощь [7].

Заключение. Таким образом, можно сделать вывод о том, что использование моральных дилемм как средства социального закаливания позволяет использовать большое количество педагогических методов работы с детьми, предоставляет возможность раскрыть их скрытый потенциал, обнажить внутренние проблемы, требующие решения, а именно педагогическая диагностика этих проблем и их коррекция приводят к эффективному социальному закаливанию.

Список литературы

1. Рожков, М. И. Социальное закаливание молодёжи в преодолении жизненных трудностей // Материалы международной научно-практической конференции, посвященной 55-летию Института дошкольного воспитания и 110-летию со дня рождения А. В. Запорожца. – М.: Федеральное государственное бюджетное научное учреждение «Институт изучения детства, семьи и воспитания Российской академии образования». – 2016. – Т. 2. – С. 187-192.
2. Басов, А.Н. Педагогические условия социального закаливания старшеклассников: Дисс. ... канд. пед. наук / Кострома. – 1999. – 139 с.
3. Молчанов, С.В. Условия и факторы решения моральных дилемм в подростковом возрасте // Национальный психологический журнал. – 2014. – № 4. – С. 42-51.
4. Рожков, М. И. Воспитание толерантности у школьников. – Ярославль: Академия холдинг, 2003. – 191 с.

5. Ермолаева, С.А. Идея социального закаливания и формирования нравственной устойчивости личности в контексте проблем превентивной педагогики // Психолого-педагогический поиск. –2017. – № 2. – С.119-126.

6. Холод, Н.И. Моральные дилеммы как средство нравственного воспитания студентов при обучении иностранному языку // Ярославский педагогический вестник. – 2016. – № 3. – С. 68-71.

7. Каптерев, П.Ф. О нравственном закаливании. Семейное воспитание: хрестоматия. – М.: Академия, 2001. – 305 с.

© И. Н. Федосеев, 2021

Секция 2

Актуальные психологические практики

УДК 159.9

DOI: 10.52376/978-5-907419-50-6_036

СИНДРОМ ВЫГОРАНИЯ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГОВ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ШКОЛ

Бармина Мария Владимировна,

студент факультета педагогики и психологии
ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет»

Втюрина Татьяна Анатольевна,

старший преподаватель кафедры психологии
ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет»

Аннотация. В статье обозначена актуальность изучения синдрома выгорания как одного из патологических состояний, проявляющихся в большей степени у работников коммуникативных профессий. Цель статьи – показать особенности синдрома выгорания у педагогов общеобразовательных школ и определить способы его профилактики. По результатам анализа показано, что педагоги общеобразовательных школ склонны к проявлению синдрома выгорания. Установлено, что 51% педагогов школ имеют средний уровень профессионального выгорания, у 15 % выявлен высокий уровень.

Ключевые слова: синдром выгорания, профессиональное выгорание, эмоциональное истощение, коммуникативные профессии, педагоги.

Введение. Актуальность исследования синдрома выгорания определяется особенностями современной социокультурной ситуации, которая предъявляет высокие требования к человеку как специалисту определенной сферы профессиональной деятельности. Общество в качестве эталона предлагает образ социально успешного, уверенного в себе человека, самостоятельного и решительного, достигшего карьерных успехов. Вместе с тем, повышенный качественный

спрос на специалиста выступает общим фактором повышенного эмоционального и физического напряжения, формирует особое психологическое состояние, которое определяется как синдром выгорания.

Как научный феномен синдром выгорания начали исследовать в 1970-х годах. Согласно обзорным статьям по вопросам изучения синдрома выгорания [1, с. 86] понятие эмоциональное выгорание (burnout) ввел в научный оборот американский психиатр Х. Фрейденбергер. Под эмоциональным выгоранием он понимал психологическое состояние психически здоровых людей, которые находятся в тесном и интенсивном общении с субъектами своей деятельности в эмоционально нагруженной атмосфере при оказании профессиональной помощи [2, с. 61].

В зарубежной психологии синдром выгорания рассматривается довольно давно такими исследователями, как К. Маслач, С. Джексон, Б. Перлман, Е. Хартман. В отечественной психологии интерес к данному явлению появился в конце 80-х гг. Среди отечественных ученых следует отметить В. В. Бойко, В. Е. Орла, Н. Е. Водопьянову, Т. В. Форманюк и др.

Сегодня существует множество подходов к рассмотрению феномена выгорания. Его рассматривают, например, как истощение (Г. Фрейденбергер), результат стресса (К. Маслач), профессиональная деформация (В. В. Бойко, Н. Е. Водопьянова, Е. С. Старченкова), дезадаптационный феномен (В. Е. Орел) и т. д.

Одним из точных, по нашему мнению, следует признать определение Н. Е. Водопьяновой и Е. С. Старченковой. Авторы определяют синдром выгорание как негативное психологическое явление, проявляемое через психоэмоциональное истощение, развитие дисфункциональных профессиональных установок и снижение профессиональной мотивации, наблюдаемое у лиц без психопатологии [3]. В данном определении акцентируются два основных момента: 1) наличие дисфункциональных симптомов, которые определяют, прежде всего, эмоциональную сферу и снижение профессиональной эффективности; 2) выгорание может происходить только в профессиональной деятельности и у лиц без психопатологий.

Как и любое патологическое состояние, синдром профессионального выгорания имеет свои специфические симптомы. К. Маслач и С. Джексон выделяют три основных компонента этого состояния [4]:

- 1) эмоциональное истощение (снижение эмоциональных ресурсов; усталость, чувство эмоциональной опустошенности, вызванное собственной работой);
- 2) деперсонализация (личностная отстраненность от своего труда и его объектов; развитие негативного, циничного отношения; безличное отношение к другим);
- 3) редукция личных достижений (ощущение утраты эффективности или достижений, мысли о некомпетентности, утраты эффективности и достижений в профессиональной деятельности. Это профессиональная самооценка в синдроме выгорания.

Представленные компоненты определяют трехфакторную модель выгорания К. Маслач, которая сегодня считается наиболее эмпирически обоснованной в науке. Данной моделью мы и пользовались, изучая особенности выгорания в деятельности педагогов, чья профессия относится к «помогающему» типу, где наиболее выражено влияние состояния выгорания.

В рамках данной исследовательской работы ставилась цель выявить особенности синдрома профессионального выгорания у педагогов и определить способы его профилактики. В задачи исследования, в частности, входило определить уровень профессионального выгорания; получить представление о выраженности стресса, его роли и влиянии в настоящей жизни человека. Проверялась гипотеза о том, что представители коммуникативных профессий подвержены синдрому профессионального выгорания.

Методы. В исследовании приняли участие педагоги общеобразовательных школ г. Кирова. Выборка составила 40 человек, из них 30 женщин и 10 мужчин. Возраст респондентов от 30 лет до 61 года. Все респонденты имеют стаж больше 5 лет, что с точки зрения этапов становления педагога как профессионала означает, что респонденты прошли фазу адаптации к профессии.

Методический аппарат исследования составили: опросник «Профессиональное выгорание» (адаптация Н. В. Водопьянова, Е. С. Старченкова). Использовался вариант опросника «ПВ» для учителей и преподавателей высшей школы [5]; методика «Шкала профессионального стресса» (Д. Фонтана) [6].

Результаты. На первом этапе исследования была проведена диагностика профессионального выгорания. По шкале «Эмоциональное истощение» низкий уровень выявлен у 40% респондентов (рис. 1). Им свойственны адекватные происходящему эмоциональные реакции, сохранённые способности сочувствовать и сопереживать.

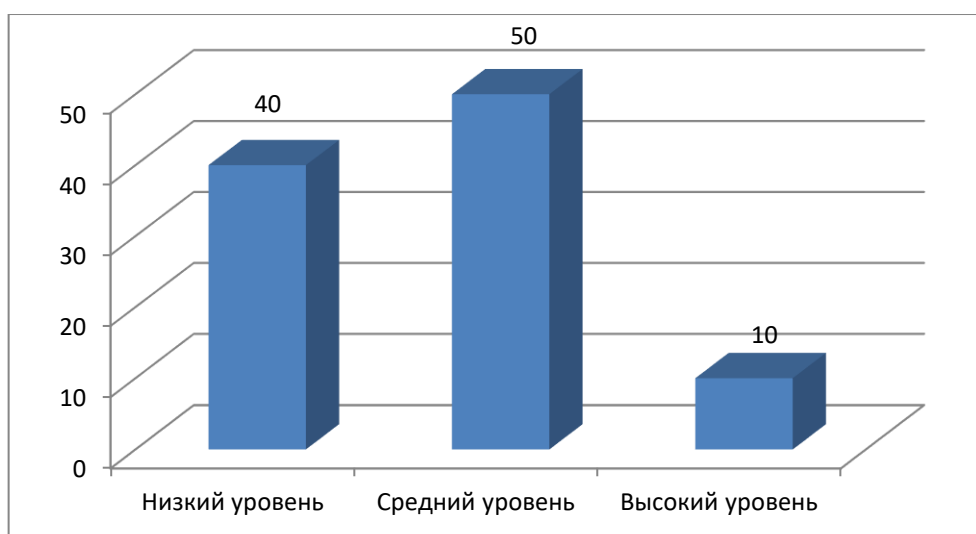


Рис. 1 – Уровни эмоционального истощения у педагогов (в %)

У 50% респондентов наблюдается средний уровень. У данной группы отмечаются отдельные симптомы эмоционального истощения (эмоциональная отстраненность, утрата интереса к окружающему).

Высокий уровень эмоционального истощения имеют 10% педагогов. У педагогов отмечается снижение эмоционального тонуса, утрата интереса к окружающему, эмоциональный дефицит, эмоциональная отстраненность и эмоциональное перенасыщение.

По шкале «Деперсонализация» низкий уровень выявлен у 35% респондентов (рис. 2). Для педагогов характерно адекватное отношение к учащимся.

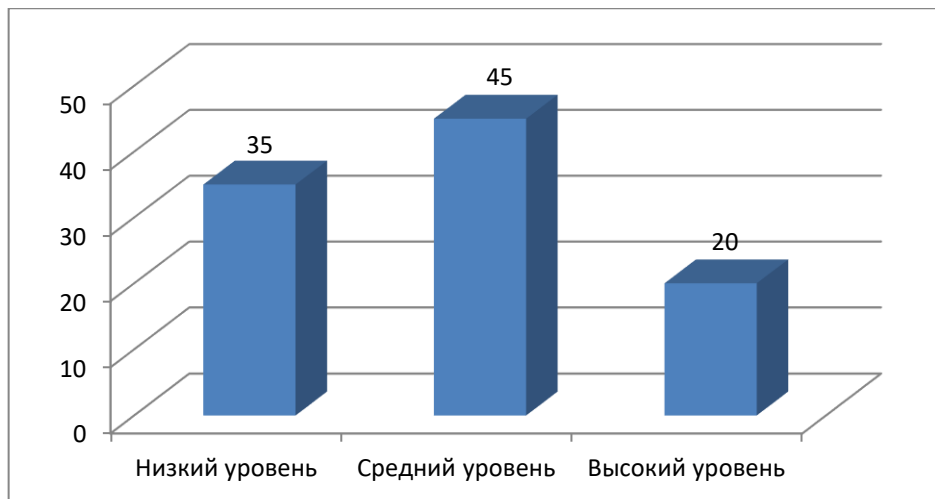


Рис. 2 – Уровни деперсонализации у педагогов, в %

Средний уровень деперсонализации имеют 45% респондентов. У педагогов периодически проявляется равнодушное отношение к учащимся, контакты с детьми становятся формальными, обезличенными. Отмечается зарождение скрытых негативных установок к учащимся, реализующихся пока во внутренне сдерживаемом раздражении. Высокий уровень деперсонализации имеют 20% респондентов, что может проявляться в равнодушном, иногда негативном отношении к учащимся. Отмечается негативизм, циничность установок и чувств по отношению к школьникам. Педагогам свойственна раздражительность, конфликтность.

По шкале «Профессиональные достижения» низкий уровень выявлен у 16% респондентов (рис. 3). У педагогов ярко выражен негативизм относительно служебных обязанностей, характерно стойкое ощущение, что выполняемая деятельность бесполезна и не нужна обществу. Как следствие, отмечается снижение самооценки и профессиональной мотивации, недовольство собой, негативн

Преобладающее количество респондентов (60%) имеют средний уровень профессиональных достижений. У педагогов отмечается тенденция к негативному оцениванию себя, снижение самооценки и профессиональной мотивации. ое отношение к себе как профессионалу.

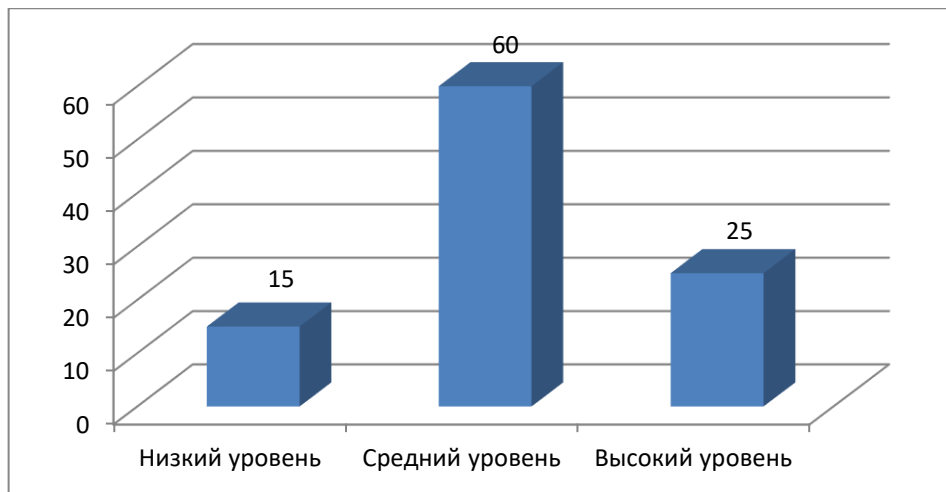


Рис. 3 – Уровни профессиональных достижений у педагогов, в %

Высокий уровень профессиональных достижений имеют 25% испытуемых. Педагоги характеризуются адекватной самооценкой своих профессиональных достижений, значимой мотивацией профессиональной деятельности.

На втором этапе исследования была проведена диагностика профессионального стресса. Получили, что преобладающее количество педагогов (75%) имеют умеренный уровень стресса для занятого и много работающего профессионала. Для 25% респондентов стресс представляет безусловную проблему. Для данных педагогов очевидна необходимость коррекционных действий. Педагогов, для которых стресс не является проблемой в жизни, а также педагогов, для которых стресс представляет главную проблему выявлено не было. Качественный анализ ответов позволил увидеть некоторые факторы, которые наиболее волнуют педагогов. К ним относятся: эмоциональное опустошение, излишняя требовательность к себе, тенденция негативного отношения к другому.

Обсуждение. В предпринятом исследовании были изучены особенности эмоционального выгорания в деятельности педагогов. В исследовании И. Е. Евграфова, Н. В. Игошиной, Н. П. Тагировой, со ссылкой на другие исследования, подтверждается факт, что синдром «выгорания» является достаточно распространенным явлением среди педагогов как представителей «помогающих» профессий [7].

В нашем исследовании, также подтвердилось, что учителя подвержены эмоциональному выгоранию. Мы получили, что около 51% респондентов имеют средний уровень эмоционального выгорания. Им характерны отдельные симптомы эмоционального истощения, возможно зарождение скрытых негативных установок к учащимся, реализующихся пока во внутренне сдерживаемом раздражении. Но также следует заметить, данные респондентов, отнесенные к среднему уровню, требуют дополнительного анализа, так как известно, что некоторую степень эмоционального истощения можно считать нормальным возрастным изменением, а определенный уровень деперсонализации – необходимым механизмом психологической защиты в процессе профессиональной адаптации. Однако у 15% респондентов выявлен высокий уровень профессионального выгорания. В этом случае наблюдается неадекватное избирательное эмоциональное реагирование, расширение сферы экономии эмоций и др.

Как отмечает Р. В. Овчарова, учительская профессия «всеобъемлющая по сфере приложения сил и объему требований к личности ее носителя» [8]. В связи с этим, конечно, проявление синдрома выгорания может быть обусловлено с одной стороны особенностями психических свойств личности педагога, с другой, характером условий и содержания профессиональной деятельности. Но независимо от причин, как пишет Р. В. Овчарова, школьный психолог должен стать первым фасилитатором для учителя. Логическим продолжением данного исследования является разработка способов профилактики синдрома выгорания для педагогов.

Заключение. В рамках эмпирической части работы были определены особенности синдрома профессионального выгорания у педагогов, как представителей группы коммуникативных профессий. Выявлено проявление отдельных симптомов профессионального выгорания: эмоциональная отстраненность, утрата интереса к окружающему; формальность, обезличенность контактов с детьми; тенденция к негативному оцениванию себя, снижение самооценки и профессиональной мотивации; состояние напряжение, вызванное профессиональной деятельностью.

Таким образом, гипотеза о том, что педагоги общеобразовательных школ склонны к проявлению синдрома выгорания подтвердилась.

Список литературы

1. Полянский А. И., Быковская Л. И. Синдром выгорания как феномен в современной науке // Горизонты гуманитарного знания. – 2018. – № 5. – С. 85-92.
2. Ушакова Т. А. Социально-психологические и индивидуально-личностные детерминанты состояния профессионального «выгорания» специалистов социальной работы // Отечественный журнал социальной работы. – 2012. – № 2. – С. 60-70.
3. Водопьянова Н. Е. Старченкова Е.С. Современные подходы к превенции синдрома выгорания // Современные проблемы исследования синдрома выгорания у специалистов коммуникативных профессий: коллективная монография / Под ред. В. В. Лукьянова, Н. Е. Водопьяновой, В. Е. Орла, С.А. Подсадного, Л.Н. Юрьевой, С.А. Игумнова; Курск: Изд-во Курск. гос. ун-т. – 2008. – С. 235-249.
4. Маслач К. Профессиональное выгорание: как люди справляются // Школьный психолог. – 1998. – № 7 – С.16-18.
5. Водопьянова Н. Е., Старченкова Е. С. Синдром выгорания: диагностика и профилактика. – СПб. –2005.
6. Фонтана Д. Как справиться со стрессом: пер. с англ. – М.: Педагогика – Пресс, – 2005. – 352 с.
7. Евграфов И. Е., Игошина Н. В., Тагирова Н. П. Экспериментальное исследование синдрома психоэмоционального выгорания работников педагогической сферы в процессе профессиональной деятельности // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 63-2. – С. 315-319.
8. Овчарова Р. В. Психологическая фасилитация работы школьного учителя: учебное пособие. – М.: Изд-во, – 2007. – 305 с.

© М. В. Бармина, Т. А. Втюрина, 2021

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ АКТУАЛЬНОСТЬ ФОРМИРОВАНИЯ СПОСОБНОСТИ ЦЕЛЕПОЛАГАНИЯ У СТУДЕНТОВ – ЮРИСТОВ

Богодухова Евгения Михайловна,

аспирант кафедры психологии
ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет»

Корчагина Галина Ивановна,

кандидат психологических наук, доцент
доцент кафедры психологии
ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет»

Аннотация. Статья посвящена осмыслению целеполагания в правоприменительной практике. Рассмотрены психологические концепции, определяющие способность личности к целеполаганию. Определяется принятие решений как ключевая среда управленческих функций, которое происходит в условиях действия разнообразных объективных и субъективных факторов в процессе профессиональной деятельности юристов. Системогенез, как процесс формирования системы компонентов в плане обеспечения цели.

Ключевые слова: цель, целеполагание, способность к целеполаганию, психологическая система принятия решений, системогенез профессиональной деятельности.

Введение. Правильность и точность применения норм действующего законодательства, служат основной гарантией соблюдения прав и свобод граждан, вовлеченных в сферу уголовного судопроизводства. Допущенные нарушения норм права и рекомендации криминалистики, психологии личности, криминальной психологии субъектами предварительного расследования, в процессе принятия ими решения по расследуемому делу, как следствие негативно отражаются

на принятие решений субъектами судебной системы. Поэтому актуальным на наш взгляд является исследование формирования способности целеполагания, у будущих юристов, обучающихся по направлению правоохранительная деятельность, а именно, изучение психологических свойств личности, подготавливаемой к профессиональной деятельности в правоохранительных системах. В том числе определение индивидуально-психологического уровня деятельности. Профессиональная деятельность обучающихся нацелена на расследование и раскрытие преступлений. Предполагаем, что на этапе обучения возможно определение способности личности принимать конструктивные решения, определять четкие и выполнимые цели в предстоящей трудовой деятельности. Развивая личностные способности возможно повышение уровня целеполагания, и повышение качества деятельности субъектов предварительного расследования.

Теоретические основы. В настоящее время целеполагание в теоретическом контексте активно исследуется социологами, психологами, экономистами, юристами.

С точки зрения юристов, при осуществлении профессиональной деятельности, в рамках уголовного процесса, мыслительная деятельность в процессе целеполагания, связанная с обеспечением законных интересов, является деятельностью в смыслах, сущность которых объяснена духовно-нравственными основаниями понимания законных интересов. Согласно научной позиции И. Е. Адаменко, целеполагание, как свойство цели в рамках уголовно-процессуальной деятельности, в которой целеполагание определено, как мыслительный процесс, характеризующийся формированием образа предстоящей уголовно-процессуальной деятельности на основе знания о ней, среде ее функционирования, а также средств, необходимых для объективизации сформированного образа. Автор определяет, что целеполагание, также включает в свой объем соответствующие механизмы смыслообразования, что в свою очередь дает возможность вести речь, о том, что «мыслительная деятельность в уголовно-процессуальной сфере представляет собой не только мыслительные операции, но и мыслительную деятельность в смыслах [1].

Г. П. Щедровицкий определил, «реальное мышление, поскольку оно осуществляется в связи с пониманием и на базе понимания, имеет дело с вторичной

обработкой содержаний, представлением их в виде смыслов. Смыслы интерпретированы на объекты и предстают в объектной форме. И наше мышление может осуществляться в виде движения в смыслах, а не только в виде осуществления операций, движения в смыслах по специфическим законам сознания» [2].

В отечественной психологии целеполагание исследовано, А. Н. Леонтьевым, С. Л. Рубинштейном, в рамках теории деятельности как элемент, включенный в ее психологическую структуру. Как элемент интеллектуальной деятельности изучен А. В. Брушлинским, Д. Б. Богоявленской и О. К. Тихомировым.

Способность к целеполаганию предполагает умение прорабатывать образ цели, процесс ее достижения и последствия реализации, а также гибкость в постановке целей, то есть способность изменять их в соответствии с изменяющимися обстоятельствами. Одним из основных факторов стратегического построения жизни является развитая способность к целеполаганию, что в свою очередь обеспечивает эффективное разрешение противоречий между активностью, притязаниями, Я-концепцией личности и условиями ее жизни [3].

Необходимо учитывать, что профессиональная деятельность субъектов предварительного расследования непосредственно связана с принятием решений в условиях дефицита времени и нередко экстремальной обстановки. В данном случае мы рассматриваем личность, включенную в трудовую деятельность, которая обязана принимать решения и от результата принятых ею решений, зависит в целом конструктивное функционирование правоприменительных систем, а также духовно-нравственные основы общества.

Обращаясь к терминологическим аспектам – «принятие решений» не найдено однозначного определения. В отечественной психологии приоритетно определение «принятие решения», как когнитивный процесс, результатом которого является выбор мнения либо курса действий из ряда альтернативных возможностей. Процессы принятия решения представляются интегральными, они синтезируют наиболее значимые когнитивные, эмоциональные, волевые и мотивационные процессы, базовые свойства личности и иные психологические компоненты [4].

Методологической основой исследования является концепция А. В. Карпова, который определил принятие решения как ключевую среду управленческих функций. В психологии управления эффективное принятие решений руководителем – центральный аспект, в результате которого проявляются социальные роли в трудовом процессе (руководитель –исполнитель). Необходимо отметить, что процессы принятия с одной стороны базируются на когнитивных, регулятивных, коммуникативных процессах, но при этом сами являются основой последующих управленческих действий [5].

Согласно концепции А. А. Вербицкого, принятие решения происходит в условиях действия широкого спектра разнообразных объективных и субъективных факторов. Среди таковых, выделяются внешний и внутренний контексты. К внутреннему контексту отнесены индивидуально-психологические особенности, знания и опыт конкретного человека. К внешнему контексту отнесены – временные, пространственные, предметные, социокультурные характеристики ситуации [6].

Психологическая система принятия решения рассматривается как компонент психологической системы профессиональной деятельности вообще и в частности. Психологическая система деятельности, организованная в плане выполнения функций конкретной деятельности, достижения целей и условий.

Эмпирические методы предстоящего исследования определены как, наблюдение, опрос, тестирование – «Мониторинг трудовых мотивов» Ф. Герцберга, «Многомерный профессионально-психологический личностный тест» А. В. Сидоренкова, методика определения уровня целеполагания А. И. Пригожина и др.

Статистические методы количественной и качественной обработки результатов исследования Н-критерий Крускала-Уоллиса и коэффициент ранговой корреляции Спирмена.

Методологической основой исследования на данном этапе служат положения системогенетического подхода к профессиональной деятельности В. Д. Шадрикова. Предстоящую профессиональную деятельность юристов, готовность их к принятию решений, закономерно рассмотреть на основе концепции В. Д. Шадри-

кова, в которой системогенез профессиональной деятельности – это процесс формирования системы в котором определяется компонентный состав системы, устанавливаются функциональные взаимосвязи компонентов, происходит развитие отдельных компонентов в плане обеспечения достижения цели. При этом отдельные компоненты формируются неаддитивно, неравномерно, гетерохронно [7].

Третья структурная составляющая методологической основы нашего исследования определена – методика определения уровня целеполагания А. И. Пригожина.

Обсуждение. Опираясь на концепцию В. Д. Шадрикова, представляется возможным определение формирования целеполагания в процессе обучения юристов, так как научная позиция позволяет определить переход профессиональной деятельности к уровню цели и к уровню целеполагания.

Концепцией определены шесть компонентов психологической системы профессиональной деятельности. Первый компонент представлен, как мотив профессиональной деятельности. В данном случае на основе классификации потребностей формируется синтетическая потребность в труде. Согласно научной позиции Г. И. Корчагиной, принятие профессии «порождает желание выполнять ее определенным образом, порождает определенную детерминирующую тенденцию и служит исходным моментом формирования психологической системы деятельности» [8].

Второй компонент, представлен как формирование подсистемы профессионально важных качеств. Реализация принципа сознания в деятельности в отношении профессиональной деятельности проявляется как проявление черт оперативности для профессиональной способности.

Третий компонент – формирование представления о программе деятельности. Программа определяет, что и как должен делать субъект для достижения поставленной цели деятельности.

Четвертый компонент – формирование информационной основы деятельности. Информационная система представлена, как совокупность информации, позволяющей организовать деятельность согласно вектору «цель – результат». В процессе формирования информационной основы деятельности, выделяется

важный этап – придание ей оперативности, то есть приспособленности для правильного и быстрого практического выполнения задач, планов и начинаний. Информация в оперативной информационной основе деятельности, соединена в единое целое смысловыми связями, то есть четвертый компонент концепции – это функционально-смысловой информационный комплекс».

Пятый компонент – формирование блока принятия решений личностью, которая в процессе освоения профессии постоянно решает творческую задачу по наиболее эффективному достижению цели профессиональной деятельности.

Шестой компонент определяет формирование цели профессиональной деятельности. В данном компоненте цель представлена, как центральный системообразующий компонент психологической системы деятельности [9].

Следовательно, потребности личности в ходе профессионализации обретают свой предмет деятельности и формируется структура профессиональных осознанных мотивов, которые организуют целостное поведение как следствие появляется личностный смысл профессиональной деятельности и потребности в ее преобразовании. На разных этапах профессионализации определены разные по компонентному составу и взаимоотношению компонентов психологические системы профессионально важных качеств, каждая из которых обеспечивает эффективность деятельности. Информация в оперативной информационной основы деятельности соединена в единое целое смысловыми связями, то есть, информационная основа деятельности – «функционально-смысловой информационный комплекс». Блок деятельности имеет различные детерминанты процессов принятия решений, блоки различаются по содержанию решаемых задач, виду неопределенности, преодолеваемой путем процессов решения. Цель, как системообразующий компонент психологической системы деятельности, а процесс формирования цели включают установление нормативной цели, то есть нормативно одобренный способ деятельности и нормативный результат [10].

Заключение. Таким образом, функция принятия решений, согласно концепции А. В. Карпова, является одной из «составляющих» психологической дея-

тельности в целом и основополагающей. Опираясь на методологию системогенеза В. Д. Шадрикова, на анализ индивидуально-психологического уровня деятельности, в процессе нашего исследования предполагаем определить формирование способности целеполагания у студентов юристов, а также готовность к принятию решений в предстоящей профессиональной деятельности.

Список литературы

1. Адаменко, И.Е. К вопросу целеполагания как свойстве цели уголовно-процессуальной деятельности // Юрист-Правовед. – 2017. – №4 (83). – С.42-44.
2. Щедровицкий, Г. П. Знак и деятельность: в 3 кн. Кн.1: Структура знака: смыслы, значения, знания. 14 лекций 1971 года. – М., 2005.
3. Никитина, Т.А. Целеполагание как необходимый элемент психологической готовности к деятельности в современных условиях // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2011. – №3. – Т.1. – С.121-124.
4. Пивоварова, М.В. Стилевые особенности принятия решений у руководителей с разным уровнем целеполагания: выпускная квалификационная работа, Вятский государственный университет, 2020 год.
5. Карпов, А. В. Психология принятия решений в профессиональной деятельности. – М., 2019. – 155 с.
6. Вербицкий, А.А. Новая образовательная парадигма и контекстное обучение. – М., 1999. – 175 с.
7. Корчагина, Г.И., Поваренков, Ю.П. Профессиональное самоутверждение: системогенетический подход. – Киров, 2009. – 130 с.
8. Корчагина, Г.И. Человека в организационной среде. – Киров, 2014. – 122с.
9. Шадриков, В. Д. Системогенез профессиональной и учебной деятельности. – М., 2017. – 326 с.
10. Пригожин, А. И. Цели и ценности. Новые методы работы с будущим. – М., 2010. – 432 с.

© Е. М. Богодухова, Г. И. Корчагина, 2021

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПОНЯТИЯ «САМОРЕГУЛЯЦИЯ» В КОНТЕКСТЕ РАЗЛИЧНЫХ ПОДХОДОВ

Гущина Юлия Александровна,

аспирант кафедры педагогики

ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет»,

Симонова Галина Ивановна,

доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры педагогики,

директор Педагогического института

ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет»

Аннотация. В статье представлен анализ различных подходов к исследованию феномена «саморегуляция». Раскрыты структурно-функциональный, содержательно-психологический аспекты саморегуляции, а также представлены стилевые особенности саморегуляции и компоненты, составляющие понятие регуляторного опыта личности.

Ключевые слова: структурно-функциональный аспект саморегуляции, содержательно-психологический аспект саморегуляции, регуляторно-личностные свойства, субъектно-деятельностный подход, осознанная регуляция

Введение. Несмотря на то, что современная психологическая наука располагает значительными теоретическими сведениями и практическими разработками в области саморегуляции, до сих пор нет определенности и однозначности в понимании структуры, психологической сущности и природы саморегуляции личности. Это противоречие связано с междисциплинарным характером понятия, его многозначностью, а также возникновением различных подходов к исследованию саморегуляции.

Теоретические основы. Научный интерес феномен саморегуляции вызвал в XX веке в связи с развитием кибернетики и теории автоматического регулирования. Применительно к неживым системам «саморегуляция» заключается в поддержании устойчивого развертывания целеустремленной активности регулирующим центром, находящимся внутри системы.. Кибернетический подход в 30-е гг. XX века лег в основу естественно-научной концепции исследования феномена саморегуляции, применив универсальную кибернетическую схему регуляции к регуляции деятельности и поведения человека.

Отечественными физиологами И. М. Сеченовым и И. П. Павловым было положено начало формированию представлений о регуляторном характере протекания психических явлений и процессов. Признавая важность психической саморегуляции в жизни человека, И. М. Павлов определял человека как самоподдерживающуюся, самовосстанавливающуюся, самосовершенствующуюся систему с высочайшим уровнем саморегуляции. И. М. Сеченовым была выдвинута идея о том, что у человека «чувствование превращается в повод и цель, а движение – в действие» [1, с. 18]. Продолжая идею И. М. Сеченова, А. В. Запорожец сформулировал гипотезу о переходе произвольных движений в произвольные в процессе осознания их личностью. Кроме того, Н. А. Бернштейном и П. К. Анохиным, была создана общая модель саморегуляции: П. К. Анохиным была предложена схема рефлекторного кольца, обеспечивающего поддержание единства системы в результате циркуляции информации от периферии к центру и от центра к периферии [2]; Н. А. Бернштейном были сформулированы принципы саморегуляции физиологических процессов [3], основанные на противоречиях, возникающих в результате несоответствия созданной человеком модели потребного будущего действительности. Исследования П. К. Анохина и Н. А. Бернштейна показали, что система саморегуляции является многоуровневой.

Изучению проблем психической саморегуляции посвящены исследования научной школы В. М. Бехтерева. Ученым сформулировано понятие психической саморегуляции, которое заключается в сознательном воздействии человека на

сферу своих психических процессов, состояний, свойств для поддержания или изменения характера их функционирования. А. Ф. Лазурский, М. Я. Басов, В. Н. Мясищев, Б. Г. Ананьев продолжили разработку этой идеи, кроме того, Б. Г. Ананьев одним из первых применил теорию кибернетики о регулирующих и саморегулирующихся системах к работе головного мозга как «сложной организации контуров регулирования с многочисленной цепью звеньев» [4, с. 83].

В 60-70 гг. рамках системного подхода Б. Ф. Ломовым, Б. Г. Ананьевым, Л. М. Веккером, А. В. Ярмоленко была исследована категория отражения. Б. Ф. Ломовым были выделены уровни регуляции деятельности, которые соотносятся с уровнями психического отражения [5, с. 118], поэтому психическая регуляция личности рассматривается как многоуровневая система, включающая мотив, цель, концептуальную модель, план деятельности, действия, процессы переработки текущей информации, принятия решений, проверки результатов и коррекции действий. Системообразующим в этой модели становится вектор «мотив – цель», а следовательно, способность личности к прогнозированию событий.

В 60-80 гг. в психологической науке представления о саморегуляции опирались на принцип единства сознания и деятельности, поэтому с позиции деятельностного подхода Л. С. Выготским, С. Л. Рубинштейном, А. Н. Лентьевым, А. Р. Лурией, А. В. Запорожцем, П. Я. Гальпериным была разработана теория деятельности, управляемая психикой, а саморегуляция – это регуляция деятельности, а не отдельное системное образование. Исследования ученых позволили выделить и описать универсальные функции, применимые к любому виду деятельности: целеполагание, побуждение (в том числе и волевое), антиципацию, планирование, программирование, ориентировку в условиях, оценивание, принятие решения, реализацию, контроль и коррекцию.

В рамках структурно-функционального подхода в 80-х годах в научной школе О. А. Конопкина осознанная саморегуляция изучалась как системно-организованная внутренняя психическая активность по инициации, построению, поддержанию и управлению разными видами и формами произвольной активно-

сти, направленной на достижение принимаемых человеком целей. «Именно целенаправленная произвольная активность, реализующая все множество действительных отношений с реальным миром вещей, людей, средовых условий, социальных явлений, является основным модусом субъектного бытия человека» [6, с. 128]. Результатом системного исследования стала разработка концепции осознанного саморегулирования произвольной активности человека при достижении поставленных целей в различных видах деятельности [7]. О. А. Конопкиным были выделены необходимые функциональные компоненты, обеспечивающие возможность продуктивной саморегуляции, сформулированы закономерности их системного взаимодействия: чем выше уровень сформированности каждого функционального компонента саморегуляции, тем эффективнее осуществляется процесс саморегулирования. На основании специфических регуляторных функции О. А. Конопкин выделил и теоретически обосновал следующие компоненты психической саморегуляции деятельности человека:

- 1) центральным звеном саморегуляции является принятая субъектом осознаваемая *цель* деятельности, связывающая все компоненты регулятивного процесса;
- 2) выделение *значимых* для субъекта *условий*;
- 3) выбор *программы исполнительских действий*;
- 4) выбор *системы критериев*, определяющих успешность деятельности субъекта по достижению заданной им цели;
- 5) *контроль и оценка* текущих и конечных результатов;
- 6) принятие решения о необходимости *коррекции* системы регуляции.

О. А. Конопкиным была создана универсальная функциональная структура саморегуляции, которая включает инвариантный структурно-функциональный и вариативный содержательно-психологический аспекты осознанной саморегуляции, что позволило изучать саморегуляцию с точки зрения как целостной системы, так и самостоятельных компонентов, обладающих относительной независимостью. Содержательно-психологический аспект при структурно-функцио-

нальном подходе не был достаточно изучен, так как определяется индивидуальными психическими особенностями субъекта и наиболее ярко проявляется в вызывающей затруднения новой деятельности, не входящей в эмоциональный, когнитивный, деятельностный, волевой опыт субъекта.

Опираясь на исследования О. А. Конопкина, в рамках субъектно-деятельностного подхода В. И. Моросанова выдвинула гипотезу о том, что личностные особенности влияют на деятельность посредством сложившихся индивидуальных способов саморегуляции активности [8]. Многолетние исследования позволили В. И. Моросановой выделить индивидуальные различия в уровне сформированности каждого функционального звена в общей структуре саморегуляции: в индивидуальных особенностях целеполагания и целевых предпочтениях, в индивидуальных способах моделирования и программирования, в индивидуальных способах оценивания собственной активности и необходимой ее коррекции.

Кроме того, В. И. Моросановой выделены индивидуальные особенности саморегуляции, которые проявляются на субъектном уровне через регуляторно-личностные свойства, системно влияющие на функционирование любого звена целостного регуляторного процесса: *адекватность* принимаемой субъектом модели условий деятельности, программы деятельности, контрольно-оценочного и корректировочного блоков тем условиям, в которых осуществляется деятельность; *осознанность представлений* о каждом этапе выполняемой деятельности; *пластичность* регуляторного процесса; *надежность* и *устойчивость* функционирования всех блоков регуляции в любой ситуации.

На возможность личности осознанно регулировать собственную активность влияют и такие личностные свойства, как инициативность, уверенность, критичность, осторожность, ответственность, самостоятельность, выделенные А. К. Осницким, Г. С. Прыгиным.

В. И. Моросановой было введено понятие индивидуального стиля саморегуляции на основе разработанной ею теории осознанной саморегуляции произвольной активности человека. Осознанная саморегуляция понимается как особый метапроцесс, упорядочивающий произвольную активность различных сфер

индивидуальности человека: темпераментальную, характерологическую, субъектную, личностную [9, с.13].

В рамках субъектного и дифференциального подходов был описан феномен стилевых особенностей саморегуляции не только с позиции структурных характеристик (индивидуальные особенности регуляторных процессов и регуляторно-личностные свойства), но и с позиции уровневых характеристик, то есть развитости как отдельных звеньев, так и целостной регуляторной системы и взаимосвязанности ее функциональных процессов. Группой ученых под руководством В. И. Моросановой были изучены вопросы влияния типов акцентуации характера на формирование эффективных стилей саморегуляции, выявлены типичные профили саморегуляции, в том числе при разной выраженности экстраверсии и нейротизма [9].

Представителями субъектного подхода, К. А. Абульхановой-Славской, А. В. Брушлинским, были изучены общие и специфические закономерности регуляции человеком собственной активности, основными характеристиками которой являются способность к творчеству, к самостоятельности, к саморегуляции и самоорганизации [10]. Психологическая саморегуляция как высший уровень регуляции поведенческой активности любой биологической системы отражает качественную специфику психических средств отражения, моделирования действительности и самого себя, собственной активности, деятельности, поступков и их мотивов (П. К. Анозин, Б. Г. Ананьев, К. А. Абульханова-Славская, Ж. Пиаже, Д. Ковач, О. А. Конопкин, С. Л. Рубинштейн, И. М. Сеченов) [11, 12].

Представители когнитивной психологии ввели понятие метакогнитивных процессов, включающих и регуляторные процессы. Развитие представлений о саморегуляции в когнитивной психологии связано с понятием метапроцессов и интегративных процессов, так как, по словам А. В. Карпова, высшие проявления познавательных процессов могут эффективно развертываться независимо от регуляторных процессов. Однако на современном этапе исследований саморегуляции.

На современном этапе развитие представлений о саморегуляции различных уровней психического отражения является ведущим в исследовании этого феномена. Г. С. Никифоровым, В. Ф. Рубахиным, Н. Ф. Кругловой, Б. Ф. Ломовым, В. Л. Марищук, В. Д. Небылицыным [13] изучаются вопросы повышения эффективности и надежности деятельности человека-оператора за счет процессов регуляции и саморегуляции. В. А. Бодров, Л. Б. Ительсон, Г. С. Никифоров, С. В. Сергеев, В. В. Чебышева изучают саморегуляцию функциональных состояний как показателя эффективности профессиональной деятельности в экстремальных для человека условиях [1, с. 69]. Ограниченность такого изучения заключается в научном обосновании частных вопросов, связанных с психической саморегуляцией функциональных состояний, без учета личностных характеристик субъекта и выполняемой им деятельности. Большой вклад развитие представлений о саморегуляции внесла Л. Г. Дикая, рассматривая функциональные состояния и психическую саморегуляцию личности с позиции системного подхода. Ею была разработана системно-деятельностная концепция психической саморегуляции функционального состояния, при которой личностный уровень является системообразующим.

В русле субъектно-деятельностного подхода А. К. Осницким была сформулирована концепция осознанного регулирования человеком своей активности через освоение регуляторного опыта [14, с. 36]. Научный интерес сосредоточен на изменении ориентации сознания личности при осознанной регуляции деятельности, в результате чего регуляторный опыт представляет собой систему регуляторных процессов, протекающих «по принципу упреждения появления возможных условий и изменений в них» за счет накапливаемого опыта оценки произошедшего и происходящего [15]. Концепция А. К. Осницкого предполагает развитие у личности рефлексивной позиции регулятора собственных действий, что позволит рефлексивную деятельность направить не на выявление причин успехов и неудач, а на организацию более успешной последующей деятельности. Процесс саморегуляции может быть представлен в виде совокупности регуля-

торных умений, объединенных в комплексы в соответствии с основными функциями, и реализуемых в деятельности [14]. А. К. Осницким были определены пять взаимосвязанных и взаимодействующих компонентов регуляторного опыта: ценностный опыт, опыт рефлексии, опыт привычной активизации, операциональный опыт, опыт сотрудничества [14, с. 75–76]. В ходе исследования были выявлены законы внутренней организации каждого компонента регуляторного опыта личности и законы межкомпонентного взаимодействия. Кроме того, были выделены основные умения саморегуляции и характеристики этого понятия. Успешность саморегуляции зависит от сформированности структурно-компонентных умений, включающих целеполагание, удержание цели, анализ, моделирование условий, выбор средств и способов действий, оценку результатов, коррекцию результатов и способов действий; а также от сформированности функциональных умений, проявляющихся в обеспеченности регуляции в целом, упорядоченности, детализации. На успешную регуляцию деятельности влияют личностно-стилевые характеристики саморегуляции, выражающиеся в инициативности, осознанности, ответственности, автономности, податливости воспитанию; и динамические характеристики, определяющие осторожность, уверенность, пластичность, практичность, устойчивость в регуляции деятельности [16]. Таким образом, сознательно регулируемая деятельность, в отличие от деятельности реактивной и импульсивной, иницируется, проектируется, осознается и конструируется человеком как субъектом деятельности, а саморегуляция в процессе деятельности может рассматриваться как процесс динамический.

Результаты. Различные парадигмы феномена «саморегуляция» отражают различные методологические подходы и различные концепции исследования явления саморегуляции. Следует разграничивать саморегуляцию биохимических и физиологических функций человека, саморегуляцию личности, саморегуляцию деятельности, саморегуляцию психических состояний. В то же время в рамках саморегуляции деятельности отдельные элементы психофизиологической само-

регуляции и саморегуляции психических состояний могут подвергаться целенаправленному управлению, особенно на этапе приведения собственных возможностей в соответствие с требованиями деятельности.

Обсуждение. Осознанная саморегуляция как категория динамическая структурно и функционально формируется и, следовательно, имеет возможности развития и совершенствования через освоение субъектом окружающей действительности.

Заключение. Несмотря на то что существующие подходы к пониманию явления саморегуляции исторически обоснованы, наиболее удобной для нашего исследования является концепция А. К. Осницкого, так как она учитывает не только процессуальную сторону саморегуляции, индивидуальные особенности личности, но и регуляторный опыт, накапливаемый в процессе субъектной активности.

Список литературы

1. Моросанова В. И. Психология саморегуляции: учебное пособие. – М.; СПб.: Нестор-История, 2012. – 280 с.
2. Анохин П. К. Теория функциональной системы // Успехи физиол. наук. Т.1. – 1970. – № 1. – С. 19–54.
3. Бернштейн Н. А. Биомеханика и физиология движений. Избранные психологические труды. – М.: МПСИ, МОДЭК. – 2008. – 688 с.
4. Ананьев Б. Г. Билатеральное регулирование как механизм поведения // Вопросы психологии. – 1963. – № 5. – С. 80–85.
5. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. – М.: Наука, 1984. – 448 с.
6. Конопкин О. А. Общая способность к саморегуляции как фактор субъективного развития // Вопросы психологии. – 2004. – № 2. – С.128–135.
7. Конопкин О. А. Психологические механизмы регуляции деятельности. – М.: Ленанд, 2011. – 320 с.
8. Моросанова В. И. Индивидуальный стиль саморегуляции. – М.: Наука, 2001.

9. Моросанова В. И., Бондаренко И. Н. Диагностика саморегуляции человека. – М.: Когито-Центр, 2015. – 304 с.
10. Дикая Л. Г. Психология саморегуляции функционального состояния субъекта в экстремальных условиях деятельности: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. – М., 2002.
11. Абульханова К. А. Идеальность или реальность субъекта // Субъект и личность в психологии саморегуляции: сб. науч. тр.; под ред. В. И. Моросановой. – М., Ставрополь: Изд-во ПИ РАО; СевКавГТУ, 2007. – С. 31–45.
12. Конопкин О. А. Психическая саморегуляция произвольной активности человека (структурно-функциональный аспект) // Вопросы психологии. – 1995. – № 1. – С. 5–12.
13. Никифоров Г. С., Филимоненко Ю. И., Польшин А. К. Психологические аспекты саморегуляции состояний. – Л., 1986.
14. Осницкий А. К. Психологические механизмы самостоятельности. – М.; Обнинск: ИГ–СОЦИН, 2010. – 232 с.
15. Осницкий А. К. Психология самостоятельности: методы диагностики и исследования. – М.; Нальчик: ИД «Эль-Фа», 1996.
16. Осницкий А. К., Бякова Н. В., Истомина С. В. Исследование развития осознанной саморегуляции в период выбора и освоения профессии. – URL: <http://psystudy.ru/index.php/num/2012n2-22/649-osnitsky22.html>.

ОСОБЕННОСТИ КОММУНИКАТИВНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В СЮЖЕТНО-РОЛЕВОЙ ИГРЕ СЛАБОСЛЫШАЩИХ ДЕТЕЙ

Зубарев Владимир Николаевич,

магистрант кафедры психологии
ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет»

Бельтюкова Оксана Витальевна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии
ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет»

Аннотация. В статье представлены результаты пилотажного исследования особенностей коммуникативно-деятельностного взаимодействия в сюжетно-ролевой игре слабослышащих старших дошкольников в сравнении со сверстниками с сохранным слухом в условиях инклюзивной группы детского сада.

Ключевые слова: слабослышащие дети, сюжетно-ролевая игра, коммуникативно-деятельностное взаимодействие.

Введение. В старшем дошкольном возрасте одним из главных факторов, влияющих на эффективность построения системы коммуникативно-деятельностного взаимодействия, является сюжетно-ролевая игра как ведущая деятельность этого периода детства. Игра как социальная и коммуникативная ситуация побуждает детей к вступлению в разноплановые контакты, является эффективным способом построения совместного делового партнерства.

В ситуации игры, по мнению Д. Б. Эльконина, создаются условия непосредственного предметно-практического сотрудничества, игрового партнерства, когда общение оптимально мотивировано [1]. Проблема становления ребенка как партнера в диалоге чрезвычайно актуальна в сурдопедагогике (Л. А. Головчиц,

Н. Г. Сошникова и др.), поскольку ограниченные возможности дошкольника с нарушением слуха в овладении коммуникативно-речевыми средствами оказывает деструктивное влияние на весь его социальный облик, приводит к возникновению негативных черт характера, неуверенности в себе и т. д. [2,3].

Грабенко Т. М. и Михаленкова И. А. отмечали, что «относительно позднее знакомство с многообразием чувств человека может иметь неблагоприятные последствия и обеднять мир неслышащего ребенка, создавать трудности понимания эмоциональных состояний других людей, упрощать складывающиеся межличностные отношения. Формируется затруднение в выражении своих желаний и чувств в общении, что может привести к нарушениям социальных отношений, появлению повышенной раздражительности, агрессивности, невротическим реакциям» [4].

Несмотря на важность изучаемой проблемы, обращает внимание на себя недостаточность ее научной разработанности и острая потребность практики в новых коррекционных технологиях в контексте развития личности слабослышащих старших дошкольников.

Поэтому исходным замыслом нашей исследовательской работы стало изучение игровой деятельности как средства развития коммуникативно-деятельностного взаимодействия старших дошкольников с нарушенным и сохранным слухом в условиях инклюзивной группы детского сада.

Исследование проводилось на базе МКДОУ № 109, г. Киров. К участию в эксперименте было привлечено 24 дошкольника 5–7 лет, находящихся в инклюзивной группе детского сада, из них 14 человек – дети с сохранным слухом, 10 человек – дети, имеющие тугоухость III и IV степени.

Методы. Для реализации пилотажного исследования был сконструирован диагностический комплекс, включающий в себя методику Р. Р. Калининой «Диагностика уровня сформированности игровых навыков» и методику Г. А. Урунтаевой «Изучение выбора партнёра». Для обоснования достоверности полученных результатов в ходе констатирующего эксперимента использовался U-тест Манна-Уитни для независимых выборок.

Результаты и их обсуждение. Обобщенные результаты по первой методике представлены на рис. 1.

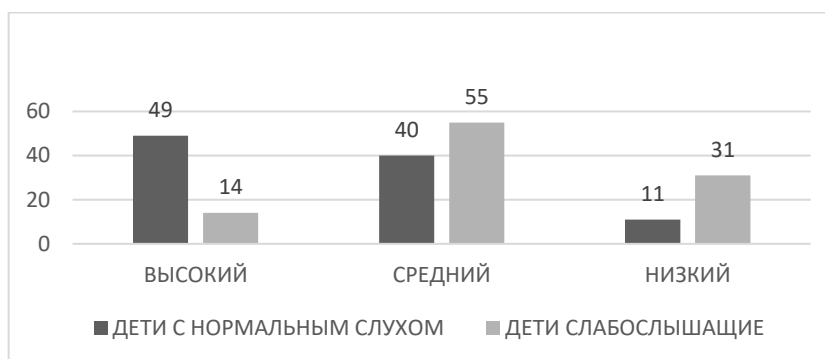


Рис.1. Уровень сформированности игровой деятельности

Количественный анализ полученных данных (рис.1) показывает преобладание высокого уровня игровой деятельности у детей с сохранным слухом (49%), а у слабослышащих детей-среднего уровня (40%). Низкий уровень игровой деятельности обнаруживаем в обеих подгруппах, однако у детей с нарушением слуха он выражен в большей степени (31%), чем у детей с сохранным слухом (11%). Анализ изучаемого феномена в выборке по критерию Манна-Уитни показывает статистически значимые различия по уровню сформированности игровой деятельности ($U_{эмп} < U_{кр}$, $U_{эмп} = -6,1$, $p < 0,01$).

Результаты второй методики Г. А.Урунтаевой «Изучение выбора партнёра» представлены на рис.2

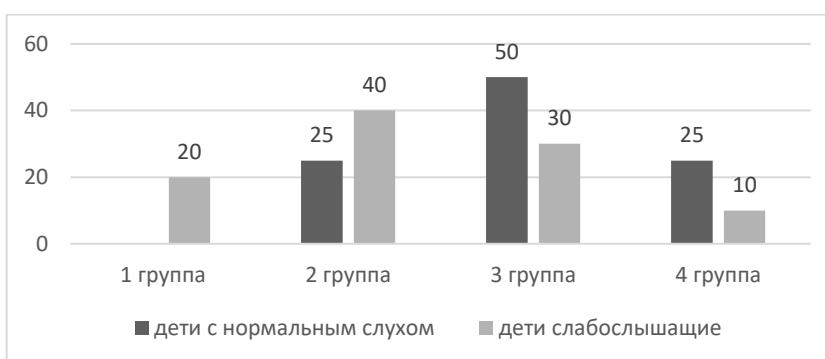


Рис.2. Мотивы выборов партнеров для общения

Полученные нами результаты по изучению критерия выбора партнера для общения дошкольниками (рис. 2) показывают, что в 1 группе (неосознанный мотив выбора) присутствуют только дети с нарушением слуха (20%), они выделяют лишь общее положительное отношение к сверстнику; обычно отвечают: «Просто нравится». Во 2-й группе (мотив выбора-положительные качества сверстника)

преобладают так же слабослышащие дети (40%). Дети ориентировались на внешность, умение дружить и др. В 3-й группе – преобладают дошкольники с сохранным слухом (50%), дети ставили на 1-е место интерес в совместной игре. В 4-й группе, ставящей дружеские отношения на 1-е место, присутствуют и дети с сохранным слухом (25%), и дети с нарушенным слухом (10), однако у последних это выражено только у 1-го человека.

В эксперименте мы отмечали, что в процессе налаживания партнерских отношений в игре у детей с нарушением слуха возникали трудности в использовании коммуникативных средств (речевых, неречевых). У этих детей наблюдалась более низкая способность к созданию собственных смысловых игровых программ, а также к чтению игровой программы партнера, выработки общей линии игрового поведения и изменения собственного поведения в соответствии с этой общей линией.

Заключение. По результатам проведенного исследования можно констатировать недостаточную сформированность коммуникативно-деятельностного взаимодействия в сюжетно-ролевой игре у слабослышащих детей по сравнению со сверстниками с сохранным слухом в условиях инклюзивной группы, что связано, на наш взгляд, со значительной задержкой осознания себя как субъекта деятельности; недостаточным осознанием сверстника в качестве объекта взаимодействия, слабой идентификацией себя со сверстниками; низким уровнем коммуникативной компетенции.

Список литературы

1. Эльконин, Д. Б. Психология игры. – М., 1999. – 360 с.
2. Головчиц, Е. А. Дошкольная сурдопедагогика. Воспитание и обучение детей с нарушениями слуха. – М., 2001. – 303 с.
3. Сошникова, Н. Г. Социальное воспитание глухих и слабослышащих дошкольников со сложными нарушениями развития: автореф. дис. ... канд. пед. наук – М, 2008. – 26 с.
4. Грабенко, Т. М., Михаленкова, И. А. Эмоциональное развитие слабослышащих школьников: диагностика и коррекция. – СПб., 2008. – 256 с.

© В. Н. Зубарев, О. В. Бельтюкова, 2021

ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОКРАСТИНАЦИИ И СМЫСЛОЖИЗНЕННЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ЛИЧНОСТИ

Коротков Николай Владимирович,

магистрант кафедры психологии
ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет»

Кириллова Екатерина Павловна,

кандидат психологических наук, доцент,
ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет»

Аннотация. Прокрастинация, рассмотренная во взаимосвязи со смысложизненными ориентациями (СЖО), предстаёт в качестве результата несоответствия между СЖО конкретной личности и ценностями (а также производными от них СЖО) той социальной (под)системы, внутри которой личность реализует себя.

Ключевые слова: прокрастинация, смысложизненные ориентации, ценности, современность.

Введение. Имплицитный анализ феномена прокрастинации осуществлялся в философии ещё с античности – в рамках осмысления понятия «лень», но лишь в западной психологии последней трети XX века прокрастинация как «иррациональное откладывание на неопределённый срок реализации желаемых целей» была осмыслена от «лени» как «отсутствия желания что-либо делать» (недостаточности волевой саморегуляции) [1, с. 6]. Вслед за зарубежными «первопроходцами» этой темы активно публикуются отечественные работы, посвященные как фундаментальным теоретико-методологическим основам исследования прокрастинации [2], так и разработке и апробированию конкретных методик её диагностики [3; 4]. Буквально в последние годы появились первые отечественные диссертации и монографии, специально посвященные феномену прокрастинации в его различных аспектах [5; 6].

Между тем, до сих пор остаётся малоизученной проблема взаимосвязи прокрастинации со смысложизненными ориентациями личности (СЖО), которые можно определить как «совокупность ценностей, интегрированных личностью применительно к собственной жизни» [7, с. 113]. Причем, в существующих немногочисленных исследованиях по этой теме СЖО, как правило, ставится в подчинённое положение по отношению к прокрастинации, например: «Чем выше уровень прокрастинации у респондентов, тем ниже у них показатели по смысложизненным ориентациям» [8, с. 97]. Вместе с тем, одни и те же предикторы прокрастинации – страх неудачи или успеха, перфекционизм, нонконформизм («дух противоречия») и др. – у разных людей могут быть обусловлены разными СЖО (например, в основе страха неудачи может лежать смысложизненная ориентация на публичный успех или же, напротив, ориентация на одобрение «внутреннего цензора»), в силу чего оптимальными в каждом случае будут разные методы и приёмы психокоррекции. Поэтому представляется важным уточнить характер связи СЖО и прокрастинации.

Теоретические основы: сама постановка вопроса о связи прокрастинации и СЖО помещает исследование в рамки гуманистической психологии (Э. Фромм, В. Франкл и др.), поскольку в психоанализе, бихевиоризме, когнитивно-поведенческом и телесно-ориентированном подходах ценности остаются за рамками исследования, хотя и фундируют его, в определенной мере предопределяя характер получаемых выводов. Кроме того, нами использовался концептуально-методологический аппарат психологии саморазвития (В. Г. Маралов, Н. А. Низовских и др.), а также социальной философии (А. Г. Дугин, Ж. Лиотар и др.).

Результаты. Согласно В. Франклу, проблема смысла жизни стала особенно актуальной в конце XX века, потому что современный человек, в отличие от человека прежних эпох, которому должное предписывала традиция, утратил ясное представление о смысложизненных ценностях и вынужден «изобретать их заново», на свой страх и риск, в условиях существенной дискредитации авторитета церкви или академической науки, на рубеже XIX–XX веков фактически выполнявшей роль квазирелигии («сциентизм»). Ж. Лиотар обозначал эту же тенденцию как крах «метанарративов» («больших историй»), а её актуальным примером можно считать «культуру отмены» («cancel culture»). Вместе с тем, с опорой,

в частности, на глубинную психологию К. Г. Юнга можно усомниться в самой возможности бесследного исчезновения метанарраций: фигурально выражаясь, они просто перешли «на подпольное положение», продолжая детерминировать смысловую сферу личности современного человека на уровне коллективного бессознательного. Равно как в первом в мире атеистическом государстве, СССР, государственная идеология приобрела все атрибутивные признаки религиозного культа, включая своё «священное писание» («Капитал»), своих «пророков» (К. Маркс и Ф. Энгельс), «великомучеников» (26 бакинских комиссаров и т. п.), «божество» (Ленин в мавзолее).

В этом смысле современность предстаёт как «со-временность», то есть сосуществование в культуре XXI века мировоззренческих парадигм разных эпох (А. Г. Дугин обобщает их до триады «премодерн – модерн – постмодерн»), при этом, что каждый конкретный человек мыслит преимущественно в системе концептов и ценностных координат одной из этих парадигм. Человека, мыслящего в парадигме премодерна («традиционного общества»), характеризует «двойственность восприятия времени» [9]: он живёт одновременно в профанном времени повседневности и в сакральном времени «священной истории», причём, именно второе воспринимается им в качестве подлинного, «душеспасительного» (по выражению Б. Паскаля: «Агония Христа длится вечно и в это время нельзя спать»). И здесь примечательно замечание Н. А. Рудновой о том, что для аграрных («традиционных») обществ проблема прокрастинации не актуальна: до индустриальной революции, ознаменовавшей переход от премодерна к модерну (Новому времени), «промедление рассматривалось скорее нейтрально или даже одобрялось» [10, с. 17]. Прокрастинация же «сопутствует техническому развитию общества. Чем больше индустриализовано общество, тем больше обязанностей, норм и установок оно диктует, тем сильнее зависит деятельность от сроков, оказывая все большее давление на человека (Ferrari at al., 1995; Milgram, Tenne, 2000)» [11, с. 17]. Если для человека премодерна (в широком смысле особого «культурно-антропологического типа», сохраняющегося и в последующие эпохи) различия между прошедшим, настоящим и будущим временем не существенны, поскольку

постоянно меркнут в свете сакрального времени, то в мировосприятии новоевропейского человека (понимаемого здесь также в качестве особого культурно-антропологического типа) время десакрализуется, то есть понимается по аналогии с дефицитным физическим ресурсом, которому надо знать цену. Поэтому в системе индустриального производства, воспроизводящей смысложизненные ориентации модерна («время – деньги» и т. п.), человек премодерна с его смысложизненной ориентацией на то, что «время – дороже денег» (имеется в виду сакральное время, не поддающееся монетизации, инструментализации) будет постоянно прокрастинировать, «срывать сроки» – в силу своего, не обязательно отрефлексированного, представления о времени как обратимом, циклическом.

В ситуации же постмодерна, характеризующейся отсутствием социального консенсуса по поводу предпочтительного образа будущего (здесь симптоматична расхожая трактовка постмодерна как «конца истории»), целые социальные (под)системы могут функционировать в режиме прокрастинации принятия и/или реализации целей, сопряженных с кардинальной трансформацией этих (под)систем. Так, согласно М. И. Ненашеву, смысл происходящего сейчас в бюджетной сфере увеличения бумагооборота (приказов, различных указаний, инструкций, методичек, справок, планов и отчетов) состоит в утилизации свободного времени рабочих, необходимого для их личностного развития, ведь именно наличие свободного времени у достаточно большой массы людей служит ключевым условием для возникновения тех самых качественных изменений, которые вступают в противоречие с установкой правящего слоя на сохранение статус-кво. «Очевидно, что мы жили бы сейчас в совершенно ином обществе – без лазерной техники и сотовой связи, без теории относительности и атомных источников энергии, если бы какому-нибудь скромному министерскому работнику удалось завалить в нужное время планами, отчетами, справками и самопроверками Альберта Эйнштейна» [11].

В условиях, когда та или иная организация (в пределе – государство в целом) в ситуации назревших качественных изменений имитирует собственное развитие, то есть прокрастинирует подлинные решения стоящих перед ней задач, подменяя их паллиативными решениями, позволяющими организации сохранить

своё прежнее состояние, та часть сотрудников, у которых в системе смысло-жизненных ориентаций профессиональное развитие превалирует над корпоративизмом и карьерным ростом, вынуждена либо увольняться, либо прокрастинировать уже сами эти паллиативные решения, то есть заниматься «микросоциологическим саботажем» (П. Бергер). Например, когда вузовский преподаватель прокрастинирует очередную переработку рабочих программ в пользу написания монографии, то есть деятельности, в целом способствующей повышению профессиональных компетенций, но не учтённой в эффективном контракте.

Обсуждение. Поскольку, как показало данное теоретическое исследование, одной из основных причин прокрастинации может быть конфликт между СЖО, эксплицирующими разные культурно-исторические типы мировоззрения/системы ценностей, то в планируемом нами эмпирическом исследовании связи прокрастинации и СЖО целесообразно дополнить опросник СЖО Д. А. Леонтьева, в котором СЖО классифицированы по аналогии с временной перспективой личности (СЖО на будущее, на сегодняшний день и на прошлое), методиками, основанными на других типологиях СЖО (такими, как «Опросник жизненных ориентаций» Е. Ю. Коржовой, «Методика исследования системы жизненных смыслов» В. Ю. Котлякова и др.).

Заключение. Проведённый нами анализ связи прокрастинации со смысло-жизненными ориентациями свидетельствует о том, что прокрастинация, кроме прочего, может быть рассмотрена как следствие несоответствия между СЖО конкретной личности и ценностями (а также производными от них СЖО) той социальной (под)системы (общества, институции, организации), внутри которой личность реализует себя. Когда фактические цели организации не совпадают с её декларативными целями, которые разделяет член этой организации на уровне смысложизненных ориентаций, или когда корпоративные ценности организации вступают в конфликт с гражданским долгом её рядового сотрудника, это может привести к затягиванию выполнения работником служебных поручений, то есть к прокрастинации.

Список литературы

1. Лученкова, М. А. От прокрастинации к реализации жизненных целей. – Саратов, 2016. – 127 с.
2. Ковылин, В. С. Теоретические основы изучения феномена прокрастинации // Личность в меняющемся мире: здоровье, адаптация, развитие. – 2013. – №2. – С. 22-41.
3. Виндекер, О. С. Останина, М. В. Формальный и содержательный анализ шкалы общей прокрастинации С. Н. Lay (на примере студенческой выборки) // Актуальные проблемы психологического знания. – 2014. – №1(30). – С. 116-126.
4. Рызова, С. В. Влияние прокрастинации на психологическую адаптацию учащейся молодежи и её психологическая коррекция методами когнитивно-поведенческой психотерапии: автореф. дис. ... канд. псих. наук: 14.03.11. – М., 2019. – 19 с.
5. Зверева, М. В. Прокрастинация как личностный фактор при психической патологии в юношеском возрасте: дис. ...канд. псих. наук: 19.00.04. – СПб, 2016. – 168 с.
6. Чеврениди, А. А. Взаимосвязь временной перспективы и прокрастинации у сотрудников разного должностного статуса: дис. ... канд. псих. наук: 19.00.00. – М., 2019. – 196 с.
7. Маралов, В. Г., Низовских, Н. А., Щукина, М. А. Психология саморазвития. – М., 2017. – 320 с.
8. Сморкалова, Т. Л., Повалкович Т. Г., Яворский, А. А. Связь уровня выраженности прокрастинации и смысложизненных ориентаций у юношей и девушек // Человеческий капитал. – 2017. – №7 (103). – С. 97-99.
9. Гуревич, А. Я. Категории средневековой культуры [Электронный ресурс]. – Режим доступа URL: <http://svr-lit.ru/svr-lit/gurevich/prostranstvenno-vremennye-predstavleniya.htm> (Дата обращения 15.04.2021).
10. Руднова, Н. А. Индивидуально-личностные предикторы прокрастинации в разные периоды взрослости: автореф. дис. ... канд. псих. наук: 19.00.13. – Пермь, 2019. – С. 17.

11. Ненашев М. И. Бюрократия как социальный феномен // Бюрократия как социальный феномен // Научно-культурологический журнал RELGA. – 2016, № 2 (305). [Электронный ресурс]. – Режим доступа – URL: <http://www.relga.ru/Environ/WebObjects/tgu-www.woa/wa/Main?textid=4534&level1=main&level2=articles> (дата обращения 29.04.2021)

© Н. В. Коротков, Е. П. Кириллова, 2021

УДК 159.9.07

DOI: 10.52376/978-5-907419-50-6_071

ОБРАЗ ИДЕАЛЬНОГО БРАКА ВО ВТОРОМ ПЕРИОДЕ ЮНОСТИ

Максимова Елизавета Сергеевна,

студент факультета педагогики и психологии

ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет»

Низовских Нина Аркадьевна,

доктор психологических наук, доцент

ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет»

Аннотация. В статье исследуется проблема образа идеального брака у молодых людей. Актуальность исследования определяется тем, что сфера брачно-семейных отношений подвержена в настоящее время серьезным изменениям. Организация и проведение исследования направлены на выявление представлений об идеальном браке у юношей и девушек во втором периоде юности, а также на определение влияния ценностей родительской семьи на образ идеального брака. В представлениях юношей и девушек «идеальный брак» характеризуется как основанный на взаимопонимании, любви, поддержке, помощи, согласии и гармонии; муж и жена дополняют друг друга, являются одним целым и командой; самым главным для «идеального брака» является умение совместно решать проблемы, разговаривать друг с другом, уметь слушать другого.

Ключевые слова: брак, брачные отношения, образ идеального брака, юноши, девушки.

Проблема образа брака и брачных отношений относится в современной психологии к числу актуальных, поскольку сфера брачно-семейных отношений в настоящее время претерпевает серьезные изменения.

Вступление в брак является важным событием в жизни человека, от правильного, обдуманного решения, зависит семейное благополучие. Молодой человек, планирующий создание семьи, задумывается над тем, каким он хочет видеть свой брак, бессознательно или осознанно строит образ «идеального» брака. На основе сформировавшихся представлений осуществляется выбор брачного партнера. Значимым в этом плане является юношеский возраст.

Период юности характеризуется в психологии как период завершения физического созревания человека, время роста самосознания, формирования мировоззрения, профессионального самоопределения, как переходный этап к самостоятельной взрослой жизни [1]. Юность и молодость рассматриваются как время аккумуляции жизненных желаний и возможностей, построения и первичной реализации жизненных планов, время определения своей готовности к вступлению в брак, созданию семьи [2, с. 29].

Выбор брачного партнера и построение своей семьи в современном обществе осложняется размыванием традиционных ценностей. В последнее время исследователи часто пишут о том, что институт семьи и брака переживает кризис. Действительно, за последние десятилетия значительно возросло количество разводов, при этом большинство супругов разводится в первые годы совместной жизни. Многие разводы обусловлены действием механизма идеализации: представления о браке часто являются нереалистичными, тогда как семейная жизнь требует достаточно реалистичного взгляда на брак и отношения с брачным партнером [3]. В силу глобальных изменений в социально-культурной ситуации возникают альтернативные брачно-семейные отношения: незарегистрированное со-

жительство, сознательно бездетный брак, повторные брачно-семейные отношения, открытый брак, свингерство, интимная дружба, альтернативный (гомосексуальный) и групповой брак.

Вместе с тем следует отметить, что супружество, образуя собой одну из центральных осей традиционной семьи, ее первооснову, и в наши дни обладает значительным личностно-развивающим потенциалом. В успешном браке, предполагающем бытовую, эмоциональную и сексуальную адаптацию супругов, сопровождаемую их духовным взаимопониманием при сохранении и подтверждении индивидуальных потребностей, человек способен получить реальные стимулы для роста, развития, в трудные минуты обрести необходимую эмоциональную поддержку, понимание, найти новые смыслы своей жизни. В любви, в заботе о партнере, в удовлетворении своих потребностей супруги «находят себя» в семье, черпают в ней вдохновение для достижения успехов в разных сферах своего бытия [4].

Ценность брака определяется его целью, которая, в частности, заключается в объединении различных физических, материальных и других возможностей супругов в совместной жизни для удовлетворения важнейших потребностей. Вместе с тем совместная жизнь требует от супругов умения учитывать желания друг друга, строить свои отношения в соответствии с принятыми правилами, согласовывать мнения. Значимость брачных отношений, являющихся основой семьи, состоит в том, что в них проявляются духовная, социальная, материальная и естественная природа человека. В браке человек получает ценный жизненный опыт. Супружеские отношения вызывают изменение социальных ролей, влияют на круг лиц, с которыми человек взаимодействует, расширяют спектр решаемых им проблем, в значительной степени определяют образ его жизни.

Образ идеальных брачных отношений формируется у молодых людей под влиянием трансформаций, происходящих в обществе, а также под влиянием изменяющихся установок. К тенденциям, которые отмечаются в настоящее время в сфере брачно-семейных отношений, относится прежде всего распространение незарегистрированных браков, можно говорить о том, что такая форма отношений стала обычным явлением. Молодежь считает, что данная форма брака является

наиболее приемлемой, что обусловлено сменой ценностно-нравственных ориентиров общества [5].

Е. А. Андреев по итогам социологического опроса отмечает, что «основополагающей тенденцией в развитии семейно-брачных отношений сегодня является установление равенства полов, их равноценности для общества. Уравнивание мужчины и женщины в правах принесло много неожиданных проблем. Неизбежно происходит «усреднение» мужчин и женщин, стирается четкая граница между ними, предначертанная природой. Другой тенденцией является замена патриархально-традиционного образа семейной жизни на эгалитарный, сознательное регулирование деторождения» [6, с. 266].

Думая о своей будущей семье, строя жизненные планы, молодые люди исходят из определенных представлений о ней, ориентируясь на определенные ее образы. Исследования показывают, что главным источником представлений о семье у молодежи является родительская семья (53,2%), также источниками представлений являются мнение друзей (23,1%) и литература (22,2%) [7].

Целью нашего исследования является изучение образа идеального брака у студентов. Постановка проблемы определяется той ролью, которую играют образы в жизнедеятельности человека.

Категория образа в психологии достаточно разработана. По мнению Э. Б. Титченера, образы являются одним из основных элементов сознания наряду с ощущениями и эмоциональными состояниями. Б. Ф. Ломов считал, что образ представляет собой взаимосвязь внешнего и внутреннего мира, средство, благодаря которому характеристики реальности (время, последовательность и т. д.) перетекают в характеристики внутреннего психического пространства, порождая его. Л. П. Гримак, определяет образ как субъективный феномен, формирующийся в процессе предметно-практической, чувственной и мыслительной активности и представляющий собой результат целостного, интегрального отражения окружающей действительности [по: 8]. С. Л. Рубинштейн рассматривал образ как мысленную картину того, что в данный момент недоступно непосред-

ственному восприятию, т. е. безотносительно к предмету, отображением которого он является, не существует [9]. В словаре Р. С. Немова образ толкуется, в частности, как «картина чего-либо, сложившаяся в данный момент времени в голове человека» [10, с. 246]. Образ может быть идеализированным, и в этом смысле он соотносится с понятием «идеал».

Образ трактуется как совокупность характеристик определенного субъекта, отраженных в сознании индивидов, его построение основывается на представлениях и восприятиях индивида. Представления о браке – «это совокупность образов сцен и событий семейной жизни, взаимоотношений мужчины и женщины, которые сопровождаются рождением детей и ответственностью за физическое и моральное здоровье членов семьи норм морали и права, которые регулируют семейные отношения, возникающие на основе припоминания или продуктивного воображения [11, с. 264].

В настоящее время для молодежи характерно различие качеств желаемого брачного партнера и партнера по повседневному общению из круга лиц, где брачный партнер должен выбираться.

Методы. Организация и проведение исследования были направлены на выявление представлений об идеальном браке у юношей и девушек во втором периоде юности, а также на определение влияния ценностей родительской семьи на образ идеального брака.

Исследование проводилось в декабре 2020 года. В нем приняли участие 53 студента Вятского государственного университета, в том числе 12 юношей и 41 девушка в возрасте от 18 до 23 лет.

Исследование проводилось с помощью анкеты «Образ идеального брака у мужчин и женщин», разработанной под руководством Н. А. Низовских. Респондентам предлагалось дополнить предложения: «Идеальный брак – это...», «В идеальном браке муж и жена...», «Чтобы брак был идеальным, нужно...», «Брак становится почти идеальным, когда...», «Самое главное для достижения идеального брака...», «Для идеального брака мужчина должен обладать такими чер-

тами характера, как...», «Для идеального брака женщина должна обладать такими чертами характера, как...», «Кто повлиял или что повлияло в первую очередь на ваши взгляды в отношении брака». Опрос проводился с помощью Google Формы.

Результаты и их обсуждение

В ответах респондентов, завершающих предложение «Идеальный брак – это...», были получены характеристики идеального брака (Таблица 1).

Таблица 1 – Образ идеального брака, в представлениях респондентов (n=53)

№	Характеристики идеального брака	Кол-во респондентов, назвавших данную характеристику	%
1	Взаимопонимание	24	45,28
2	Любовь	20	37,74
3	Поддержка, помощь	8	15,09
4	Согласие, гармония	7	13,21
5	Уважение	6	11,32
6	Доверие, честность	6	11,32
7	Осознанный выбор	4	7,55
8	Забота	4	7,55
9	«Не негативный»	3	5,66
10	Верность	3	5,66
11	Материальный достаток	2	3,77
12	Сходство интересов, общий язык, взаимосвязь	2	3,77
13	«Идеального брака не существует»	2	3,77
14	Дружба	1	1,89
15	Внимание	1	1,89
16	Стабильность	1	1,89

Мы видим, что респонденты, характеризуя идеальный брак, использовали традиционные ценности. Для молодых людей в идеальном браке важны взаимопонимание, любовь, поддержка, помощь, согласие и гармония, уважение, доверие и честность. Два респондента отметили, что идеального брака не существует.

Анализируя ответы респондентов, завершающих предложение «В идеальном браке муж и жена...», можно также констатировать, что опрошенные обращаются к традиционным ценностям. Респонденты считают, что в идеальном браке муж и жена дополняют друг друга, являются одним целым и командой

(13 ответов), супруги поддерживают и помогают друг другу (10), понимают (9) и уважают (7) партнера, а также равны (7). Единичные ответы респондентов, завершающих данное предложение: муж и жена заботятся друг о друге; живут душа в душу; верны и нужны друг другу; ничего друг другу не обязаны.

Для достижения идеального брака, по мнению респондентов, нужно совершать определенные действия, а именно: совместно решать проблемы (разговаривать друг с другом и слушать другого) (15), уметь любить друг друга (12), найти своего человека, быть с ним единым целым (7).

Обратимся к анализу ответов респондентов, завершающих предложение «Для идеального брака, мужчина должен обладать такими чертами характера, как...» и «Для идеального брака, женщина должна обладать такими чертами характера, как...». В ходе исследования были получены списки качеств, которыми должны обладать мужчина и женщина в идеальном браке. У мужчин этот список возглавляют такие качества, как заботливость (17), ответственность (17), доброта (16), понимание (15), честность (14) и верность (14). А у женщин лидируют заботливость (19), верность (16), доброта (16), честность (13), понимание (12) и чуткость (11).

Основным источником представлений об идеальном браке для респондентов является родительская семья – этот источник упомянуло абсолютно большинство респондентов (49 ответов). Это показывает, что семья оказывает ключевое влияние на формирование образа идеального брака. Наибольшее влияние оказывают по оценкам респондентов мама (25) и папа (14); затем идут бабушка (9), дедушка (6), сестра (6), тетя (6), дядя (3) и брат (1).

На втором месте в данном списке фильмы и сериалы (18). Некоторые респонденты назвали фильмы, которые повлияли на их взгляды в отношении брака: «Простые сложности», «Предложение», «Твои, мои, наши», «Дивергент», «Гордость и предубеждение», «В метре друг от друга», «Полночное солнце» и «Дневник памяти».

Третье и четвертое места в списке представлений занимают школа (16 ответов) и литература (13). Литература, оказавшая влияние на формирование образа

идеального брака у некоторых респондентов: М. А. Булгаков «Мастер и Маргарита»; Л. Н. Толстой «Анна Каренина», «Война и мир»; И. С. Тургенев «Отцы и дети»; А. С. Пушкин «Капитанская дочка»; стихотворения Н. А. Некрасова.

Два респондента источником своих представлений об идеальном браке отметили идеи феминизма; были приведены примеры сильных женщин в истории: княгиня Ольга; Хюррем Хасеки-султан; Екатерина Великая.

Заключение. Юношеский возраст является естественным и благоприятным временем для выбора супруга и создания семьи, именно в этот период у человека возникает потребность в реализации себя как брачного партнера. Думая о своей будущей семье, строя жизненные планы, молодые люди исходят из определенных представлений о ней, ориентируясь на сформировавшиеся ее образы.

В исследовании было выявлено, что в представлениях юношей и девушек второго периода юности «идеальный брак» предполагает в отношениях супругов взаимопонимание, любовь, поддержку, помощь, согласие и гармонию. В идеальном браке муж и жена дополняют друг друга, являются одним целым, командой. Самым главным для достижения идеального брака являются умение супругов совместно решать проблемы, разговаривать друг с другом, умение слушать другого. Из этого следует, что образ идеального брака у молодых людей вбирает в себя традиционные ценности и установки.

Список качеств, которыми, по мнению опрошенных, в идеальном браке обладает мужчина, возглавляют заботливость, ответственность, доброта и понимание; тогда как у женщин это заботливость, верность, доброта и честность.

Значительное влияние на формирование образа идеального брака оказывают родительская семья, школа, фильмы, сериалы, литературные произведения.

Полученные данные расширяют понимание того, какие представления о браке существуют у юношей и девушек во втором периоде юности, и могут быть полезны для организации воспитательной работы и консультирования.

Список литературы

1. Кон, И. С. Психология юношеского возраста: (Проблемы формирования личности). – М., 1979. – 175 с.
2. Донцов, Д. А. и др. Гендерные различия представлений о браке у российских студентов юношеского и молодого возрастов // Человеческий капитал. – 2017. – №. 2. – С. 28-33.
3. Доева, Л. И. Образ супруга в сознании мужчин и женщин республики Северная Осетия / Диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук. – Владикавказ, 2017. – 208 с.
4. Ткаченко, И.В. Личностно-развивающий ресурс семьи: онтология и феноменология / Автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора психологических наук. – Сочи, 2009. – 53 с.
5. Баринаева, Н. В. Гражданский брак: почему его выбирает современная молодёжь // Проблемы современной науки и образования. – 2017. – №. 3 (85).
6. Андреев, Е. А. Современные тенденции в развитии семейно-брачных отношений глазами студентов // Казанская наука. – 2011. – №. 2. – С. 266-267.
7. Реан, А.А. Отношение молодежи к институту семьи и семейным ценностям [Электронный ресурс]. Режим доступа: URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/otnoshenie-molodezhi-k-institutu-semi-i-semeynym-tsennostyam> (дата обращения: 26.12.2020).
8. Володина, К.А. Исторический аспект становления категории «образ» в психологической науке [Электронный ресурс] / <http://shgpi.edu.ru/files/nauka/vestnik/2014/2014-3-21.pdf> (дата обращения: 19.12.2020).
9. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии – СПб, 2002. – 720 с.
10. Немов, Р.С. Психологический словарь. – М., 2007. – 560 с.
11. Шевченко, Н.А., Тенькова, В.А. Представления о браке в юношеском возрасте [Электронный ресурс]. Режим доступа: URL https://dspace.kpfu.ru/xmlui/bitstream/handle/net/146888/zpsh2017_263_267.pdf?sequence=1 (дата обращения: 22.12.20).

ГЕНДЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ КОНФЛИКТНОГО ПОВЕДЕНИЯ СОТРУДНИКОВ ОРГАНИЗАЦИЙ РАЗНЫХ ПРАВОВЫХ ФОРМ

Малышева Наталья Алексеевна,

студент факультета педагогики и психологии
ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет»

Бельтюкова Оксана Витальевна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии
ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет»

Аннотация. В настоящее время является актуальным вопрос о гендерных особенностях конфликтного поведения сотрудников организаций разных правовых форм. В результате эмпирического исследования было выявлено, что выбор стиля разрешения конфликта в организации определяется гендерной принадлежностью и индивидуальными психологическими особенностями сотрудников. По итогам исследования были разработаны и предложены к внедрению практические рекомендации по управлению конфликтами в организациях.

Ключевые слова: конфликт, гендерные особенности, организации, стили конфликтного поведения.

Введение. Актуальность исследования обуславливается тем, что конфликты в организации снижают эффективность работы сотрудников и, как следствие, эффективность деятельности всей организации. Столкновение интересов неизбежно в любой организации и необходимо уметь их конструктивно разрешать с учетом психологических и гендерных особенностей участников [1, 2]. В настоящее время в науке малоизучен вопрос о гендерных особенностях конфликтного поведения сотрудников в организационной среде разных типов организаций: коммерческой и некоммерческой.

Изучением конфликтов, способами их разрешения и управлением конфликтами в организациях в отечественной практике занимались такие ученые: Ф. М. Бородкин, Н. В. Гришина, Т. М. Данькова, Д. К. Захаров, А. Я. Кибанов, А. И. Пригожин, Д. Б. Шульгин, И. Н. Шило и др. [1, 2, 3]. По их мнению, конфликт – это деятельность людей, которая всегда предполагает преследование цели и имеет три составляющие: предмет спора, активные действия сторон конфликта, эмоциональное возбуждение (гнев, обида, ненависть, раздражение, страх и т. д.) [4].

Анализ научной литературы позволяет сделать следующие выводы: организационный конфликт – это столкновение между структурными подразделениями или членами трудового коллектива, в рамках организации или в межорганизационном пространстве; конфликтное поведение – это любая активность участников конфликта с использованием типичной модели конфликтного поведения; согласно концепции Р. Килманна и К. Томаса существует пять основных стратегий поведения в конфликте – избегание, приспособление, компромисс, сотрудничество и соперничество [5]. На выбор стратегии конфликтного поведения влияют индивидуальные психологические особенности сотрудника, его гендерная принадлежность и организационная среда [6, 7].

В тоже время в науке малоизучен вопрос о существовании гендерных различий конфликтного поведения сотрудников организаций разных правовых форм.

Цель статьи – описание гендерных особенностей конфликтного поведения сотрудников организаций разных правовых форм (коммерческой и некоммерческой) по результатам проведенного эмпирического исследования.

В ходе исследования ставились следующие задачи: анализ научной литературы по изучаемой теме, организация и проведение эмпирического исследования гендерных особенностей конфликтного поведения сотрудников разных типов организаций; анализ и интерпретация эмпирических результатов; разработка практических рекомендаций по эффективному разрешению конфликтов в различных типах организаций с учетом гендерных особенностей.

Методы. Для решения поставленных задач были использованы следующие методы исследования:

- эмпирические методы: опрос с использованием методик «Стиль поведения в конфликте» (Р. Килманн, К. Томас) [8]; «Личностная агрессивность и конфликтность» (Е. П. Ильин, П. А. Ковалев) [9];

- методы математической обработки данных: метод выявления достоверности доминирующего признака с применением D-критерия дифференциации ранжированного ряда вероятностей, метод анализа достоверности различий с использованием углового критерия Фишера и Q-критерия Розенбаума, коэффициент корреляции Спирмана.

Обработка данных проводилась на базе компьютерной программы SPSS.

Выборка исследования: 84 сотрудника организаций разного типа организационно-правовых форм: коммерческой и некоммерческой, осуществляющих свою деятельность в сфере здравоохранения. Подгруппы выборки состояли из равного числа респондентов по 42 человека (21 женщина и 21 мужчина в каждой подгруппе).

Анализ полученных данных проводился в следующей логической последовательности: на первом этапе каждая подгруппа выборки была описана с помощью мер дескриптивной статистики; далее проводился последовательный анализ различий показателей в выборке с одной стороны по полу респондента, с другой – по типу организации (метод выявления достоверности доминирующего признака с применением D-критерия дифференциации ранжированного ряда вероятностей, метод анализа достоверности различий с использованием углового критерия Фишера и Q-критерия Розенбаума); на втором этапе выявлялась корреляционная зависимость между исследуемыми показателями (с помощью коэффициента корреляции Спирмена) [10, 11].

На основании анализа результатов были описаны гендерные особенности конфликтного поведения сотрудников коммерческой (далее – КО) и некоммерческой организаций (далее – НКО).

Результаты. Результаты эмпирического исследования по методике «Стиль поведения в конфликте» (Р. Килманна, К. Томаса) представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Основные показатели по методике «Стиль поведения в конфликте»

Стиль конфликтного поведения	Значение (мода), баллы	D-критерий	Преобладающий уровень выраженности	Процентное распределение сотрудников по уровням (%)
жен. (НКО)				
Избегание	11	0,711	высокий	47,6
Приспособление	7		средний	37,3
Компромисс	5		низкий	61,9
Соперничество	4		низкий	66,7
Сотрудничество	3	1,936	низкий	52,4
муж. (НКО)				
Соперничество	9	1,327	высокий	52,7
Компромисс	7	0,998	средний	57,1
Сотрудничество	6		средний	76,2
Приспособление	3	0,577	низкий	66,7
Избегание	2	1,633	низкий	57,1
жен. (КО)				
Избегание	10	1,204	высокий	47,6
Приспособление	8	0,912	высокий	42,9
Компромисс	4		низкий	52,4
Соперничество	4		низкий	71,4
Сотрудничество	4		низкий	42,9
муж. (КО)				
Соперничество	10	0,918	высокий	57,1
Компромисс	7		средний	61,9
Сотрудничество	7		средний	66,7
Приспособление	4	0,634	низкий	71,4
Избегание	3	1,936	низкий	61,9

Стоит отметить, обе стратегии для мужчин этой организации являются полирецессивными (избегание-приспособление (n=2, 3)) стилем поведения в конфликте, т. е. отвергаемым респондентами этой гендерной группы. Полидоминантная стратегия среди мужчин – сотрудников НКО – соперничество-компромисс (n=9, 7). Реже мужчины этой организации используют стратегию сотрудничества (n=6).

Для женщин КО характерен полидоминантный стиль поведения избегание-приспособление ($n=10$, 8). Этот бинарный стиль является антидоминантным ($n=3$, 4) в мужской группе респондентов – сотрудников этой организации. Доминантным стилем поведения среди мужчин КО является соперничество ($n=10$). Вместе с тем мужчины КО разрешают конфликт с помощью компромисса ($n=7$) и сотрудничества ($n=7$).

Анализ уровней выраженности стилей конфликтного поведения показал, что у женщин НКО и КО высокий уровень выраженности стратегии конфликтного поведения – избегания (47,6%) и низкий уровень выраженности компромисса, сотрудничества и соперничества. В то же время для женщин КО свойственен высокий уровень выраженности стиля приспособления (42,9%), среди женщин НКО наиболее распространен средний уровень выраженности данного стиля конфликтного поведения (37,3%). В мужской группе НКО (52,7%) и КО (57,1%) на первый план выходит стратегия соперничества, при этом присутствует средняя выраженность стратегий компромисса и сотрудничества, и низкая выраженность приспособления и избегания. Доминантный стиль поведения в конфликте среди женщин НКО – избегание ($n=11$). Вторая стратегия поведения, свойственная сотрудницам НКО, – приспособление ($n=7$).

Анализ достоверности выявленных различий (ϕ -критерий) в выборе стилей конфликтного поведения сотрудников выявил, что наиболее явные различия ($p \leq 0,01-0,05$) между мужчинами и женщинами обоих типов организаций наблюдаются в выборе стилей конфликтного поведения: соперничества, избегания и приспособления. Анализ различий в уровнях выраженности стилей конфликтного поведения женщин НКО и КО обнаружил отсутствие статистически значимых различий в выборе предпочитаемого стиля конфликтного поведения. Так же не выявлены статистически значимые различия в стилях конфликтного поведения среди мужчин НКО и КО.

Установим личностные характеристики респондентов, связанные с выбором стиля конфликтного поведения в организационной среде, полученные с помощью опросника «Личностная агрессивность и конфликтность» (Е. П. Ильин, П. А. Ковалев) и представленные в таблице 2.

Таблица 2 – Основные показатели по методике «Личностная агрессивность и конфликтность»

Уровни проявления личностных характеристик	Преобладающий уровень выраженности				Процентное распределение сотрудников по преобладающим уровням, %			
	НКО		КО		НКО		КО	
	жен.	муж.	жен.	муж.	жен.	муж.	жен.	муж.
Напористость	низкий	высокий	низкий	высокий	66,7	57,1	52,4	81,0
Неуступчивость	низкий	высокий	низкий	высокий	81,0	66,7	71,4	61,9
Позитивная агрессия	низкий	высокий	низкий	высокий	71,4	67,1	52,4	85,7
Нетерпимость	низкий	средний	низкий	средний	61,9	57,1	71,4	42,9
Мстительность	средний	средний	средний	средний	47,6	42,9	52,4	42,9
Негативная агрессия	низкий	высокий	низкий	высокий	47,6	38,1	57,1	47,6
Бескомпромиссность	средний	средний	средний	средний	42,9	57,1	47,6	61,9
Вспыльчивость	средний	низкий	средний	низкий	57,1	57,1	42,9	81,0
Обидчивость	средний	низкий	средний	низкий	52,4	66,7	76,2	52,4
Подозрительность	высокий	низкий	высокий	низкий	42,9	66,7	47,6	52,4
Обобщенный показатель конфликтности	высокий	низкий	высокий	низкий	52,4	52,4	66,7	76,2

Из таблицы видно, что мужчинам свойственна агрессивность, причем как положительная (67,4% сотрудников НКО и 85,7% – КО) – здоровая агрессивность, которая обеспечивает психологическую, физическую самозащиту и связана с волевыми качествами, так и отрицательная (38,1% – НКО и 47,6% – КО) – спонтанная неуправляемая возбудимость; женщинам более присуща конфликтность (52,4% – НКО и 66,7% – КО). Мужчины обеих организаций часто проявляют

агрессивность через напористость (57,1% – НКО и 81,0% – КО), неуступчивость (66,7% – НКО и 61,9% – НКО), категоричность в межличностных отношениях в коллективе, что усиливает напряжение и приводит к конфликту. Женщины, в отличие от мужчин, более вспыльчивы (57,1% – НКО и 42,9% – КО со средним уровнем), обидчивы (52,4% и 76,2% – средний уровень выраженности), для них характерен преобладание высокого уровня подозрительности (42,9% и 47,6% соответственно), что также может создавать в коллективе конфликтную ситуацию.

Выявленные в обеих организациях типичные реакции сотрудников на конфликт (для женщин – избегание и приспособление, для мужчин – соперничество) представляют собой неконструктивные тактики разрешения конфликта. С помощью расчета корреляционной зависимости установлены маркеры (особенности личностной агрессивности и конфликтности сотрудников), связанные с выбором неконструктивных стратегий поведения в конфликте: наличие у мужчин-сотрудников НКО и КО напористости, неуступчивости, нетерпимости, определяет выбор стиля конфликтного поведения соперничества ($p \leq 0,01$); отсутствие этих же качеств у женского персонала организаций разных типов приводит к выбору стратегии конфликтного поведения избегания; стиль приспособления в конфликте используют женщины-сотрудницы НКО и КО, для которых не характерна напористость и вспыльчивость.

Выводы. В результате анализа эмпирических данных были установлены гендерные особенности конфликтного поведения сотрудников разных типов организаций. Достоверно установлено, что выбор предпочитаемого стиля конфликтного поведения не зависит от правовой формы организации-работодателя, он определяется гендерной принадлежностью и индивидуальными психологическими особенностями сотрудников организации.

Исследование выявило, что в организационной среде сотрудники НКО и КО склонны выбирать неконструктивные тактики конфликтного поведения: типично мужским стилем конфликтного поведения является соперничество, для женщин типичным является смешанный стиль избегание-приспособление.

Таким образом, урегулирование организационных конфликтов может осуществляться на разных уровнях организационной иерархии безотносительно к типу организации (коммерческая или некоммерческая). С конфликтным поведением сотрудников может работать как топ-менеджер организации, так и непосредственный руководитель, служба управления персоналом и психолог.

Руководителям организаций, вследствие высокой конфликтности сотрудников, целесообразно создать, в соответствии с трудовым законодательством Российской Федерации, комиссию по трудовым спорам, как первичный орган по рассмотрению индивидуальных трудовых споров, конфликтов, возникающих в организации. Альтернативным вариантом могут быть медиативные службы в организациях, способствующие конструктивному разрешению конфликтов с помощью посредника.

Руководителям структурных подразделений, учитывая наличие стратегии соперничества в конфликте среди мужчин и высокую эмоциональность (вспыльчивость, обидчивость, подозрительность) среди женщин, с целью профилактики конфликтов приемлемо использовать методы оптимизации социально-психологического климата в трудовом коллективе.

Сотрудникам службы управления персоналом рекомендуется проводить мероприятия по предупреждению конфликтов и его конструктивному разрешению на всех этапах работы с персоналом организации: на стадии трудоустройства (например, рассматривать кандидатов на определенные должности (административные должности, особенно, связанные с взаимодействием с внешней средой), прошедших психофизиологическое обследование; перенаправлять кандидатов к штатному психологу для прохождения психодиагностики конфликтного поведения); на стадии работы персонала в организации (периодически проводить мероприятия по измерению эффективности трудового коллектива, используя социологические методы воздействий на персонал); на стадии формирования кадрового резерва (с целью упреждения возникновения конфликтных ситуаций учи-

тывать не только требуемые квалификационные умения и способности кандидата, но и накопленную информацию о его типичных стратегиях разрешения конфликтной ситуации).

Психологу необходимо выстраивать свою деятельность по предупреждению и урегулированию конфликтных ситуаций в следующих направлениях: осуществление функций медиатора (роль посредника, нейтральной третьей стороны, способствующего урегулированию споров и разногласий в организационном конфликте); проведение просветительской работы с трудовым коллективом (интерактивных лекций с целью информирования о негативном влиянии конфликтов на производительность труда и эффективность деятельности, тренингов по обучению сотрудников конструктивному разрешению конфликтных ситуаций; осуществление индивидуальной работы с сотрудниками организации (психодиагностика кандидатов при приеме на работу для выявления особенностей конфликтного поведения, проведение индивидуальных консультаций, использование различных психокоррекционных способов и методов работы, позволяющих снизить конфликтность среди сотрудников).

Меры по управлению организационными конфликтами должны быть комплексными и осуществляться на всех уровнях управления, это способствует снижению конфликтности личности и повышению эффективности деятельности организации.

Список литературы

1. Гришина, Н. В. Психология конфликта. – М., 2009. – 538 с.
2. Логинова, С. Д. Влияние трудовых конфликтов на социально-психологический климат в организации // Меридиан. [Электронный ресурс] – Режим доступа: URL <http://www.elibrary.ru/item.asp?id=41852116> (дата обращения 21.01.2021).
3. Молокостова, Л. М. Каргина, Е. В. К проблеме организационного конфликта // Известия Саратовского университета. – 2012. – № 3.– С. 109-114.

4. Хисматуллина, З. Н. Социальное партнерство как механизм управления организационным конфликтом // Вестник Казанского университета. – 2005. – № 3. – С. 108-110.
5. Kilmann, R. H., Thomas, K. W. Developing a Forced-Choice Measure of Conflict-Handling Behaviour: The “MODE” Instrument // Educational and Psychological Measurement. [Электронный ресурс] – Режим доступа: URL <http://www.kilmanndiagnostics.com/developing-forced-choice-measure-conflict-handling-behavior-modeinstrument> (дата обращения 30.01.2021).
6. Калашникова, А. Е. Особенности конфликтогенности женского трудового коллектива // Психология, социология и педагогика. [Электронный ресурс] – Режим доступа: URL <http://psychology.snauka.ru/2015/12/6185> (дата обращения 20.10.2020).
7. Яковлев, В. В., Фролов, А. И. Социально-психологические и демографические предикторы эмоционального выгорания медицинских регистраторов учреждений здравоохранения // Личность в меняющемся мире: здоровье, адаптация, развитие. [Электронный ресурс] – Режим доступа: URL <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=37171117> (дата обращения 30.01.2021).
8. Карелин, А. А. Психологические тесты. – М., 2001. – 157 с.
9. Ильин, Е. П. Психология агрессивного поведения. – СПб., 2014.–368 с.
10. Загорюев, А. Л. Статистическое обоснование пороговых соотношений диагностических параметров в методике изучения направленности личности // Психолого-педагогические исследования в системе образования – 2004. – №3 – С. 63-66.
11. Наследов, А. Д. Математические методы психологического исследования. Анализ и интерпретация данных. – СПб., 2004. – 392 с.

© Н. А. Малышева, О. В. Бельтюкова, 2021

ТЕЛЕСНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ТРЕНИНГ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ОСОЗНАННОСТИ СТУДЕНТОВ-МЕДИКОВ

Мальцева Ирина Вазиховна,

магистрант факультета педагогики и психологии
ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет»

Бельтюкова Оксана Витальевна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии
ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет»

Аннотация. Работа медицинских работников и людей помогающих профессий требует стрессоустойчивости и хорошей саморегуляции. Студент-медик должен быть готов к повышенным стрессовым нагрузкам при осуществлении профессиональной деятельности и владеть приемами снятия напряжения регулируя и корректируя свое психологическое состояние. В связи с этим является актуальным исследование психологических ресурсов будущих врачей, способствующие сохранению и поддержанию психического здоровья. Современные зарубежные и отечественные исследования феномена осознанности отмечают ее связь с психологическим здоровьем, стрессоустойчивостью, эмоциональной саморегуляцией, когнитивной и психологической гибкостью личности. В существующих научных исследованиях отсутствуют работы, изучающие осознанность как личностный ресурс будущих врачей. В статье рассмотрены теоретические основы изучения психологического феномена осознанности и практические аспекты формирования данной черты личности у студентов-медиков средствами телесно-ориентированного психологического тренинга.

Ключевые слова: психологические ресурсы, осознанность, телесная осознанность, телесно-ориентированный психологический тренинг, студенты-медики.

Введение. В настоящее время, в связи с напряженной эпидемиологической обстановкой в мире, врачам приходится работать в ситуациях высокого психоэмоционального напряжения. Так студенты-медики вынуждены одновременно учиться и работать в медицинских учреждениях с пациентами с COVID-19. В связи с этим становится актуальным исследование и выявление психологических ресурсов личности, способствующих сохранению психического здоровья будущих врачей.

Одним из таких психологических ресурсов является осознанность (Mindfulness), которая выступает мощным неспецифическим фактором психологического благополучия и связана со стрессоустойчивостью, эмоциональной саморегуляцией, когнитивной и психологической гибкостью личности [1, с. 20].

Изначально осознанность рассматривалась как особое состояние, достигаемое лишь путем медитативных практик. Джон Кабат-Зинн – профессор медицины (США), биолог, первым стал изучать когнитивные способы развития осознанности через практику медитации, освобожденной от религиозного контекста [2].

В современной психологии осознанность изучается с разных позиций: ученые ищут и исследуют ее нейрофизиологические корреляты, исследуется эффективность практических программ на основе осознанности в практике психологической помощи, а также активно изучается осознанность как устойчивый психический феномен и психологический конструкт, имеющий свою внутреннюю структуру и способы измерения.

В последнем случае осознанность определяется как диспозиционная черта личности (ее стабильная характеристика) или черта когнитивно-личностного стиля, предоставляющая собой способность к направленному сосредоточению внимания на происходящих событиях и явлениях, которые происходят в данный момент времени, принимающим и неосуждающим способом.

Изучив существующие методы развития осознанности, можно сделать заключение, что на данный момент существуют лишь когнитивные способы развития данного психологического конструкта. Это метод медитации, освобожденный от религиозного контекста, техники контроля дыхания, техники фокуси-

ровки на телесных ощущениях, техники «созерцания» мыслей и эмоций, где происходит когнитивная фокусировка внимания и мысленная работа с установками, принятием, безоценочностью.

В существующих психотерапевтических методиках развития осознанности используются техники направленного внимания на телесные ощущения, но не используются двигательные, телесно-ориентированные упражнения как таковые.

Опираясь на принцип единства физического и психического, а также деятельностный подход отметим, что «только в деятельности тело как физическая субстанция постепенно обретает все признаки телесности, а в своем наивысшем развитии осознанной телесности» [3, с. 60]. Изучив понятие «телесная осознанность», которая направлена самим человеком на отслеживание связи своих внутренних ощущений, чувств, эмоций с телесными проявлениями, на самоосознание себя [4, с. 157] и взяв за основу работы известных исследователей в области движения тела, которые создали системы упражнений, используемые в настоящее время для улучшения подвижности тела, для реабилитации, и даже для снижения стресса, вызванного работой и социальным взаимодействием, для изменения качества жизни человека через работу с телом, через осознание себя (Джозеф Пилатес, Моше Фельденкрайз, Томас Ханна, Фредерик Матиас Александер и др.) было выдвинуто предположение, что двигательные и телесно-ориентированные упражнения могут быть направлены на повышение осознанности человеком своего тела и перенесении этой осознанности и в повседневную деятельность.

Цель исследования: изучение развития осознанности студентов-медиков средствами телесно-ориентированного психологического тренинга.

Для достижения цели исследования были поставлены следующие задачи: проанализировать научную литературу по изучаемой теме; провести пилотажное исследование и констатирующий эксперимент по изучению особенностей осознанности у студентов-медиков; проанализировать результаты исследования; разработать телесно-ориентированный психологический тренинг по развитию осознанности у будущих врачей.

Методы. Для решения поставленных задач были использованы следующие методы исследования.

- эмпирические методы: метод опроса с применением пятифакторного опросника осознанности (FFMQ / Five Facet Mindfulness Questionnaire), в адаптации Юмартовой и Гришиной (ПФОО) [5, с. 13];

- методы математической обработки данных: метод анализа различий с применением t-критерия Стьюдента.

Обработка данных проводилась на базе компьютерной программы SPSS.

Выборка исследования: 220 студентов 6 курса специальности лечебное дело и педиатрия Кировского государственного медицинского университета.

Студенты-медики заполняли пятифакторный опросник осознанности (ПФОО). Все респонденты были разделены по уровню двигательной активности в течение недели.

В зависимости от уровня двигательной активности студенты-медики были поделены на 4 группы:

1. Не занимающиеся физической культурой – 26,5 % студентов (60 человек).
2. Занимающиеся физической культурой 1 раз в неделю или до 1,5 часов в неделю – 35,4 % студентов (80 человек).
3. Занимающиеся физической культурой 2-3 раза в неделю или от 2 до 4 часов в неделю – 30,5 % респондентов (69 студентов).
4. Занимающиеся физической культурой 4 и более раз в неделю с суммарной двигательной активностью более 4,5 часов в неделю – 7,6 % (17 студентов). В эту группу преимущественно вошли студенты, занимающихся в спортивных секциях и не прекращающие самостоятельных тренировки во время пандемии COVID-19 и вынужденной самоизоляции.

Для оценки различий показателей в разных группах респондентов был выбран t-критерий Стьюдента, так как полученные эмпирические данные имеют нормальное распределение, а выборки большие и не равны по величине.

Результаты. Статистический анализ данных, полученных у респондентов после прохождения диагностики осознанности позволяет утверждать, что уровень осознанности у студентов-медиков соответствует уровню осознанности взрослых людей [5, с. 109] и имеется зависимость осознанности от объема двигательной ак-

тивности в режиме дня [6, с. 113]. Увеличение двигательной активности, по сравнению с группой не занимающихся физическими упражнениями студентов и студентов, занимающихся 1 раз в неделю самостоятельно дома в режиме самоизоляции или на занятиях по физической культуре, до 4 часов в неделю (обычно это 2–3 занятия, включающие кроме занятий в вузе дополнительные занятия в секциях, фитнес-клубах или самостоятельно дома) повышает фактор «Описание» с $25,65 \pm 0,7$ до $28,12 \pm 0,52$ ($p < 0,01$). У студентов-спортсменов, которые достаточно много занимались самостоятельно физическими упражнениями в течение периода самоизоляции, обнаружен самый высокий показатель по фактору «Описание» – $28,41 \pm 1,03$ ($p < 0,05$), что говорит о том, что повышение двигательной активности в течение недели положительно сказывается на данном компоненте осознанности. Данные результаты можно объяснить тем, что респонденты, активно занимающиеся физической культурой, имеют высокую способность к распознаванию, дифференциации и вербализации внутренних процессов и явлений.

Также у респондентов, занимающихся 2–3 раза в неделю, выявлено влияние двигательной активности на конструктор осознанности по фактору осознанности «Нереагирование». У студентов с низкой двигательной активностью он составляет $17,3 \pm 0,47$. Увеличение двигательной активности до 2-х раз в неделю (или 2–3 часа в неделю в суммарном объеме за счет самостоятельного проведения зарядок или физкультминуток) повышает данный уровень до $19,99 \pm 0,5$ ($p < 0,05$). Таким образом у студентов-медиков, дополнительно занимающихся физической культурой, наблюдается способность не увлекаться мыслями и эмоциями, не погружаться в них, возможность сознательного выбора реакции независимо от эмоциональной оценки ситуации. Это объясняется существующим опытом совладания у данной категории респондентов и сформированной стратегией преодоления негативных ощущений от физических нагрузок.

Полученные результаты исследования достоверно показывают, увеличение двигательной активности до 2–4 часов в неделю положительно сказывается на способности личности к вербализации внутренних психических феноменов, а также на способность не вовлекаться в автоматическое реагирование на мысли,

эмоции и ощущения, имея возможность сознательного выбора реакции независимо от эмоциональной оценки ситуации.

Результаты данного эксперимента достоверно подтверждают, что двигательная активность, как процесс фокусировки внимания личности на своих телесных ощущениях, произвольного включения в деятельность и саморегуляции в ситуации физической нагрузки, положительно сказывается на осознанности будущих врачей.

В разработке телесно-ориентированного психологического тренинга, направленного на развитие осознанности как психологической характеристики личности у студентов-медиков мы опираемся на пятифакторную модель Р. Байер и соавторов, определяющую основные структурные составляющие конструкта осознанности, которые мы планируем развивать у студентов в рамках формирующего эксперимента.

Большая часть тренинга будет представлена динамическими телесно-ориентированными техниками, опирающимися на концепцию телесного осознания Моше Фельденкрайза, которая представляет собой систему развития человека, базирующуюся на осознании и понимании себя в процессе работы над движением тела.

Так же на прикладном уровне наша работа опирается на основные концепции и подходы существующих психотерапевтических программ, основанных на осознанности: Mindfulness-based stress reduction (MBSR), применяющаяся преимущественно в лечении расстройств, причиной которых является стресс, и Mindfulness-based cognitive therapy (МВСТ), ориентированная в основном на пациентов, страдающих от периодических приступов депрессии [7, с. 161]. В тренинг развития осознанности наряду с динамическими телесно-ориентированными техниками фокусировки на телесных ощущениях, будут включены и техники контроля дыхания, техники «созерцания» мыслей и эмоций из программы МВСТ.

Изучив опыт существующих программ МВСТ и MBSR были сделаны выводы о структурной организации нашего психологического тренинга. Для достижения эффективного результата тренинговая работа по развитию осознанности должна продолжаться не менее 8 недель, в виде двухчасовых занятий, которые проходят 1 раз в неделю в группах не более 12 человек. Структура программы нашего тренинга будет построена так что первая часть работы будет направлена

на обучение наблюдению за внутренними процессами, осознанию и исследованию их динамики. Во второй половине тренинговой работы со студентами-медиками будет сделан акцент на обучении применению полученных навыков в ситуациях повседневной жизни. То есть станем формировать так называемую неформальную практику осознанности.

Выводы. Таким образом, анализ научных исследований осознанности (Mindfulness) выявил, что в связи с многомерностью конструкта осознанности на данный момент в психологии не существует единого определения и структуры изучаемого феномена. Изучение осознанности в настоящее время осуществляется в нескольких направлениях. В направлении исследования ее нейрофизиологических коррелят и в направлении устойчивого психического феномена, конструкта, имеющего свою внутреннюю структуру и способы измерения. Современные отечественные психологи рассматривают осознанность как сложносоставную характеристику организации психической деятельности, базирующуюся на контроле внимания и ограничении мыслительного и эмоционального автоматизма, и характеризующуюся увеличением осведомленности о текущих психических и физиологических процессах» [5, с. 105] и видят обоснование этого феномена в контексте изучения вопросов самоорганизации и саморегуляции личности, относя его к классу метакогнитивных регуляторных способностей.

В ходе исследования доказано, что сформированная осознанность как черта когнитивно-личностного стиля, поможет студентам-медикам успешно справиться с освоением врачебной специальности и в дальнейшем на высоком уровне осуществлять профессиональную деятельность. Поскольку данная психологическая характеристика личности определяет более высокую эффективность совладения с негативными переживаниями и различными формами психологического стресса.

В ходе проведенного исследования выявлено, что на развитие осознанности студентов-медиков влияет и уровень физической активности. Следовательно, развивать осознанность как психологическую характеристику личности у студентов-медиков, целесообразно средствами телесно-ориентированного психологического тренинга, в котором будут использоваться двигательные практики и телесно-ориентированные упражнения. Это позволит студентам сформировать

правильные стратегии самопомощи при работе в стрессовых условиях профессиональной медицинской деятельности, а также сформирует личный телесный опыт, необходимый будущему врачу в постановке диагноза.

Список литературы

1. Пуговкина, О.Д., Шильникова З.Н. Концепция mindfulness (осознанность): неспецифический фактор психологического благополучия // Современная зарубежная психология. – 2014. – Т. 3. – № 2. – С. 18-24.
2. Kabat-Zinn, J. An Outpatient Program in Behavioral Medicine for Chronic Pain Patients Based on the Practice of Mindfulness Meditation: Theoretical Considerations and Preliminary Results / *General Hospital Psychiatry*. 1982. Vol. 4. P. 33–47.
3. Валитова, О.А., Вымекаева Т.В. Осознанная телесность в контексте различных занятий телесными практиками (физической культурой) / Совершенствование системы физического воспитания, спортивной тренировки, туризма, психологического сопровождения и оздоровления различных категорий населения. Под редакцией С.И. Логинова, Ж.И. Бушевой. – Сургут. Россиздат, 2019. – С. 57-63.
4. Булыга, Н.Н. Телесность и телесная осознанность: есть ли знак равенства? // Революция и эволюция: модели развития в науке, культуре, обществе. – 2019. – №1. – С. 155-158.
5. Юматова, Н.М., Гришина, Н.В. Осознанность (Mindfulness): психологические характеристики и инструменты измерения // Научные исследования выпускников факультета психологии СПбГУ. – 2013. – Т.1. – №1. – С. 105-115.
6. Мальцева, И.В. Осознанность как личностный ресурс студентов-медиков и влияние двигательной активности на ее структурные компоненты // *Fundamental science and technology – promising developments*, North Charleston, USA. – Morrisville, NC, USA: spc Academic. – P. 111-115.
7. Дьяков, Д.Г., Слонова, А. И. Метод Mindfulness как центральное направление «третьей волны» когнитивно-поведенческого подхода // Актуальные проблемы гуманитарных и социально-экономических наук. – 2017. – № 11. –С. 160-163.

© И. В. Мальцева, О. В. Бельтюкова, 2021

ВОЗМОЖНОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОСОЗНАНИЯ СТУДЕНТОВ-МЕДИКОВ В РАМКАХ ЗАНЯТИЙ ПО ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ

Мальцева Ирина Вазиховна,

магистрант факультета педагогики и психологии
ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет»

Мальцев Денис Николаевич,

кандидат биологических наук, доцент кафедры физической культуры
ФГБОУ ВО Кировский ГМУ Минздрава РФ, доцент

Аннотация. Развитие профессионального самосознания студентов-медиков является одной из важнейших задач медицинского высшего образования. В ходе обучения в вузе студенты должны кроме получения профессиональных компетенций стать врачами, что подразумевает развитие определенных психических, морально-волевых, интеллектуальных и физических способностей. Дисциплины физическая культура, физическая подготовка и элективные дисциплины (модули) по физической культуре и спорту могут использоваться для формирования профессионального самосознания студентов-медиков. Преимуществом данных дисциплин является их большой объем и длительный срок преподавания – от 3 до 6 лет. В статье представлена концепция преподавания дисциплин физкультурного цикла для студентов медицинских специальностей с целью разработки профессионально-ориентированной среды обучения студентов-медиков в рамках занятий по физической культуре в вузе. Концепция формирования профессионального самосознания студентов-медиков на занятиях по физической культуре в вузе включает структурные компоненты профессионального самосознания будущих врачей: когнитивный, мотивационный, эмоциональный и операциональный. Показано, как на занятиях физической культурой возможно развивать каждый

структурный компонент профессионального самосознания. В статье описаны особенности формирования профессиональной-ориентированной среды обучения в рамках занятий физическим воспитанием в вузе.

Ключевые слова: профессиональное самосознание, самопознание, самоактуализация, самопонимание, саморегуляция, студенты-медики, физическая культура, профессионально-прикладная физическая подготовка.

Введение. В последнее время в связи с модернизацией системы здравоохранения и напряженной эпидемиологической ситуацией в мире возрастают требования к медицинским работникам и их профессиональной подготовке. Будущий врач должен быть не только высокообразованным, способным самостоятельно и творчески работать на избранной стезе, профессионально грамотным, но и обладать профессионально значимыми качествами: эмоциональной устойчивостью, эмпатией, рефлексией, наблюдательностью, внимательностью, быстротой принятия решений, организаторскими и коммуникативными способностями. Студент-медик должен быть готов к повышенным стрессовым условиям профессиональной деятельности, владеть приемами саморегуляции и самоорганизации. Таким образом, актуальным становится поиск путей повышения профессионального самосознания студентов-медиков в процессе обучения в вузе.

С 2020 года в ФГОС-3++ введена категория (группа) универсальных компетенций Самоорганизация и саморазвитие (в том числе здоровьесбережение), предполагающая что выпускник вуза способен определять и реализовывать приоритеты собственной деятельности и способы ее совершенствования на основе самооценки и образования в течение всей жизни, а также способен поддерживать должный уровень физической подготовленности для обеспечения полноценной социальной и профессиональной деятельности. Таким образом, на занятиях по физической культуре в медицинском вузе мы должны заниматься не только здоровьесбережением, но и развитием самосознания будущих специалистов. Этому способствует и большой объем часов, выделенных на реализацию дисциплин

блока физическая культура и большой спектр возможностей учебной дисциплины: разнообразие методов работы, видов деятельности на занятии, возможностей наблюдать человеческий организм в процессе разнообразной деятельности и нагрузок.

Однако, преподаватели по физической культуре работают только в направлении здоровьесбережения ввиду отсутствия разработанных программ профессионально-прикладной физической подготовки, отсутствия методических материалов и компетенций ведения занятий профессиональной направленности.

Теоретические основы

В современной научной литературе существует много точек зрения на феномен профессионального самосознания. Т. Н. Фам определяет профессиональное самосознание как средство саморегуляции личности, выражающееся в осознании собственных психических особенностей, анализе себя как субъекта профессиональной деятельности, осознании и оценке системы профессиональных отношений [2, с.86]. Профессиональное самосознание студентов-медиков – это отношение к себе как личности и профессионалу, как к представителю помогающих профессий, реализующееся через рефлексию своей профессиональной активности [3].

Часть отечественных и зарубежных исследователей (И. В. Вачков, Е. М. Васильева, В. Н. Козиев, Л. М. Митина, Т. Макклапаред, М. Кун и другие) предполагают, что профессиональное самосознание – это установка на себя в профессионально-трудовой сфере, и, как любая установка, профессиональное самосознание имеет когнитивную, аффективную и поведенческую подструктуру (Я-понимание, Я-отношение, Я-поведение) [5].

Многообразие определений данного феномена влечет за собой и различные представления и о его структурных компонентах. Наиболее полно структура и содержание профессионального самосознания разработана А. А. Деркачом и О. В. Москаленко [1]. Авторами выделены функциональные и структурные компоненты профессионального самосознания: когнитивный, реализующийся в самопознании; мотивационный, реализующийся в самбоактуализации; эмоциональный,

реализующийся в самопонимании; операциональный, реализующийся в саморегуляции.

Результаты

Современные исследования профессионального самосознания легли в основу созданной нами профессионально-ориентированной среды обучения студентов-медиков в рамках занятий по физической культуре в вузе. В ее основе заложена концепция, содержащая структурные компоненты профессионального самосознания будущих врачей (когнитивный, мотивационный, эмоциональный и операциональный).

Когнитивный компонент является начальным звеном профессионального самосознания и реализуется через самопознание.

Встречаясь с каким-либо упражнением на занятиях физической культурой, студент проходит 3 уровня осмысления и включения в данную деятельность:

I уровень субъективного ощущения и самопознания – это личные физические и сенсорные ощущения от данного упражнения, а также психическое состояние, которое наступает в процессе выполнения данного упражнения.

II уровень понимания – осмысление физиологических механизмов упражнения, их суть и воздействие на организм.

III уровень применения – понимание возможностей применения данного упражнения в профессиональной практике.

Таким образом, практическая включенность студента-медика на занятиях физической культурой дает возможность получить личный практический опыт, необходимый для формирования когнитивного компонента профессионального самосознания.

На занятиях физической культурой формированию самопознания способствуют:

- наблюдение за другими людьми, выполняющими физические упражнения.

В ходе этого занимающийся сравнивает уровень владения техникой двигательного действия, тактикой выполнения физических упражнений, уровень развития физических качеств другого человека со своими возможностями.

- выполнение контрольных нормативов, в ходе которых имеется возможность сравнения своих технических и физических возможностей, показателей физического развития с «нормами», установленными в нормативных документах;

- заполнение дневника самоконтроля, рабочей тетради наблюдения за своим физическим развитием, паспорта здоровья. Данные методы позволяют в течение времени вести самопознание себя, в том числе и сравнивая его уже с собственными результатами во времени.

Эмоциональный компонент профессионального самосознания основан на самопонимании.

В ходе занятий физической культурой активно идет и развивается механизм самопонимания в процессе анализа занимающимся своих эмоций, своих физических, психических, волевых возможностей, понимание зон комфорта для своего организма и зон, которые могут быть опасны для его жизнедеятельности, приводя к перенапряжению регуляторных механизмов и срыву адаптационных возможностей.

В процессе сдачи нормативов, заполнения паспорта здоровья, соревновательной деятельности, сталкиваясь с границами своих возможностей, сравнивая себя с другими занимающимися, личность испытывает разные эмоции и учится их понимать и принимать.

Самопонимание – процесс не бесстрастный, а эмоционально окрашенный или горечью, или удовлетворением.

Важно чтоб итогом двигательной активности на занятии по физической культуре стала «мышечная радость», удовлетворение от деятельности и результата. Такая позитивная эмоциональная доминанта даст возможность использовать физическую активность будущему врачу в качестве самопомощи и саморегуляции в профессиональной деятельности.

Мотивационно-целевой компонент профессионального самосознания реализуется через самоактуализацию. Самоактуализация предполагает реализацию личностного потенциала и совершенствование человека.

В ходе занятий по физической культуре развитие данного компонента реализуется через:

- анализ собственных физических возможностей и выбор тех видов физической деятельности, которые больше подходят студенту. В настоящее время система физического воспитания в вузе предполагает выбор одной из нескольких элективных дисциплин (модулей) по физической культуре и спорту, который наиболее импонирует студенту (например, в Кировском ГМУ студент может выбрать между занятиями волейболом, баскетболом, футболом, общей физической подготовкой или занятиями в группе адаптивной физической культуры);

- самосовершенствование в избранном виде спорта, участие в спортивных соревнованиях повышает мотивацию занимающихся и дает четкие цели достижения и улучшения спортивного результата;

- внедрение балльно-рейтинговой системы обучения в преподавание дисциплин блока физической культуры, благодаря которой студент может выбирать индивидуальные пути освоения компетенций и получения зачета, а в итоге выбирать свои собственные пути достижения цели, что развивает у будущего врача целеполагание через осознание своих возможностей, склонностей и мотивов.

Операциональный компонент основан на саморегуляции. Применение приемов саморегуляции предполагает активное волевое участие и, как следствие, является условием формирования сильной, ответственной личности. Саморегуляция представляет собой интегративный сплав врожденных и приобретенных стратегий реагирования и готовности к определенной форме или способу взаимоотношения со средой.

Система психической саморегуляции включает два уровня – произвольный и непроизвольный.

В процессе занятий физической культурой будущие врачи на личном опыте сталкиваются с проявлением непроизвольной саморегуляции и тренируют произвольную. Изменение во внутренней среде организма, свойственное физическим упражнениям в связи с изменением функционирования и структуры органов и изменением гормонального баланса приводит к изменению и непроизвольной регуляции. Произвольная саморегуляция – это сознательная саморегуляция, которая всегда индивидуально и личностно окрашена. Благодаря произвольной саморегуляции возможности приспособления к различным трудным условиям

могут возрастать и расширяться. На этом уровне реализуется личностная регуляция внутренней деятельности.

Наиболее активно процесс совершенствования саморегуляции происходит в ходе соревновательной деятельности, когда для роста спортивных результатов необходимо значительная физическая, психическая, морально-волевая работа. Находясь в зоне «физического дискомфорта» во время тренировок и соревнований, занимающийся понимает необходимость такой работы с целью повышения своих функциональных возможностей, но учится эффективно использовать свои силы, что крайне важно для будущего врача.

В данном направлении занятия по физической культуре обучают будущего врача осознанному отношению к своему организму, умению контролировать деятельность организма, корректировать физическую и психическую нагрузку во избежание травмы или перенапряжения.

Выполнение упражнений на динамическое расслабление, чередование напряжения и расслабления на занятиях физической культурой позволяют почувствовать мышечное напряжение и научиться самому регулировать свое состояние.

Обсуждение

На базе данной концепции создана профессионально-ориентированная среда обучения студентов-медиков на кафедре физической культуры ФГБОУ ВПО Кировский ГМУ Минздрава РФ. В рамках занятий по физической культуре используются методы активного обучения: групповые тренировки и дискуссии, разбор практических ситуаций, подвижные и ролевые игры, элементы тренинговой работы, студенты ведут дневник самоконтроля, заполняют паспорт здоровья, наблюдают за своим физическим развитием в течение 6 лет обучения в вузе, учатся использовать средства физической культуры для диагностики и лечения заболеваний и состояний человека, адаптации и коррекции его состояния здоровья и т. д.

При проведении учебных занятий кафедра обеспечивает развитие у обучающихся навыков командной работы, межличностной коммуникации, принятия решений, лидерских качеств (путем проведения групповых дискуссий, тренин-

гов, анализа ситуаций и имитационных моделей, преподавания дисциплины (модуля) в форме курса, составленного на основе результатов научных исследований, проводимых Университетом).

Высокую эффективность в формировании осознанности обучающихся и повышению мотивации занятий по физической культуре показала балльно-рейтинговая система обучения [4, с. 168].

Активно внедряется научно-исследовательская работа студентов, предполагающая написание статей по использованию средств физической культуры для подготовки к будущей трудовой деятельности и участие в профессионально ориентированных научно-практических конференциях, что является одним из направлений в формировании профессиональной направленности личности студентов-медиков.

Перспективу дальнейших исследований мы видим в разработке теоретико-методологической модели формирования профессионального самосознания студентов-медиков, создании программы профессионально-прикладной физической подготовки студентов медицинского вуза, а также внедрении системы формирования профессионального самосознания с последующим изучением ее эффективности.

Заключение

Таким образом, анализ научных исследований показал необходимость совершенствования работы по развитию профессионального самосознания студентов-медиков, в том числе и на занятиях физкультурной направленности в вузе. Разработаны теоретико-методологические основы создания профессионально-ориентированной среды обучения студентов-медиков в рамках занятий по физической культуре в вузе. Проанализированы когнитивный, мотивационный, эмоциональный и операциональный структурные компоненты профессионального самосознания будущих медиков и подобраны средства их развития на занятиях по физической культуре у студентов-медиков.

Список литературы

1. Деркач А.А. Акмеологические основы профессионального самосознания личности / А.А. Деркач. Учеб. Пособие. М-во образования Рос. Федерации. Рос. акад. гос. службы при Президенте РФ. Астрах. гос. пед. ун-т. Москва, 008. 328 с.

2. Едаков А.А., Сутович Е.И. Динамика профессионального самосознания личности в процессе подготовки к профессиональной деятельности / Психологическое сопровождение образовательного процесса. 2016. Т. 2. № 6-2. С. 84-89.
3. Корнилова О.А., Самыкина Е.В., Герасимова Т.В. Особенности становления профессионального самосознания студентов медицинского вуза / Вестник медицинского института "РЕАВИЗ": реабилитация, врач и здоровье. 2019. № 2 (38). С. 200-205.
4. Мальцев, Д.Н., Ярославцева Е.Н. Использование балльно-рейтинговой системы контроля качества обучения по дисциплине физическая культура в целях оптимизации учебного процесса в ВУЗе. / Физическая культура, спорт и здоровье: Материалы Всероссийской научно-практической конференции. Йошкар-Ола: Марийский государственный университет, 2012. С. 164-169.
5. Новикова Е.В. К вопросу формирования профессионального самосознания личности студентов-психологов / Вестник Донецкого педагогического института. 2017. № 1. С. 213-222.

© И. В. Мальцева, Д. Н. Мальцев, 2021

УДК 159.99

DOI: 10.52376/978-5-907419-50-6_106

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМОУТВЕРЖДЕНИЕ УЧИТЕЛЯ: МЕТАСИСТЕМНЫЙ ПЛАН ИССЛЕДОВАНИЯ

Плюснина Анна Александровна,

студент 1 курса

ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет»

Шак Анна Александровна,

старший преподаватель кафедры психологии

ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет»

Аннотация. В статье рассматриваются методологические вопросы использования метасистемного подхода для анализа профессионального самоутверждения учителя. Описан метасистемный план исследования данной категории на методологи-

ческом и теоретическом уровнях обобщения. Представлено понимание профессионального самоутверждения учителя как метасистемного образования, которое функционально встроено в систему профессиональной деятельности и оказывает существенное влияние на работу всей системы профессиональной деятельности.

Ключевые слова: профессиональное самоутверждение, система профессиональной деятельности, метасистемный подход, метасистемный план исследования.

Введение. Педагогическая деятельность является одной из значимых и одновременно сложных среди профессиональных деятельностей [1, 2]. В современной психологии и педагогической практике растёт потребность в разворачивании этого сложного вида деятельности. Это обусловлено тем, что профессиональное развитие учителя в деятельности сопровождается переживанием различных противоречий и кризисных ситуаций. Накоплен значительный объем фактологического материала. Однако эти данные носят фрагментарный, мозаичный, аспектный, аналитический характер, что позволяет сделать вывод: изучение проблемы профессионального самоутверждения учителей находится на претеоретическом уровне.

В целом недостаточная разработанность проблемы профессионального самоутверждения в психологической науке не позволяет продвинуться и в исследовании профессионального самоутверждения работников педагогической сферы. Между тем, раскрытие закономерностей протекания профессионального самоутверждения, его содержательной наполненности позволит разработать эффективные технологии преодоления профессиональной дезадаптации, профессиональных стрессов специалиста и откроет тем самым возможности для динамичного профессионального становления и реализации.

Исследование профессионального самоутверждения учителя представляет чрезвычайно непростую задачу и требует особого подхода. Классической эпистемологии системного подхода для анализа профессионального самоутверждения оказывается недостаточно. Причины этого:

- 1) невозможность объяснить возникновение профессионального самоутверждения внутри системы личности напрямую;

2) невозможность объяснить, каким образом профессиональное самоутверждение (нижележащий уровень) детерминирует поведение и деятельность личности в целом (вышележащий уровень);

3) ситуационный характер протекания профессионального самоутверждения как формы профессиональной активности.

Теоретические основы. Определить стратегию исследования самоутверждения учителя в профессиональной деятельности на этапе самоутверждения становится возможным посредством метасистемного подхода и рассмотрения показателей профессионального самоутверждения как метасистемного образования. Метасистемный подход сложился в процессе эволюции системного подхода (принципа системности) в результате переноса акцентов с внутрисистемных на межсистемные закономерности и механизмы, которые обеспечивают взаимодействие определенного явления с системами более высокого порядка [3].

Конструкт «профессиональное самоутверждение» сложный по своей структуре, образовался в результате синтеза психологических концепций:

- методологии метасистемного подхода к изучению сложных психических систем, разработанного А. В. Карповым;

- системогенетической концепции профессиональной деятельности личности В. Д. Шадрикова) [4];

– самоутверждения личности как формы профессиональной активности (системы деятельности) [5].

С позиции метасистемного подхода системно раскрыть и проанализировать явление профессионального самоутверждения возможно посредством гносеологических планов исследования: метасистемного, структурного, функционального, генетического, интегративного [6].

В данной статье раскрыт метасистемный аспект анализа профессионального самоутверждения.

Определяющим моментом данного анализа выступает необходимость установления метасистемы по отношению к изучаемому объекту. Лишь после этого и на этой основе станет возможным выявить те спецификации – те новые характеристики объекта, которые он получит, включаясь в нее. Иными словами, речь

идет именно о включении объекта познания в метасистему, которая по отношению к нему (по определению) рассматривается как макрообразование, что и зафиксировано в понятии метасистемы.

Важность обращения к этому плану исследования определяется тем, что «именно во взаимосвязях с метасистемой, в её структуре объект обретает совершенно новые особенности, закономерности и свойства, которые не обнаруживаются у него в аналитически изолированном от метасистемы виде. Метасистемное бытие раскрывает уже не только качественную определенность объекта, но и его качественную специфичность» [7].

В чем же реально проявляется метасистемность профессионального самоутверждения?

Основная ось исследования проблемы профессионального самоутверждения учителя с точки зрения метасистемного аспекта заключается в том, чтобы выяснить не только то, к какой метасистеме принадлежит профессиональное самоутверждение, а то, как и каким образом метасистема «встраивается» в систему профессиональной деятельности/систему профессионального самоутверждения, как форму профессиональной активности. Главное положение заключается в том, что профессиональное самоутверждение, являясь метасистемным образованием, функционально «встраивается» в содержание, состав и структуру системы профессиональной деятельности. Что это значит?

Профессиональное самоутверждение – это форма профессиональной активности, которая изоморфна системе профессиональной деятельности. В основе структуры деятельности «лежит организованная совокупность определенных базовых компонентов» (цель, мотив, принятие решения, индивидуальные качества субъекта, программа деятельности, информационная основа деятельности) и связей между ними [6]. Компоненты системы профессиональной деятельности организованы в плане достижения цели этой деятельности. Но цель внутренней системы (профессионального самоутверждения) перерастает в метасистемное образование, так называемую – метацель. Метацель системы профессионального самоутверждения двойственна. Одновременно она включает две составляющие, которые находятся в противоречивом единстве – профессиональную надежность

и профессиональную самооценку. Профессиональная самооценка – субъективный результат реализации профессиональной активности, который выражается в удовлетворённости личности собой как профессионалом, стремлении к дальнейшему профессиональному росту и профессиональной востребованности. Профессиональная надёжность личности – результат реализации профессиональной активности, который выражается в способности субъекта поддерживать сосредоточенность на достижении цели достаточно долгое время. Данный интегральный показатель определенным образом организует все компоненты системы профессиональной деятельности и является индикатором определения того, в каком состоянии находится психологическая система профессионального самоутверждения личности учителя – гомеостазическом или гетеростазическом.

Для реализации деятельности по профессиональному самоутверждению личности учителя объективно и достаточно необходим баланс ее главных метацелевых показателей – профессиональной надёжности и профессиональной самооценки личности. Дисбаланс показателей проявляется в форме трех состояний: низкая надёжность и самооценка, низкая самооценка и высокая надёжность, высокая самооценка и низкая надёжность. В результате нарушается организация компонентов и связей внутри системы профессиональной деятельности, система перестаёт существовать в том виде, который обеспечивает личности возможность удерживать состояние профессионального самоутверждения – возникает кризис профессионального самоутверждения. Мы говорим о профессиональном самоутверждении как о метасистемном образовании, которое функционально встраивается в систему профессиональной деятельности и формирует внутреннюю организацию всех компонентов и их связей.

Заключение. Итак, благодаря выделению метасистемного уровня в анализе профессионального самоутверждения и понимания механизма его «встроенности» в саму систему профессиональной деятельности мы имеем возможность более подробно изучать, предвидеть влияние метасистемного уровня на процесс профессионального самоутверждения личности учителя в целом и на его структурно-функциональную организацию.

Метасистемный аспект анализа профессионального самоутверждения позволяет сделать следующие выводы:

1) профессиональное самоутверждение является системой со встроенным метасистемным уровнем;

2) метасистемным уровнем профессионального самоутверждения является профессиональная деятельность и процессы, происходящие в ней;

3) профессиональное самоутверждение – это метасистемное образование, которое функционально встраивается в систему профессиональной деятельности и оказывает существенное влияние на работу всей системы профессиональной деятельности учителя – деятельность по профессиональному самоутверждению, меняя содержание и функциональные связи внутри компонентов этой системы.

Таким образом, разработка проблемы профессионального самоутверждения учителя требует перехода к совершенно новой методологии – методологии системного подхода. Провести системный анализ данной категории становится возможным благодаря раскрытию гносеологических планов исследования: метасистемного, структурного, функционального, генетического, интегративного. Это позволит выйти на эмпирический уровень исследования, результаты которого будут иметь высокую внешнюю валидность. В данной статье основным предметом анализа стал метасистемный план исследования: определение того, к какой метасистеме принадлежит профессиональное самоутверждение учителя, как и каким образом метасистема «встраивается» в систему профессиональной деятельности/систему профессионального самоутверждения, как форму профессиональной активности. Согласно проведенного анализа установлено, что профессиональное самоутверждение – это метасистемное образование, которое функционально «встраивается» в содержание, состав и структуру системы профессиональной деятельности.

Список литературы

1. Карпов, А. В. Теоретико-методологические основы психологического анализа педагогической деятельности // Психология учебной деятельности и готовности к обучению. – Ярославль, 2010. – С. 30-47.

2. Козлов, В. В. Психология кризиса. – М., 2014. – 528 с.

3. Карпов, А. В. Предпосылки и перспективы метасистемного подхода // Теория и методология психологии: постнеклассическая перспектива. – М., 2007. – С. 313-329.
4. Шадриков, В. Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. – М., 2007. – 192 с.
5. Корчагина, Г. И. Методологические аспекты исследования профессионального самоутверждения личности // Вестник ВятГГУ. – 2008. – № 4 (1). – С. 135-138.
6. Карпов, А. В. Психология деятельности. В 5 т. Т. 1: Метасистемный подход. – М., 2015. – 546 с.
7. Карпов, А. В., Климонтова, Т. А. Внутренний мир интеллектуально одаренного человека: метасистемный подход. – Иркутск, 2012. – 402 с.

© А. А. Плюснина, А. А. Шак, 2021

УДК 159.9

DOI: 10.52376/978-5-907419-50-6_112

ПРЕОДОЛЕНИЕ СТРЕССА МЕДИЦИНСКИМИ РАБОТНИКАМИ В ПЕРИОД ЭПИДЕМИЧЕСКОГО ПИКА COVID-19

Смирнова Светлана Игоревна,

магистрант факультета педагогики и психологии
ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет»

Бельтюкова Оксана Витальевна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии
ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет»

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы развития и преодоления стресса медицинскими работниками в период эпидемического пика COVID-19. Представлены результаты пилотажного исследования копинг-стратегий как индивидуальных способов взаимодействия личности с ситуацией стресса в сложных профессиональных условиях. Анализируются ведущие способы преодоления стресса врачей и медицинских сестер на фоне обострения пандемии.

Ключевые слова: стресс, COVID-19, совладающее поведение, копинг-стратегии.

Введение. В условиях распространяющейся коронавирусной инфекции по всему миру одной из наиболее уязвимой категорией лиц в плане негативного стрессового воздействия оказались медицинские работники, находящиеся в непосредственном контакте с пациентами.

Объективно можно признать, что в деятельности врачей, медсестер, санитаров сегодня существует широкий спектр причин, способствующих развитию профессионального стресса. Это угроза здоровью и жизни медицинских работников, тяжелые условия труда и перегрузки от профессиональной деятельности, чувство беспомощности и моральная нагрузка, связанная с жизнью пациентов, особенностями общения с ними и их родственниками и т. д. В связи с этим возникает необходимость в изучении проблемы формирования стресса медицинских работников и ресурсов, способствующих развитию устойчивости к нему.

Исходным в понимании стресса в нашем исследовании является определение Л. А. Китаева-Смыка, который определял феномен как неспецифическое физиологическое и психологическое проявление адаптационной активности при сильных, экстремальных для организма воздействиях, имеющих определенную значимость для человека [1].

Под общим понятием «стресс» в психологии понимают два вида этого явления: «дистресс» негативный, разрушительный вид стресса и «эустресс» позитивный вид стресса [2]. Китайские специалисты в психологическом исследовании медицинских работников показали, что в конце января – начале февраля 2020 года более 70% врачей и медсестер, работавших с пациентами с COVID-19, находились в состоянии дистресса. Наибольшая выраженность симптоматики была обнаружена у женщин по сравнению с мужчинами, у медсестер по сравнению с другими категориями медицинских работников, у лиц, находящихся в непосредственном контакте с пациентами, по сравнению с другими медицинскими работниками, у лиц, работающих в Ухани, по сравнению с медицинскими работниками, занятыми в других районах [2].

Факторами, вызывающими стресс или стрессорами, являются «чрезвычайные или патологические раздражители, значительные по силе и продолжительности неблагоприятного воздействия» [2, с. 125]. Так, исследователи А. Н. Алёхин, Е. А. Дубинина, изучая влияние COVID 19 на психическую деятельность, указывают на уникальность новых обстоятельств, которые создают многомерность психосоциальных стрессовых воздействий вокруг центрального стрессогенного фактора – угрозы для жизни человека [3].

Исходя из классификации видов стресса эмоционального, информационного и организационного (В. В. Бодров), мы можем прогнозировать проявления каждого из них у сотрудников медицинских учреждений [4].

Во-первых, медицинские работники подвергаются эмоциональному стрессу в условиях пандемии, поскольку длительно испытывают состояния сильно выраженного психоэмоционального переживания в силу экстремальных условий профессиональной деятельности, протекающих на фоне длительного эмоционального напряжения. Как утверждает П. К. Анохин «эмоциональный аппарат» является наиболее чувствительным к действию экстремальных и повреждающих факторов, в связи с чем, первым включается в стрессовую ситуацию [3].

Во-вторых, медицинские работники испытывают информационный стресс, который возникает в ситуации информационных перегрузок, когда субъект не справляется с задачей и не успевает принимать решения в требуемом темпе, при высокой ответственности за последствия решений. Причем исследователями отмечается, что на фоне повышения напряжения активационных компонентов, реализующих энергетическое обеспечение информационных процессов, могут происходить снижение объема оперативной памяти, сужение восприятия, затруднения в переключении и распределении внимания, изменения в оперативном мышлении, что негативно может отразиться на профессиональной деятельности медиков и в, целом, может быть опасным для жизни пациентов.

В-третьих, личность медицинского работника переживает и организационный стресс, который проявляется в напряжении адаптационных механизмов человека в ответ на экстремальные условия деятельности [4].

Данные виды стресса, в состоянии которых могут находиться медицинские работники в условиях пандемии, характеризуются наличием таких признаков, как индивидуально-психологическое своеобразие процессов психического отражения сущности экстремальных ситуаций и личностных особенностей по их преодолению.

Анализируя вопрос преодоления стресса медицинскими работниками, мы обратимся к понятию «копинг» (coping – от англ. «cope», «успешно справиться, преодолеть»), которое отечественные ученые включают в структуру стресса как психологическое совладание со стрессовыми состояниями. Понятие «копинг-стратегии» объединяет когнитивные, поведенческие, эмоциональные стратегии, которые используются людьми, чтобы справиться со стрессом. Это сознательное поведение направлено на активное изменение, преобразование ситуации, поддающееся контролю, или приспособлению к ней, если ситуация не поддается контролю [5].

Психологическое предназначение копинга состоит в том, чтобы как можно лучше адаптировать человека к требованиям ситуации, позволяя ему овладеть ею, ослабить, или смягчить эти требования, постараться избежать, или привыкнуть к ним и таким образом погасить стрессовое действие ситуации [6]. В условиях стресса структура совладающего поведения большинством врачей, как показано в исследовании Рыбиной О. В., характеризуется дисгармоничностью, использованием неконструктивных способов совладания со стрессом [7]. В свою очередь данные проявления могут негативно отразиться на качестве медицинской помощи, а также на состоянии здоровья самих медицинских работников. Этим объясняется необходимость изучения данной проблемы.

Методы. Целью нашего пилотажного исследования стало выявление характерных способов преодоления стрессогенных ситуаций у медицинских работников в период эпидемического пика COVID-19 (сентябрь-октябрь 2020 г.). Нами использовалась «Методика для психологической диагностики совладающего поведения и проблемных для личности ситуаций» (Л. И. Вассерман, Б. В. Иовлев и др.) Исследование проводилось на базе ЧУЗ «Клиническая больница «РЖД-медицина» города Киров». В нем приняли участие 31 сотрудник медицинского персонала (врачи и медсестры) от 25 до 50 лет, 18 женщин и 13 мужчин. Для обра-

ботки данных использовался подсчет среднего арифметического значения и процентное распределение, что позволяет определить степень выраженности каждой шкалы в выборке.

Результаты. Выраженность копинг-стратегий у медицинских работников представлена на рисунке 1.



Рис. 1. Выраженность копинг-стратегий у медицинских работников

Исходя из полученных результатов и подсчета процентного распределения данных медицинского персонала нами анализировались копинг-стратегии, которые были выражены на высоком уровне.

Обсуждение. Выявлены следующие показатели. Доминирующей стратегией по совладанию со стрессом у медицинских работников на высоком уровне является «Принятие ответственности». Она характерна для 65% испытуемых. Медицинские работники признают свою роль в возникновении проблемы и готовы брать ответственность за ее решение. Однако выраженность данной стратегии в поведении врачей может приводить к неоправданной самокритике, переживанию чувства вины и неудовлетворенности собой, что, как известно в науке, является фактором риска развития депрессивных состояний.

Следующая стратегия, которая выражена на высоком уровне для 58% медицинских работников – «Планирование решения проблемы». Это одна из наиболее адаптивных стратегий, которая способствует конструктивному разрешению трудностей.

Медицинские работники планируют решение проблемы за счет целенаправленного анализа ситуации и возможных вариантов поведения, планирования собственных действий с учетом объективных условий, прошлого опыта и имеющихся ресурсов.

И на третьем месте копинг-стратегия «Самоконтроль», высокий показатель у 47% респондентов. Медицинские работники преодолевают негативные переживания за счет целенаправленного подавления и сдерживания эмоций, минимизации их влияния на оценку ситуации, высокий контроль поведения, стремление к самообладанию. Такое поведение свидетельствует о боязни самораскрытия, чрезмерной требовательности к себе, приводящей к сверхконтролю поведения. Можно предположить, что таким образом медицинские работники избегают эмоциогенных импульсивных поступков и подходят к проблемным ситуациям с рациональной точки зрения, что является также адаптивным способом поведения в ситуации стресса.

Чуть ниже по показателям выявлены следующие копинг стратегии: «Положительная переоценка» 22,5%, когда медицинские работники положительно переосмысливают негативные переживания, философски относятся к проблемам. «Бегство-избегание» (22,9%), как неконструктивная форма поведения в стрессовых ситуациях, проявляется у медицинских работников в уклонении от ответственности и действий по разрешению возникших трудностей, вспышки раздражения, переедании, употреблении алкоголя и т. п., с целью снижения мучительного эмоционального напряжения. Но в краткосрочной перспективе и при острых стрессогенных ситуациях эта стратегия так же является положительной.

В меньшей степени выражена стратегия «Поиск социальной поддержки» 19,3%, когда медицинские работники ориентируются на взаимодействие с другими людьми, ожидают внимания, совет, сочувствие; «Конфронтация» 12,9%, которая проявляется у специалистов в импульсивности поведения (иногда с элементами враждебности и конфликтности), трудности планирования действий. Но в стрессогенных ситуациях она обеспечивает способность медицинских работников к сопротивлению трудностям, предприимчивость при разрешении проблемных ситуаций.

В условиях стратегии «Дистанцирование» (12,9) медицинские работники справляются с негативными переживаниями за счет субъективного снижения ее значимости и степени эмоциональной вовлеченности в нее.

Заключение. Итак, обобщая весь массив данных, мы приходим к выводу, что в данной выборке медицинских работников мы наблюдаем доминирование адаптивных копинг-стратегий, которые конструктивно помогают решить стрессовые ситуации и являются адаптивными на этапе повышенной эпидемиологической опасности. Однако в настоящее время стрессогенная ситуация с пандемией является неопределенной по времени, поэтому совладающее со стрессом поведение медицинских работников может изменяться и становиться неадаптивным. Поэтому данная проблематика нуждается в дальнейшем научном осмыслении и проведении системных исследований медицинских работников в контексте изучения взаимодействия личности со стрессовой ситуацией.

Список литературы

1. Китаев-Смык, Л.А. Психология стресса / Л.А. Китаев-Смык. – М., 1983. – 368 с.
2. Алехин, А. Н., Дубинина Е.А. Пандемия: клинико-психологический аспект // Артериальная гипертензия. – 2020. – 26 (3). – С. 312–316.
3. Анатомия стресса. Ганс Селье и его последователи. Киев, 2016. – 128 с.
4. Анохин, П.К. Узловые вопросы теории функциональной системы. – М., 1980. – 196 с.
5. Рыбников, В.Ю. Психология копинг-поведения специалистов опасных профессий. – СПб., 2011. – 120 с.
6. Бодров, В.А. Психологический стресс: развитие и преодоление. – М., 2006. – 528 с.
7. Рыбина, О. В. Психологические характеристики врачей в состоянии стресса: автореф. дис. ...канд. псих. наук. – М., 2005. –24 с.

© С. И. Смирнова, О. В. Бельтюкова, 2021

**СВЯЗЬ СУБЪЕКТНОСТИ ЛИЧНОСТИ С ОТНОШЕНИЕМ
К НАСТОЯЩЕМУ, ПРОШЛОМУ И БУДУЩЕМУ
В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ**

Сорокина Анна Романовна,

студент факультета педагогики и психологии
ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет»

Низовских Нина Аркадьевна,

доктор психологических наук, доцент
ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет»

Аннотация. В статье представлены результаты исследования связи показателей субъектности личности с ее отношением к настоящему, прошлому и будущему во втором периоде юности. Актуальность исследования заключается в том, что именно в юношеском возрасте значимыми становятся вопросы личностного самоопределения, обусловленного множеством внешних и внутренних факторов. Одним из существенных факторов, влияющих на становление позиции субъектности является отношение личности к настоящему, прошлому и будущему. Ориентируясь во времени своей жизни, человек может учитывать свой прошлый опыт, понимать суть настоящего, и, исходя из этого, строить планы на будущее. Цель данного исследования – выявить наличие и характер связи отношения к настоящему, прошлому и будущему с проявлениями субъектности личности во втором периоде юности. Корреляционный анализ выявил связи между данными феноменами: «негативное прошлое» и «фаталистическое настоящее» снижают выраженность показателей субъектности, а «позитивное прошлое» и «будущее» ведут к их возрастанию.

Ключевые слова: личность, субъектность, временная перспектива, отношение к настоящему, прошлому и будущему, юность.

Каждый живущий на земле человек имеет собственную временную перспективу. «Под "перспективой" понимается "точка видения", из которой человек смотрит на всю свою жизнь как через фильтр и тем или иным образом воспринимает свое прошлое, настоящее и будущее» [1, с. 20]. Исследователи отмечают, что временная перспектива личности определяется как характеристиками ситуации, так и индивидуальными предпочтениями, при этом последние относительно стабильны и зависят от культурных факторов и социальной принадлежности [там же].

Временная перспектива, как отмечают исследователи, это «фундаментальный и неосознаваемый процесс, с помощью которого общественный и индивидуальный опыт соотносятся с временными категориями, что позволяет придать смысл и связанность прожитому опыту» [1, с. 20]. Ранние исследования в этой области фокусировались на изучении временной перспективы будущего, тогда как другие временные аспекты не замечались. Изучалась продолжительность времени, которая ориентировалась на будущее, мотивационную сферу протяженности временной перспективы будущего, способность предвидеть и организовать, суть идей о будущем, учитывание будущих исходов своих действий [1].

Наиболее полно конструкт временной перспективы был разработан Ф. Зимбардо, который включил в данное понятие ориентацию не только на будущее, но и на прошлое и настоящее. Людям, по мысли Ф. Зимбардо, характерно «пристрастие» к тому или иному времени. Методика Ф. Зимбардо, основывающаяся на модели жизненного пространства К. Левина, предназначена для оценивания измерения настоящего, прошлого и будущего личности.

Курт Левин ввел в науку понятие временной перспективы. В своей модели личности К. Левин представлял сознание и поведение человека в единстве перспектив пространства и времени. События прошлого в форме воспоминаний индивида и события будущего в виде определения цели и направленности к ней, присутствуют в данный момент и определяют его [2].

В теории Ж. Нюттена временная перспектива стала касаться зоны далекого будущего. Ж. Нюттен изучал временную перспективу с точки зрения мотиваци-

онных образований, выделив понятия временной установки, временной перспективы и временной ориентации. Изучая временную перспективу, Нюттен выделяет две стороны: содержание событий прошлого и событий будущего, а также структуру временных представлений. Нюттен предлагает анализировать структуру по ряду параметров: степень чувствительности и реалистичности восприятия человеком событий; протяженность временной перспективы; степень последовательности раздробленных событий; насыщенность распределения событий в различные периоды. В качестве единицы анализа выделяется временная интеграция, которая отражает связи, воспринимающиеся человеком между действиями в настоящем и событиями прошлого или будущего [3].

Здесь мы усматриваем связь отношения личности к своему прошлому, настоящему и будущему с проявлениями такого важного ее качества как субъектность. М. А. Щукина определяет субъектность личности как «способность, обеспечивающая человеку возможность осуществлять самоуправление в социальном контексте своего бытия» [4, с. 11].

Методы. Организация и проведение эмпирического исследования были направлены на изучение связи отношения к прошлому, настоящему и будущему с показателями субъектности личности. Эмпирическое исследование проводилось в декабре 2020 года. В исследовании приняли участие 36 человек, в том числе 16 юношей и 20 девушек в возрасте от 18 до 23 лет. Диагностика осуществлялась с помощью опросника для изучения уровня субъектности личности (УРСЛ) М. А. Щукиной [5] и методики для изучения временной перспективы личности Ф. Зимбардо [6].

Результаты. Согласно эмпирическим данным наиболее ярко выраженным параметром субъектности респондентов является «опосредствованность – непосредственность» (рис. 1). Высокие результаты по данной шкале свидетельствуют о том, что участники исследования знают, чего они хотят и что из себя представляют. Они понимают, как устроено общество, каковы законы его функционирования, и рассматривают их как разумную необходимость, что позволяет им использовать эти законы для эффективного достижения своих целей.

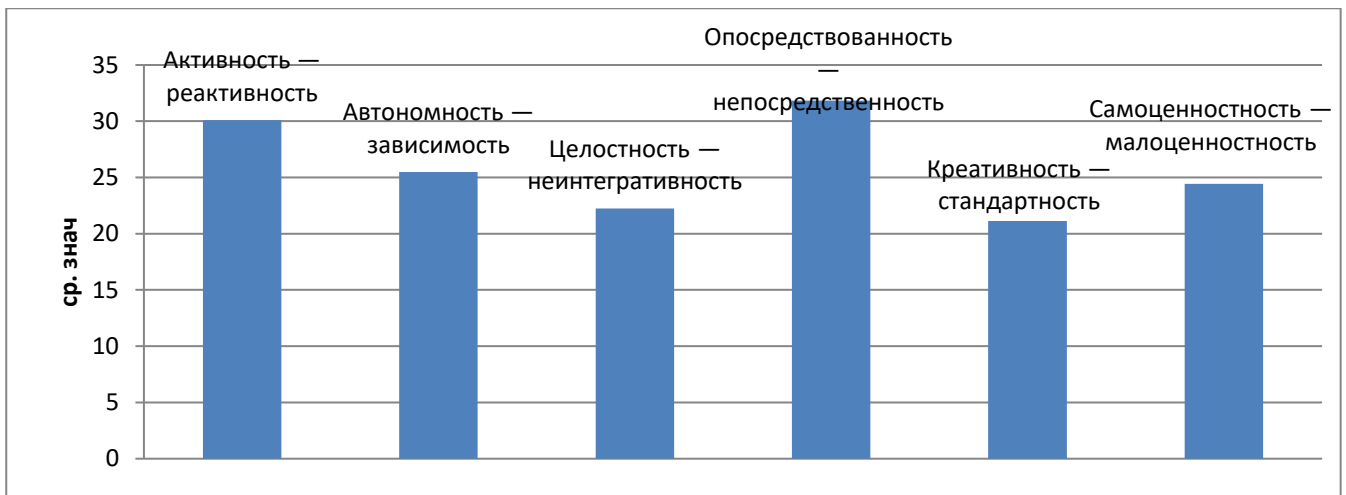


Рисунок 1 – Выраженность показателей субъектности личности

У большинства участников исследования имеются конкретные цели в жизни, и они их успешно добиваются, они уверенные и целеустремленные личности.

Данные, полученные по методике временной перспективы Ф. Зимбардо, представлены на рис 2.

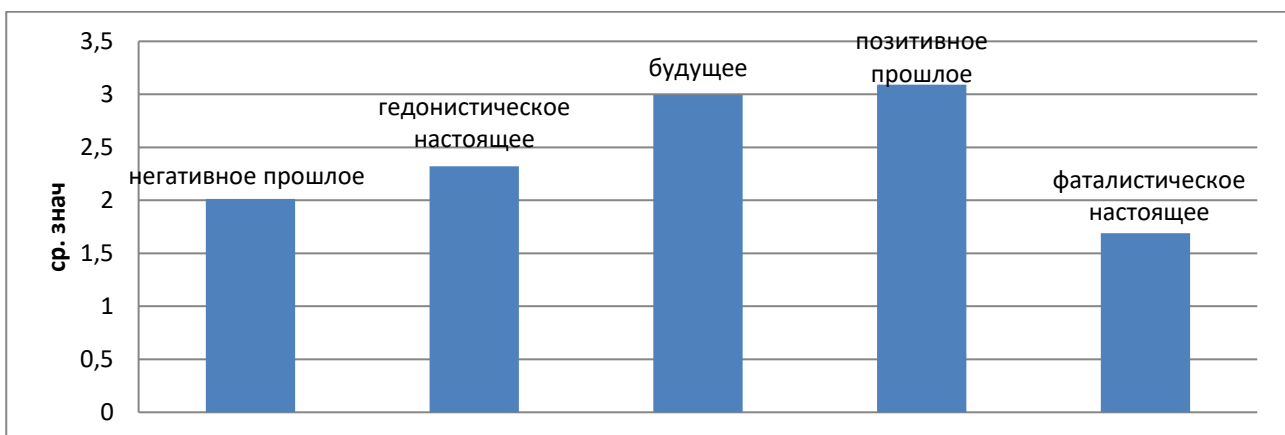


Рисунок 2 – Выраженность показателей временной перспективы у респондентов (ср. значение)

Как мы можем видеть, наиболее выраженным временным параметром у респондентов оказалось «позитивное прошлое». Человек с высокими показателями по данной шкале принимает свое прошлое таким, какое оно есть. При этом любой опыт воспринимается как опыт, способствующий развитию, он отражает теплые воспоминания о прошлом. Большинство респондентов с радостью вспоминают свое прошлое, их устраивает все, что было до сегодняшнего дня. Выраженным является и отношение к будущему.

Чтобы понять, как соотносятся временная перспектива и показатели субъектности личности, перейдем к рассмотрению их взаимосвязей. С помощью корреляционного анализа были выявлены связи между различными показателями временной перспективы и субъектности личности (табл. 3).

Таблица 3 – Корреляции показателей временной перспективы с показателями субъективности личности

Временная перспектива	Уровень развития субъектности личности					
	Активность – реактивность	Автономность – зависимость	Целостность – неинтегративность	Опосредованность – непосредственность	Креативность – стандартность	Самоценность – малоценность
«Негативное прошлое»	-0,435*	-0,58**	-0,123	-0,118	-0,386*	-0,388*
«Гедонистическое настоящее»	-0,022	-0,196	0,052	-0,036	–	0,017
«Будущее»	0,534* *	0,31	0,398*	0,701**	0,34*	0,51**
«Позитивное прошлое»	0,34*	0,172	0,251	0,132	0,303*	0,194
«Фаталистическое настоящее»	-0,426*	-0,499**	-0,545**	-0,483**	-0,406*	-0,406*
Примечание. ** $p < 0,01$, * $p < 0,05$						

«Позитивное прошлое» связано с «активностью/реактивностью» личности. Положительные воспоминания помогают человеку идти вперед, добиваться поставленных целей. И наоборот, уже достигнутые цели оставляют положительное воспоминание о них. Такая же связь с «креативностью/ стандартностью». Положительные воспоминания влияют на широкий поведенческий репертуар личности в социальных отношениях, и наоборот.

Шкала «негативное прошлое» имеет статистически значимую отрицательную связь с четырьмя параметрами субъектности личности. Отрицательная связь

негативного прошлого с «активностью/реактивностью» позволяет предположительно утверждать, что активность человека снижается под «грузом» негативного прошлого, и наоборот. Отрицательная связь негативного прошлого с «автономностью/зависимостью» говорит о том, что негативное прошлое снижает способность респондента к самоопределению в жизни, его веру в себя. Отрицательная корреляция негативного прошлого с «креативностью/самоценностью» говорит о значительном влиянии негативного прошлого на данные проявления субъектности. Чем более негативно человек относится к своему прошлому, тем в меньшей степени он способен ощущать ценность себя. Развивающееся самоценное отношение к себе может снижать влияние «негативного» прошлого.

Временной параметр *«будущее»* имеет связь со всеми параметрами субъектности личности за исключением «автономности/зависимости». Будущее имеет прямую связь с «активностью/реактивностью». Респонденты, ориентированные на будущее, активны в своих действиях, они целенаправленно идут к своим целям. Положительная слабая связь с «целостностью/неинтегративностью» позволяет говорить о том, что такой параметр субъектности как ее «целостность» влияет на представления личности о будущем личности, и наоборот. Сильная положительная связь с «опосредствованностью/непосредственностью» позволяет предположить, что система самоуправления человека своим поведением прямо влияет на будущее. Человек обдумывает свои действия, знает, как действовать, что приводит его к успешному достижению цели. Выраженная ориентация на будущее повышает самоценность и креативность личности, и наоборот.

Показатель «гедонистическое настоящее» не имеет статистически значимых связей с параметрами субъектности личности. Это вполне оправдано, поскольку гедонистическое настоящее – это такое восприятие настоящего, которое «видится полным удовольствием», когда «ценится наслаждение моментом без сожаления о дальнейших последствиях поведения» [6, с. 69].

«Фаталистическое настоящее» имеет отрицательные связи со всеми параметрами субъектности личности. Дело в том, что люди с такой временной ориентацией «сильно верят в судьбу, уверены, что не могут влиять ни на настоящие,

ни на будущие события своей жизни» [там же]. Если человек считает, что настоящее предопределено, и его никак не изменить, то и предпринимать ему ничего не нужно, не имеет смысла. Повышение показателей самоопределения человека в межличностных отношениях, его единство с социумом без потери своих границ, осмысленное поведение, понимание самого себя, широкий поведенческий репертуар, развитие самооценности могут изменить взгляды человека и его оценку настоящего.

Заключение

На основании анализа литературы была выдвинута гипотеза, содержащая предположение о том, что существует взаимосвязь между временной перспективой и уровнем развития субъектности личности. Эмпирическая часть исследования подтвердила гипотезу. В ходе исследования были обнаружены прямые и обратные связи субъектности личности с параметрами ее временной перспективы. Было выявлено, что показатели субъектности личности в наибольшей степени положительно коррелируют с ориентацией на будущее. Отрицательно влияет на субъектность личности негативное отношение к прошлому и фаталистическое настоящее. Таким образом, особенности временной перспективы личности в значительной степени определяют проявления субъектности.

Полученные нами данные расширяют представления о связи показателей временной перспективы с субъектностью личности во втором периоде и могут применены в воспитательной и консультативной работе.

Список литературы

1. Сырцова, А., Митина, О. В., Бойд, Д., Давыдова, И.С., Зимбардо, Ф.Д., Непряхо, Т.Л., Никитина, Е.А., Семенова, Н.С., Фьёлен, Н., Ясная, В.А. Феномен временной перспективы в разных культурах (по материалам исследований с помощью методики ZTPI) // Культурно-историческая психология. – 2007. – Том 3. – № 4. – С. 19–31.
2. Левин, К. Теория поля в социальных науках. – СПб., 2000.
3. Нюттен, Ж. Мотивация, действие и перспектива будущего. – М., 2004. – 608 с.

4. Щукина, М.А. Субъектный подход к саморазвитию личности: возможности теоретического понимания и эмпирического изучения // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2014.– Т. 11. № 2. – С. 7–22.

5. Щукина, М.А. Психология саморазвития личности. – СПб., 2015. – 348 с.

6. Митина, О. В., Сырцова, А. Опросник по временной перспективе Ф. Зимбардо (ЗТPI): результаты психометрического анализа русскоязычной версии // Вестн. Москва ун-та. Сер. 14. Психология. – 2008. – №4. – С. 67–68.

© А. Р. Сорокина, Н. А. Низовских, 2021

УДК 159.9.072

DOI: 10.52376/978-5-907419-50-6_126

АПРОБАЦИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО АЛГОРИТМА ПО РЕГУЛЯЦИИ СИТУАТИВНОЙ ТРЕВОЖНОСТИ УЧЕНИКОВ СТАРШИХ КЛАССОВ ПО ОТНОШЕНИЮ К ДОСТИЖЕНИЯМ В МАТЕМАТИКЕ

Уфимцева Анна Владимировна,

магистрант кафедры психологии

ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет» (ВятГУ)

Горбушина Анастасия Владимировна,

кандидат психологических наук, доцент

ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет» (ВятГУ)

Аннотация. Статья посвящена апробации технологии регуляции ситуативной тревожности у старших школьников по отношению к достижениям в математике. Цель статьи показать технологию психологического снижения эмоционального напряжения и снижения ситуативной тревожности в ситуации выполнения контрольных математических тестов у старших школьников. В статье приводятся результаты теоретического анализа феномена тревожности, на основании которых по протоколу НЦ «Сириус» было осуществлено экспериментальное

исследование способа снижения ситуативной тревожности у школьников старших классов по отношению к достижениям в математике. На основании анализа сдвигов показателей тревожности делается вывод об эффективности технологии снижения ситуативной тревожности в ситуации решения математических тестов. Апробированная технология может применяться педагогами и педагогами-психологами для регуляции тревожности старших школьников во время или перед выполнением ими сложных заданий и экзаменационных испытаний.

Ключевые слова: тревога, ситуативная тревожность, регуляция тревожности, старшие школьники.

Введение. У каждого человека существует свой оптимальный или нормальный уровень тревожности – это так называемая полезная тревожность [1]. Существует такая категория людей, тревожность которых неоправданно высокая и представляет реальную угрозу для самооценки и жизнедеятельности индивида. Форма тревожности проявляется в стихийно складывающихся способах её преодоления и компенсации, а также в отношении индивида к этому переживанию [1].

Различают тревожность как эмоциональное состояние и как устойчивое свойство. Их принято разделять на понятия «тревога» и «тревожность». Последний термин, кроме того, используется и для обозначения явления в целом [2].

Известным исследователем и диагностом тревожности является Ч. Спилбергер (США). Он выделяет два понятия, две формы тревожности – тревога как состояние и как свойство [3]. Такое деление тревожности прочно вошло в психологический обиход и стало весьма удобным не только в теории, но и в диагностической и экспериментальной практике [3; 4; 5]. Ч. Д. Спилбергер разделил эти два определения на «реактивную» и «активную», «ситуативную» и «личностную» тревожность [6].

Также нам интересно мнение о феномене тревожности А. М. Прихожан. Она видит тревожность как отрицательное эмоциональное переживание, связанное с предчувствием опасности [2]. Она имеет собственную побудительную силу

и константные формы реализации в поведении с преобладанием компенсаторных и защитных проявлений [7].

Тревожность проявляется в ситуациях, когда человек ощущает: беспомощность, неуверенность в себе и своих силах, искусственное преувеличение значимости ситуаций и ощущение бессилия перед ними [8].

Таким образом, при определении понятий тревога и тревожность, мы базируемся на исследованиях А. М. Прихожан. *Тревожность* – переживание эмоционального дискомфорта, связанное с ожиданием неблагополучия, с предчувствием грозящей опасности. *Тревога* – это предвосхищающая эмоция, вызванная конкретной ситуацией, способствует успешности деятельности в относительно простых для индивида ситуациях и препятствует и даже ведет к полной дезорганизации деятельности – в сложных. Также в нашем исследовании мы руководствовались мнением Спилбергера, о том, что понятие «тревога» равно понятию «ситуативная (реактивная) тревожность».

Исходя из анализа феномена, можно сделать вывод о важности регуляции тревожности. Согласно К. Э. Изард, в процессе взросления мы достигаем очень многого в области регуляции эмоции, однако эта проблема остается для нас актуальной всю жизнь. Поэтому мы должны как можно тщательнее изучить методики, позволяющие нам эффективно управлять своими эмоциями [9].

Регуляция эмоциональных состояний – это устранение нежелательного эмоционального напряжения (К. Э. Изард, Е. П. Ильин) [10].

Изучая исследования таких авторов как Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, Л. И. Божович, А. М. Прихожан, Б. И. Кочубей, Е. В. Новикова, Е. П. Ильин, В. Н. Дружинин, З. Фрейд, К. Хорни, А. Адлер, Р. Мэй, Ч. Д. Спилбергер, Г. Айзенк и других, можно сделать вывод, о том, что наиболее ярко тревожность начинает проявляться в школьном возрасте.

Мы согласны с А. М. Прихожан которая считает, что возникновение и закрепление тревожности связаны с неудовлетворением ведущих возрастных потребностей ребенка, которые приобретают гипертрофированный характер. Механизм закрепления и усиления тревожности представляется как «замкнутый

психологический круг», ведущий к накоплению и углублению отрицательного эмоционального опыта, который, порождая в свою очередь негативные прогностические оценки и определяя во многом модальность актуальных переживаний, способствует увеличению и сохранению тревожности [7].

Нас интересует старший школьный возраст, так как этот период взросления подростков наиболее сложен ввиду самоопределения и сдачи экзаменов.

Мы используем определение возрастной категории старших школьников – учащихся 10–11-х классов, классифицируем возраст испытуемых как «раннюю юность» или «старший школьный возраст».

Разработанная отечественными исследователями под руководством Л. И. Божович [11] возрастная периодизация, основанная на теории культурно-исторического развития Л. С. Выготского [12], предусматривает такой этап онтогенетического развития ребенка, как старший школьный возраст. В работах, посвященных проблемам развития и формирования личности в онтогенезе [11, 13], возраст, соответствующий ранней юности, чаще всего терминологически включен в подростковый возраст как один из этапов развития. Основными характеристиками являются чувство психологической независимости, процесс адаптации и внутренней сепарации от семьи, индивидуация и формирование новых представлений о себе и своем месте в обществе, среди взрослых и сверстников [13]. В связи с этим остро встает вопрос о помощи старшим школьникам справляться с тревожностью относительно учебной деятельности. То есть педагоги должны знать способы регуляции эмоциональных состояний, которые могут снизить тревожность учеников.

Статья имеет своей целью показать технологию психологического алгоритма снятия эмоционального напряжения старших школьников перед решением математических заданий и снижению ситуативной тревожности.

Методы. Исследование осуществлялось в коллаборации с «+Консорциум» в рамках масштабного научного проекта «Эффективность методов эмоциональ-

ной регуляции при выполнении математических заданий», одобренного Этическим комитетом междисциплинарных исследований университета «Сириус» и Томского Государственного университета.

Проект направлен на изучение различных методик, улучшающих регуляцию тревожности в контексте академической успешности и высоких достижений в математике. Результаты проекта позволят проверить существующие способы регуляции тревожности по отношению к математике. Если способы регуляции продемонстрируют результат, будут затем апробированы ОЦ Сириус в образовательных учреждениях. В дальнейшем наиболее успешные практики будут внедрены в систему образования Российской Федерации.

В исследовании приняли участие 93 человека в возрасте от 16 до 18 лет, ученики десятых и одиннадцатых классов Муниципального общеобразовательного автономного учреждения «Средняя общеобразовательная школа с углублённым изучением отдельных предметов № 74» города Кирова (МБОУ СОШ с УИОП № 74). Соотношение респондентов по полу и возрасту представлено в таблице 1.

Таблица 1 – Соотношение респондентов по полу и возрасту

Класс	Общее количество участников	Пол	Количество участников каждого пола	Возраст участников	Количество участников каждого возраста
10	51	М	28	16	40
		Ж	21	17	7
		Не указано	2	Не указано	4
11	42	М	17	16	2
		Ж	23	17	37
		Не указано	2	18	3
Итого по обоим классам	93	М	51	16	42
		Ж	44	17	44
		Не указано	2	18	3
				Не указано	4

Ход исследования.

Несмотря на то, что апробировано 3 способа регуляции мы посчитали возможным в рамках данного исследования технологии проанализировать общее влияние на снижение тревожности.

Исследование проходит в 2 этапа (Рис. 1):

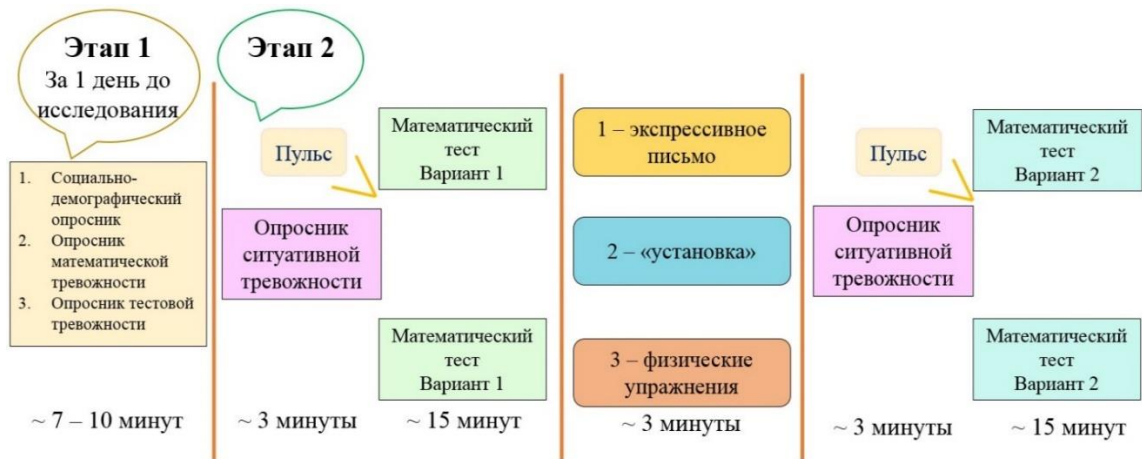


Рис.1

Этап 1 посвящен исследованию тревожности как личностной характеристики. За один день до предполагаемого исследования участники получают социально-демографический опросник, опросники математической и тестовой тревожности.

Этап 2 является экспериментальным. В день проведения регуляции все учащиеся выполняют опросник ситуативной (реактивной) тревожности, измеряют пульс и выполняют математический тест (1). Затем делятся на группы случайным образом. Группа 1 пишет «Экспрессивное письмо», Группа 2 получает «установку», что волнение – это нормально, Группа 3 выполняет ряд физических упражнений на растирание ладоней, пальцев. По завершению регуляции участники снова выполняют опросник ситуативной тревожности, измеряют пульс и выполняют математический тест (2), на этом эксперимент завершается.

Применяемые методики исследования.

Мы используем методики, рекомендованные и переведенные на русский язык командой лаборатории «Когнитивных и междисциплинарных исследований» ОЦ Сириус и «Когнитивных исследований и психогенетики» Томского государственного университета в рамках проекта «Эффективность методов эмоциональной регуляции при выполнении математических заданий», который реализуется «+Консорциумом».

Общая диагностика тревожности:

1. Социально-демографический опросник (анкеты проекта TEDS и SMPPY). Опросник включает в себя вопросы для сбора демографической информации об участнике тестирования.

2. Сокращенная шкала математической тревожности (Hopko D. R., Mahadevan R., Bare R. L. & Hunt) [14]. Опросник предназначен для измерения математической тревожности. Состоит из 9 заданий. Каждое задание описывает ситуацию, относящуюся либо к процессу изучения математики, либо к процессу проверки знаний по математике. Участникам необходимо отметить, насколько сильна их тревога в описанной ситуации по пятибалльной шкале. Выполнение опросника занимает менее 5 минут.

3. Опросник тестовой тревожности (Spielberger C. D. & Gonzalez H. P.; Szafranski D. D., Barrera T. L. & Norton P. J.; Ware W. B., Galassi J. P., & Dew K. M. H.) [15, 16, 17]. Опросник состоит из двух подшкал: «Беспокойство», которая оценивает скрытое волнение по отношению к тесту/проверочной работе, и «Эмоциональность», включающую в себя вопросы, связанные с физиологическими реакциями по отношению к тесту/проверочной работе. Чем меньше значение, тем меньше тестовая тревожность.

Оценка ситуативной тревожности (замер проводится два раза):

1. Сокращенная Шкала реактивной тревожности (Spielberger C. D.) [18]. Опросник позволяет измерить и дифференцировать тревогу как состояние человека в данный момент (ситуативная тревожность).

2. Бланк измерения пульса, как психофизиологический показатель эмоциональных состояний в данный момент времени. Измерение проводится в течение 60 секунд самим учеником перед решением каждого математического теста.

Технология регуляции ситуативной тревожности:

1. Экспрессивное письмо

(Ramirez, G., & Beilock, S. L.; Frattaroli, J., Thomas, M., & Lyubomirsky, S.; Park D, Ramirez G, Beilock SL.; Camerer, C. F., Dreber, A., Holzmeister, F., Ho, T.-H., Huber, J., Johannesso M., Wu H.) [19, 20, 21, 22]. Необходимо уделить 3 минуты тому, чтобы как можно более открыто описать свои мысли и чувства относительно математических задач, которые сейчас будете решаться. Важно концентрироваться на эмоциях и мыслях, связанных с работой над математическими заданиями. Также можно вспомнить, что чувствовали во время аналогичных ситуаций в школе или в других ситуациях, связанных с вычислениями.

2. Текст-установка на успех (Jamieson J. P., Mendes W. B., Blackstock E. & Schmader T.) [23] Предлагается прочитать небольшой текст, которые позволит сделать небольшой перерыв в работе.

3. Выполнение физических упражнений на растирание ладоней, пальцев. [24] (Предлагается выполнить несколько упражнений на растирание пальцев и ладоней, которые позволят сделать небольшой перерыв в работе.)

Оценка успешности при решении математических заданий после воздействия на ситуативную тревожность:

1. Математический тест (стандартизованный тест для приема в высшие учебные заведения в США) [25]

На основании исследований ОЦ Сириус данные методики обладают высокой внутренней согласованностью, надежностью и валидностью.

Результаты исследования технологии психологического алгоритма снятия эмоционального напряжения старших школьников перед решением математических заданий и снижению ситуативной тревожности.

Анализ эксперимента проводился в программе «SPSS_statistics» с использованием критерия анализа сдвигов Т-Вилкоксона (Табл.2).

Таблица 2 – Знаковый ранговый тест Вилкоксона

Ранги		N	Среднее значение ранга	Сумма рангов	Уровень значимости
ПульсПосле-ПульсДо	Отрицательный ранг	42(a)	40,15	1686,50	0,945
	Положительный ранг	40(b)	42,91	1716,50	
	Равенство	11(c)			
	Общее	93			
РеактТревлПосле-РеактТревлДо	Отрицательный ранг	39(d)	27,24	1062,50	0,006
	Положительный ранг	15(e)	28,17	422,50	
	Равенство	39(f)			
	Общее	93			
MT2-MT1	Отрицательный ранг	39(g)	44,88	1750,50	0,488
	Положительный ранг	48(h)	43,28	2077,50	
	Равенство	6(i)			
	Общее	93			

Исходя из полученных данных, мы получили статистически значимые показатели: снижение ситуативной (реактивной) тревожности на уровне значимости 0,006. Изменение пульса испытуемых на уровне значимости 0,945 не значительно.

Другими словами, можно утверждать, что ситуативная тревожность учеников снизилась после примененных способов регуляции вне зависимости от их содержания.

Обсуждение. Полученные в ходе исследования результаты дают основания утверждать, что примененная технология снятия напряжения эффективна и способствуют снижению ситуативной (реактивной) тревожности старших школьников перед решением математических заданий, таким образом, способна поддерживать успешную деятельность.

Мы можем рекомендовать использовать способы регуляции тревожности педагогам и педагогам-психологам, практикующим у подростков старшего школьного возраста, для снятия напряжения при решении математических, а также экзаменационных заданий.

Заключение. Тревога (ситуативная тревожность), закрепившись, становится устойчивым образованием, переходит в свойство личности – личностную тревожность. Школьники с повышенной тревожностью тем самым оказываются в ситуации «заколдованного психологического круга», когда тревожность ухудшает возможности учащегося и результативность его деятельности [9].

Таким образом, проведенный эксперимент показывает, что важно помогать школьникам снимать напряжение перед выполнением сложных заданий, при этом использовать разные виды регуляции, т.к. повышенная тревога учащихся требует и различных способов ее коррекции. Делаем вывод, что технология работает, все примененные способы регуляции тревожности могут быть использованы на практике.

Список литературы

1. Аронсон, Э. Общественное животное. Введение в социальную психологию. – М, 1998. – 517 с.
2. Прихожан, А. М. Тревожность у детей и подростков. – М., 2000. – 304 с.
3. Spielberger, C.D. Anxiety: Current trends in theory and research. – N.Y., 1972. – Vol. 1. – P. 24-55.

4. Аракелов, Г.Г., Лысенко, Н.Е., Шотт, Е.К. Психофизиологический метод оценки тревожности // Психологический журнал. – 1997. – Т. 18, № 2. – С. 102-113.
5. Забродин, Ю.М., Бороздина, Л.В., Мусина, И.А. К методике оценки уровня тревожности по характеристикам временной перцепции // Психологический журнал. – 1989. – Т. 10, № 5. – С. 87-94.
6. Дерманова, И.Б. Диагностики эмоционально-нравственного развития. – СПб, 2002. – 248 с.
7. Прихожан, А. М. Причины, профилактика и преодоление тревожности // Психологическая наука и образование. – 1998. – № 2. – С. 11-17.
8. Прихожан, А. М. Психологический справочник, или как обрести уверенность в себе: книга для учащихся. – М., 2010. – 191 с.
9. Изард, К.Е. Психология эмоций – СПб, 2002. – 464 с.
10. Ильин, Е.П. Психофизиология состояний человека. – СПб, 2005. – 412 с.
11. Божович, Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – М, 1968. – 464 с.
12. Выготский, Л. С. Собрание сочинений: В 6 т. Т.3. – М., 1983. – с. 368.
13. Божович, Л. И. Этапы формирования личности в онтогенезе // Вопросы психологии. – 1979. – № 4. – С.23-34.
14. Hopko, D.R., Mahadevan, R., Bare, R.L. & Hunt M.K. The Abbreviated Math Anxiety Scale (AMAS): Construction, Validity, and Reliability. Assessment, 2003. 10 (2). Pp. 178 – 182. [Электронный ресурс] – Режим доступа: URL <https://doi.org/10.1177/1073191103010002008>
15. Spielberger C.D., & Gonzalez H.P. (1980). Preliminary professional manual for the test anxiety inventory:(“ test attitude inventory”): Tai. consulting psychologists press.
16. Szafranski D.D., Barrera T.L., & Norton P.J. (2012). Test anxiety inventory: 30 years later. Anxiety, Stress & Coping, 25(6), 667-677. [Электронный ресурс] – Режим доступа: URL <https://doi:10.1080/10615806.2012.663490>

17. Ware W.B., Galassi J. P., & Dew K.M.H. (1990). The test anxiety inventory: A confirmatory factor analysis. *Anxiety Research*, 3(3), 205-212. [Электронный ресурс] – Режим доступа: URL <https://doi:10.1080/08917779008248753>
18. Spielberger C.D. (1985). Assessment of state and trait anxiety: Conceptual and methodological issues. *Southern Psychologist*, 2(4), 6-16
19. Camerer C. F., Dreber A., Holzmeister F., Ho T.-H., Huber J., Johannesson M., Wu H. (2018). Evaluating the replicability of social science experiments in *Nature and Science* between 2010 and 2015. *Nature Human Behaviour*. [Электронный ресурс] – Режим доступа: URL <https://doi:10.1038/s41562-018-0399-z>
20. Frattaroli J., Thomas M., & Lyubomirsky S. (2011). Opening up in the classroom: Effects of expressive writing on graduate school entrance exam performance. *Emotion*, 11(3), 691-696. [Электронный ресурс] – Режим доступа: URL <https://doi:10.1037/a0022946>
21. Park D, Ramirez G, Beilock SL. The role of expressive writing in math anxiety. *J Exp Psychol Appl*. 2014 Jun; 20(2):103-11. [Электронный ресурс] – Режим доступа: URL <https://doi:10.1037/xap0000013>
22. Ramirez G., & Beilock S.L. (2011). Writing About Testing Worries Boosts Exam Performance in the Classroom. *Science*, 331(6014), 211-213. [Электронный ресурс] – Режим доступа: URL <https://doi:10.1126/science.1199427>
23. Jamieson J.P., Mendes W.B., Blackstock E., & Schmader T. (2010). Turning the knots in your stomach into bows: Reappraising arousal improves performance on the GRE. *Journal of Experimental Social Psychology*, 46(1), 208-212. [Электронный ресурс] – Режим доступа: URL <https://doi:10.1016/j.jesp.2009.08.015>
24. Бильданова В.Р., Бисерова Г.К., Шагивалеева Г.Р. Психология стресса и методы ее профилактики: учебно-методическое пособие» /В.Р. Бильданова, Г.К. Бисерова, Г.Р. Шагивалеева. – Елабуга: Издательство ЕИ КФУ, 2015, с. 142.
25. Стандартизованный тест для приема в высшие учебные заведения в США. [Электронный ресурс] – Режим доступа: URL <https://sat.org>

ОСОБЕННОСТИ ЛИЧНОСТНОЙ РЕФЛЕКСИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Хлыбова Ирина Павловна,

магистрант факультета педагогики и психологии
ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет», г. Киров

Ивутина Елена Петровна,

кандидат педагогических наук, доцент
ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет», г. Киров

Аннотация. Формирование начальных форм личностной рефлексии является одним из метапредметных результатов освоения основной образовательной программы в соответствии с ФГОС НОО. На основе анализа психолого-педагогической литературы, а также эмпирического исследования были выделены и конкретизированы особенности личностной рефлексии младших школьников.

Ключевые слова: личностная рефлексия, компоненты личностной рефлексии: когнитивный, аффективный, оценочно-регулятивный.

Введение. Вопрос развития личности младшего школьника в отечественной психологии является предметом исследования уже не одно десятилетие. Интерес к нему обусловлен, с одной стороны, спецификой самого возрастного периода, который в историческом плане выделился не так давно и требует соответствующих культурных средств оформления, а, с другой, социальным запросом – каким образом развивать детей младшего школьного возраста.

Одним из показателей развития личности младшего школьника является рефлексия. Такие учёные как В. В. Давыдов [1], Д. Б. Эльконин [2], В. И. Слободчиков [3], представляют рефлексия в качестве центрального новообразования младших школьников. Стоит отметить, что в младшем школьном возрасте, как правило, выделяют два вида рефлексии: познавательная и личностная.

Согласно ФГОС НОО [4], метапредметные результаты освоения основной образовательной программы начального общего образования должны отражать освоение начальных форм познавательной и личностной рефлексии.

В данной статье мы рассмотрим особенности личностной рефлексии в младшем школьном возрасте, так как именно она позволяет младшему школьнику оценивать себя, свои поступки и действия, мысли и поведение, отношение к себе, другим людям и окружающему миру и, по мнению О. В. Каяшевой [5], является одной из ключевых основ саморазвития личности.

Методы. Эмпирические методы исследования: тест Куна-Партленда «Кто я?» (в модификации Т. В. Румянцевой), тест «Диагностика эмоционально-ценностного отношения к себе» (А. М. Прихожан, З. Василюскайте).

Результаты. Анализ источников, раскрывающий особенности личностной рефлексии младших школьников, показал, что в современной психологии сложилась определенная традиция выделять личностную рефлексия в качестве центрального новообразования младшего школьного периода развития. Такого мнения придерживались выдающиеся учёные как В. В. Давыдов [1], Д. Б. Эльконин [2] и В. И. Слободчиков [3]. Опираясь на исследования учёных, мы можем выделить первую особенность личностной рефлексии младших школьников – личностная рефлексия у младших школьников формируется в учебной деятельности.

Н. В. Федосюк выделяет три уровня личностной рефлексии младших школьников [6]. А именно: первый характеризуется неспособностью ребенка рефлексивно действовать в любой ситуации, хотя определенные рефлексивные операции ему уже доступны; на втором уровне способностью рефлексивно действовать обладает класс, группа совместно работающих детей, а отдельный ребенок способен подключиться к работе, инициировать ее; индивидуальная способность действовать рефлексивно характерна для третьего уровня. Опираясь на исследования Н. В. Федосюк, мы можем сформулировать вторую особенность личностной рефлексии младших школьников, а именно то, что она носит уровневый характер.

При изучении особенностей личностной рефлексии младших школьников, важный смысл заложен в работах Р. И. Асановой [7]. Она писала, что в младшем школьном возрасте личностная рефлексия протекает как самооценка или оценка

деятельности другого. Объективный или внешний мир может находиться либо за пределами сознания младшего школьника, либо стать его достоянием при условии осмысления его значения для самого ребёнка. Таким образом, рассмотренное положение позволяет нам выделить в качестве ещё одной особенности то, что в младшем школьном возрасте личностная рефлексия протекает как самооценка или оценка деятельности другого.

Отечественный учёный П. В. Новиков [8], изучая личностную рефлексия, отмечал, что недостаточное развитие личностной рефлексии в младшем школьном возрасте чаще всего связано с неполноценным развитием общения в дошкольном детстве, с бедным содержанием игрового взаимодействия детей и их предметной деятельности и, как следствие, с недостатками в развитии воображения. На основе данного положения, мы сформулировали четвёртую особенность личностной рефлексии младших школьников – низкий уровень её развития чаще всего связан с недостаточным развитием общения в дошкольном детстве.

Характеризуя личностную рефлексия в младшем школьном возрасте, В. В. Буянова [9] уточняла, что способность к личностной рефлексии в младшем школьном возрасте формируется и развивается у детей при выполнении действий контроля и оценки. На основании данного высказывания, мы выделяем пятую особенность личностной рефлексии в младшем школьном возрасте.

Стоит отметить, что личностная рефлексия в младшем школьном возрасте, как и в любом другом, включает в себя три компонента [10]: когнитивный, аффективный и оценочно-регулятивный. Коротко охарактеризуем каждый из них.

Итак, когнитивный компонент определяется характеристиками уровня сформированности когнитивной сферы личности, включая уровень сформированности мыслительной деятельности, мышление в понятиях. Основу когнитивного компонента составляют знания человека о себе, приобретаемые им посредством личностной рефлексии [10].

Аффективный компонент представлен аутосимпатией и самообвинением. В отличие от самоуважения, интегрального самоотношения, самоуверенности свя-

занных с процессами самооценивания аутосимпатия, представляет собой эмоционально-ценностное отношение субъекта к себе, которое определяется смыслообразующими мотивами и практически не зависит от успехов и неудач субъекта [10].

Оценочно-регулятивный компонент состоит из интегрального самоотношения, самоуважения, самоуверенности, самопринятия интеграция которых представляет оценочную составляющую этого компонента и оценки результата, планирования, моделирования, программирования, общего уровня саморегуляции, отражающих регулятивный аспект данного компонента[10].

Обсуждение. Для изучения личностной рефлексии младших школьников нами было проведено эмпирическое исследование. Экспериментальной базой для него выступила одна из образовательных организаций г. Кирова. В исследовании принимали участие ученики 3 класса в количестве 24 человека – 6 мальчиков и 18 девочек, средний возраст которых составил 9,6 лет.

Для диагностики когнитивного и оценочно-регулятивного компонентов был проведен тест Куна-Партленда «Кто я?» (в модификации Т. В. Румянцевой). В течение 12 минут ученикам нужно было написать как можно больше ответов на один вопрос, относящийся к ним самим: «Кто Я?». Чем больше ответов дано за отведённое время, тем лучше развит когнитивный компонент личностной рефлексии [11].

Мы разделили детей по количеству ответов на три группы: высокий уровень (от 35 ответов), со средним (от 23 до 35 ответов) и с низким (до 22 ответов) уровнями когнитивного компонента личностной рефлексии. Результаты распределения представлены на рисунке 1.



Рис. 1 – Распределение уровней когнитивного компонента личностной рефлексии по тесту Куна-Партленда «Кто я?» (в модификации Т. В. Румянцевой) (n=24, в %)

На рисунке 1 мы видим, что доминирующее количество младших школьников имеют низкий уровень выраженности когнитивного компонента личностной рефлексии (54%). Это может говорить о том, что знания детей о себе, о своих качествах, эмоциях, чувствах носят неотчётливый и поверхностный характер. Такие ученики не умеют строить прогноз собственного поведения, а также замечать жизненные трудности и вовремя их анализировать.

На вопрос «Кто я?» для выявления уровня оценочно-регулятивного компонента личностной рефлексии. Дети ставили знаки к своим ответам «+», «-», «+/-» и «?».

По результатам данной работы было выделено три уровня оценочно-регулятивного компонента личностной рефлексии, которые представлены на рисунке 2.

На рисунке 2 мы можем увидеть, что большее количество детей имеют низкий уровень оценочно-регулятивного компонента личностной рефлексии (79%), что говорит о слабой дифференцированности «за» и «против» самого себя. Такие дети не могут критически оценить свои качества, поступки. Чаще всего они отмечают, что, либо у них нет недостатков или, наоборот, их слишком много.

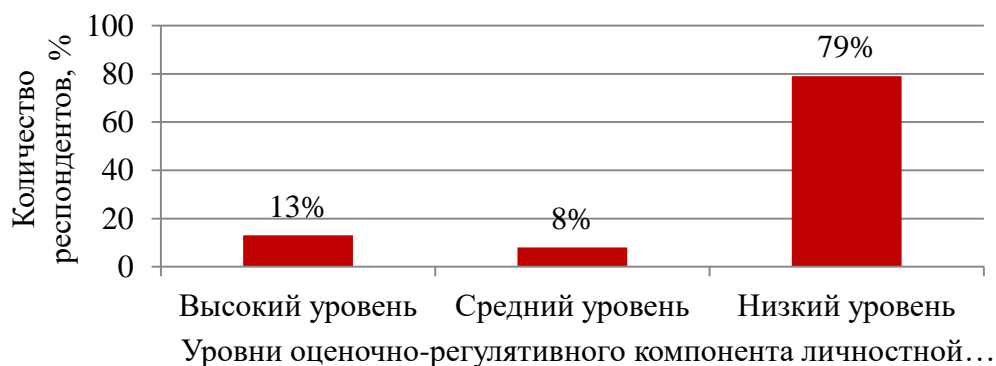


Рис. 2 – Распределение уровней оценочно-регулятивного компонента личностной рефлексии по тесту Куна-Партленда «Кто я?» (в модификации Т. В. Румянцевой) (n=24, в %)

Для диагностики аффективного компонента личностной рефлексии младших школьников была использована методика «Диагностика эмоционально-ценностного отношения к себе» (А. М. Прихожан, З. Василюскайте). Результаты данной методики представлены на рисунке 3.

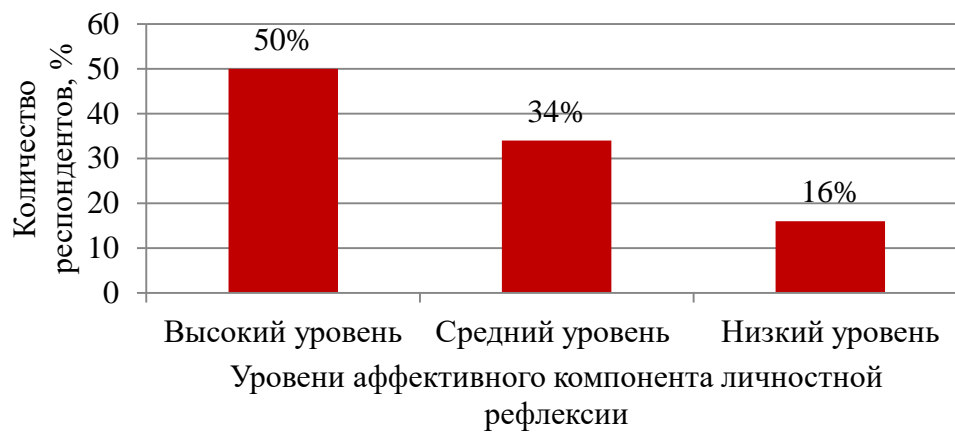


Рис. 3 – Распределение уровней аффективного компонента личностной рефлексии по методике «Диагностика эмоционально-ценностного отношения к себе» (А. М. Прихожан, З. Василяускайте) (n=24, в %)

При анализе трёх рисунков детей – «плох(ой/ая) мальчик/девочка», «хорош(ий/ая) мальчик/девочка» и «я» было выявлено, что большинство детей при рисовании автопортрета склонны использовать цвета «хорошего ребёнка» (50%), несмотря на то, что им было разрешено использовать все 6 карандашей. Некоторые дети в рисунке «я» использовали только те цвета, которыми рисовали «хорош(его/ую) мальчика/девочку». Это может говорить о том, что у таких детей присутствует склонность к аутосимпатии, то есть благосклонное отношение человека к самому себе. Проявляется в том, что человек доволен своими внешними данными, выстраиваемой им моделью поведения, своими качественными характеристиками и иными показателями.

С другой стороны, есть респонденты, которые в автопортретах использовали цвета только «плох(ой/ая) мальчик/девочка» (16%), что свидетельствует о склонности к самообвинению, сопровождающемуся такими эмоциональными реакциями на себе как раздражение, презрение, издевка, вынесение самоприговоров.

Исходя из полученных данных, можно сделать вывод, что у большинства детей высокие показатели по аффективному компоненту, но низкие – по когнитивному и оценочно-регулятивному. Соответственно, работу с такими детьми

следует выстраивать так, чтобы развивать эти компоненты, а именно учить анализировать свои поступки, качества, эмоции; искать ответ на вопрос «кто я?» или «какой я».

Заключение. Таким образом, освоение начальных форм личностной рефлексии является одним из метапредметных результатов основной образовательной программы в соответствии с ФГОС. Личностная рефлексия позволяет младшему школьнику оценивать себя, свои поступки и действия, мысли и поведение, отношение к себе, другим людям и окружающему миру.

Личностная рефлексия в младшем школьном возрасте имеет ряд особенностей: формируется в учебной деятельности, носит уровневый характер, протекает как самооценка и оценка деятельности другого, недостаточное её развитие чаще всего связано с неполноценным развитием общения в дошкольном детстве, способность к личностной рефлексии в младшем школьном возрасте формируется и развивается у детей при выполнении действий контроля и оценки.

Также, в ходе эмпирического исследования было выявлено, что большинство детей имеет низкий уровень по двум компонентам личностной рефлексии – когнитивному и оценочно-регулятивному, что может говорить о недостаточных знаниях о себе, о своих качествах, неумении оценивать и регулировать свои поступки, а также осознавать их последствия.

Исходя из этого, условиями для развития личностной рефлексии могут стать смоделированные ситуации в общении, позволяющие понять свои переживания и переживания другого человека.

На основе данного анализа психолого-педагогической литературы и проведённого эмпирического исследования есть возможность разработать программу по развитию личностной рефлексии в младшем школьном возрасте, которая бы применялась педагогами-психологами в образовательных учреждениях.

Список литературы

1. Давыдов, В. В., Драгунова Т.В., Ительсон Л.Б. Возрастная и педагогическая психология. – М., 1979. – 287 с.

2. Эльконин, Д. Б. Детская психология. – М., 2007. – 194 с.
3. Слободчиков, В. И. Цукерман Г.А. Генезис рефлексивного сознания в младшем школьном возрасте // Вопросы психологии. – М., 1990. – С. 25-36.
4. Федеральные государственные образовательные стандарты [Электронный ресурс] // Режим доступа: URL <https://fgos.ru/> (Дата обращения: 17.04.2020).
5. Каяшева, О. В. Конструктивная личностная рефлексия как основа саморазвития человека // Вестник университета. – 2015. – №13. – С. 340-342.
6. Федосюк, Н. В. Гендерные различия в развитии личностной рефлексии у младших школьников // Психология обучения. – 2009. – №2. – С. 59-71.
7. Асанова, Р. И. Формирование личностной и интеллектуальной рефлексии младших школьников // Актуальные вопросы модернизации российского образования: материалы XX Международной научно-практической конференции. – Таганрог, 2014. – С. 61-63.
8. Новиков, П. В. Развитие рефлексии у младших школьников: дис. ... канд. псих. наук. – М., 1998. – 190 с.
9. Буянова, В. В. Уровень развития рефлексии у учащихся с разной академической успеваемостью [Электронный ресурс] – Режим доступа: URL <http://journal.mrsu.ru> (дата обращения: 23.12.2020).
10. Двоглазова, М.Ю. Структура личностной рефлексии студентов: автореф. дис. ...канд. психологических наук. – Москва, 2008. – 24 с.
11. Тест Куна – Макпартленда [Электронный ресурс] // Psylab: библиотека психодиагностики. – 2009. – URL: <https://psylab.info> (дата обращения: 13.04.2021).

© И. П. Хлыбова, Е. П. Ивутина, 2021

Секция 3

Современные технологии обучения и воспитания

УДК 373

DOI: 10.52376/978-5-907419-50-6_145

РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ СОЗДАНИЯ АВТОРСКИХ МУЛЬТФИЛЬМОВ

Глазырина Татьяна Георгиевна,

кандидат педагогических наук,
преподаватель КОГПОБУ «Слободской колледж
педагогике и социальных отношений»

Бигина Дарья Сергеевна,

воспитатель МБДОУ детский сад № 10 города Кирово-Чепецка
Кировской области

Аннотация. Основа познавательного интереса – активная мыслительная деятельность, которая носит поисковый характер, активизирует ребенка на поиски ответа интересующего вопроса. Задача воспитателя, как педагога, развить устойчивый познавательный интерес у каждого ребёнка. При правильно организованной систематической и целенаправленной педагогической деятельности познавательный интерес непременно станет устойчивой чертой личности ребенка, если его развивать и укреплять, создавая все условия для развития мышления, воображения, памяти, внимания.

Ключевые слова: развитие познавательного интереса детей, авторские мультфильмы.

Введение. В окружающем нас пространстве компьютерные и информационные технологии стали неотъемлемой составляющей жизни каждого современного ребёнка. И, действительно, современному миру технологий целесообразно воспитание пытливого и творческой личности, обладающей умением ориентироваться в быстро меняющихся условиях современности, готовой осваивать принципиально новые области и виды деятельности. Начинать развивать эти качества необходимо уже на ранней и дошкольной ступени развития ребенка в процессе формирования познавательной активности и интереса.

Неоспоримой актуальностью темы исследования, на наш взгляд, является возможность вызвать у дошкольников интерес к образовательному процессу, посредством создания авторского мультфильма, так как это многогранный процесс, интегрирующий в себе разнообразные виды детской деятельности: речевую, игровую, познавательную, изобразительную, музыкальную. Это позволит полнее подготовить и лучше изучить с детьми материал, тем самым способствуя формированию у них целостной картины мира, увеличит возможность реализовать творческие способности, развить коммуникативные навыки и умение свободно делиться своими впечатлениями. В результате чего у воспитанников разовьются такие значимые личностные качества, как любознательность, активность, эмоциональная отзывчивость, способность управлять своим поведением и многие другие.

Это и определило *цель исследования*: изучить возможность формирования познавательного интереса у детей младшего дошкольного возраста посредством создания авторского мультфильма в ДОУ.

Задачи исследования:

1. Изучить технологию создания авторского мультфильма как средства развития познавательного интереса у детей дошкольного возраста.
2. Апробировать технологию создания авторских мультфильмов в условиях детского сада.

Теоретической основой исследования стали труды Л. И. Божович, Л. С. Выготского, Н. Ф. Добрынина, А.Г. Ковалёва, А. Н. Леонтьева, Н. Г. Морозовой, Н. К. Постниковой, Л. С. Рубинштейна и др. – об особенностях формирования

познавательного интереса у детей младшего дошкольного возраста; исследования И. В. Амочаевой, И.И. Казуниной, Н. С. Мухорджаевой, В. Ю. Поляковой, В. Н. Пунчик – о технологии создания авторского мультфильма как средства развития познавательного интереса у детей дошкольного возраста.

Важной для нашего исследования является точка зрения В. А. Сухомлинского, который отмечал, что «ребёнок по своей природе – пытливым исследователем, открывателем мира» [7].

Так что же такое познавательный интерес? С точки зрения Г. И. Щукиной, познавательный интерес – это избирательная направленность личности, обращённая к области познания, к её предметной стороне и самому процессу овладения знаниями. Познавательный интерес захватывает все виды деятельности ребёнка, поэтому перед каждым педагогом и родителями стоит важная задача – создать такую развивающую предметно – пространственную среду, в которой каждая деятельность ребёнка будет вызывать у него устойчивый интерес, раскрывая его успешную творческую деятельность [10].

Детская мультипликация является универсальным видом творческой деятельности, отвечающая требованиям современных образовательных стандартов.

Результаты. Рассмотрим возможность формирования познавательного интереса у детей младшего дошкольного возраста посредством создания мультфильмов. Успех процесса создания мультфильмов в условиях детского сада во многом зависит от правильной организации рабочего пространства. Оно предполагает специально оборудованное место в группе, либо отдельное помещение, оснащённое необходимыми для детского творчества материалами. На базе нашего детского сада это мобильная детская мультстудия «KidsAnimationDesk2.0».

Перед созданием мультфильма происходит обзорное знакомство детей с начальными сведениями об анимации и процессе мультипликации. Ознакомление происходит в игровой форме. Обязательно после беседы посредством игры дети примеряют на себя профессии людей, создающих мультфильм: роль режиссёра, аниматора, художника, оператора, монтажёра, композитора. Перед педагогом на

этом этапе стоит задача – заинтересовать и заранее продумать нагрузку на каждого ребёнка – участника данного процесса. Также дети пробуют работать в различных техниках создания мультфильма: работая с пластилином, проигрывая сюжет с героями кукольного театра, песочной анимацией, взяв кисти и краски.

После чего начинается непосредственная работа над созданием мультфильма с детьми небольшими группами, желательно во второй половине дня, при одном и том же освещении. При заранее продуманном сюжете, образах и характерах героев, фона декораций и музыки мультфильм, несомненно, выйдет удачным. Остановимся на последовательном процессе создания мультфильма более подробно.

Данная работа может проводиться в рамках непосредственно-образовательной деятельности, в которой педагог проводит знакомство, уточняет и обобщает знания детей в разных областях. Вследствие чего, происходит поэтапное составление рассказа – сюжета мультфильма, изготовление совместными усилиями с детьми героев будущего мультфильма в соответствии со сценарием, обговариваются характерные черты, как их можно передать через пластику, создаются сцены-подложки, на которых будет происходить действие.

При работе с младшими дошкольниками следует учесть:

- 1) с раскадровкой детей младшего дошкольного возраста происходит лишь знакомство;
- 2) во время процесса съёмки мультфильма важно показать детям, что плавности движений героев мультфильма можно добиться лишь тогда, когда на сцене герой совершает очень малые передвижения, своевременно убирает руки из кадра;
- 3) количество кадров будет зависеть от длительности мультфильма. 1 мин – около 100 кадров.

Программа мультстудии KidsAnimationDesk2.0 позволяет сразу показывать детям отснятую часть мультфильма, что, несомненно, усиливает заинтересованность детей к последующей съёмке.

В процессе создания мультфильма важно помнить, что:

- 1) монтаж отснятого материала полностью ложится на плечи педагога;
- 2) при озвучивании говорящих персонажей детей нужно записывать отдельно (происходит тщательное проговаривание ребёнком каждого слова, а также многократное повторение реплик детьми, чтобы потом выбрать наиболее удачную реплику);
- 3) после этого начинается монтаж звука.
- 4) совместный просмотр мультфильма.

Реализация работы мультстудии нацелена на получение следующих результатов:

1. У детей формируются социально-коммуникативные навыки посредством активной мультипликации.
2. Повышается мотивационная активность дошкольников.
3. Личностное развитие детей становится гармоничным и проходит своевременно, согласно возрастным рамкам развития.
4. У дошкольников развиваются высшие психические функции (память, внимание, мышление, воображение, восприятие).
5. Активно развивается монологическая и диалогическая речь.
6. Ребенок проходит успешную социализацию и адаптацию к школе.
7. Дети приобретают навыки мультипликации и анимации.

У детей 3–4 лет доля участия невелика, но, по мере овладения умениями и навыками, самостоятельность их будет только возрастать.

Заключение. Таким образом, мультипликационная студия является инновацией в деятельности дошкольного учреждения, универсальным образовательным пространством, внутри которого, благодаря особой системе взаимоотношений взрослых и детей, происходит целостное развитие личности ребенка, раскрытие внутреннего мира каждого воспитанника, и, что очень важно – развитие познавательного интереса.

Список литературы

1. Аверин, С.А. Реализуем ФГОС ДО: моделирование развивающей предметно – пространственной среды современной дошкольной образовательной организации: методическое пособие для специалистов дошкольного образования / С.А. Аверин, Т.Г. Коновалова, В.А. Маркова: АО «ЭЛТИ – КУДИЦ», 2014.
2. Ажищева, Т.А. Создание мультфильмов с детьми в дошкольной образовательной организации / Т. А Ажищева // Воспитание и обучение детей младшего школьного возраста. – 2015.-Т. 1. – С.38.
3. Барабанова, А.А. Создание мультфильма из пластилина как средство развития творческих способностей личности / А.А. Барабанова // Современное образование: плюсы, минусы и перспективы. Материалы международной научно – практической конференции – 2014. – С.11 – 15.
4. Березина, Ю.Ю. Формирование познавательного интереса у детей старшего дошкольного возраста: автореферат диссертации / Ю.Ю. Березина [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.dissercat.com/content/formirovanie-poznavatel'nogo-interesa-u-detei-starshego-doshkolnogo-vozrasta>
5. Жилияев, Д. Б. Создание мультфильма как фактор развития речевой и познавательной активности детей / Д. Б. Жилияев // Социально – гуманитарные знания. – 2014. – № 2. – С.352 – 356.
6. Сурьянова, Т.А. Познавательное развитие детей младшего школьного возраста в процессе обучения лепке / Т.А. Сурьянова, Н.В. Ефремова, Е.В. Эмербекова // Молодой учёный. – 2018. – № 13. 1. – С.64 – 76. – URL <https://moluch.ru/archive/199/49146/> (дата обращения: 06.03.2020)
7. Сухомлинский В. А. Сердце отдаю детям / В. А. Сухомлинский. – Минск : Нар. асвета, 1981. – С. 288. : 1 л. ил.; 20 см.; ISBN В пер. (В пер.): 90 к. Учебно-воспитательная работа в начальной школе FB В 81-41/456
8. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования [Электронный ресурс]. – URL : <https://fgos.ru/>
9. Шимшек, О.П. Педагогическое сопровождение развития познавательного интереса у дошкольников / О. П. Шимшек, И.С. Казаков // Молодой ученый. – 2016.
10. Щукина, Г. И. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся [Текст] / Г. И. Щукина. – М.: Педагогика, 2004. – С. 208.

© Т. Г. Глазырина, Д. С. Бигина, 2021

**ФОРМИРОВАНИЕ У ТРЕТЬЕКЛАССНИКОВ
УМЕНИЯ НАХОДИТЬ ПЛОЩАДЬ ГЕОМЕТРИЧЕСКИХ ФИГУР
(НА ПРИМЕРЕ «МАГНИТНОЙ МАТЕМАТИКИ»)**

Вещева Анастасия Дмитриевна,

студент факультета педагогики и психологии
ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет»

Александрова Наталья Сергеевна,

доктор педагогических наук, профессор
ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет»

Аннотация. В статье рассматривается опыт применения «Магнитной математики» в начальной школе как средства формирования умения третьеклассников находить площадь геометрических фигур. Целью работы является повышение эффективности формирования умения у третьеклассников о площади геометрических фигур посредством пособия «Магнитная математика». В статье представлена характеристика методики работы с третьеклассниками по данному пособию.

Ключевые слова: «магнитная математика», площадь геометрических фигур, третьеклассник.

Введение. Проблема формирования геометрических представлений у детей младшего школьного возраста постоянно находится в центре внимания государственных структур, психолого-педагогической теории и практики обучения математике в начальной школе. Об этом свидетельствуют стратегические документы, определяющие роль и место начального образования: Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования, утверждённый приказом Минобрнауки России, и Концепция развития математического образования в Российской Федерации, утверждённая приказом Минобрнауки России от 24 декабря 2013 года [1].

Изучение в курсе математики начальной школы геометрических величин и их измерений имеет большое значение в плане развития младших школьников. Это обусловлено тем, что через понятие геометрические величины описываются реальные свойства предметов и явлений, происходит познание окружающей действительности; знакомство с зависимостями между геометрическими величинами помогает создать у детей целостные представления об окружающем мире; изучение процесса измерения геометрических величин способствует приобретению практических умений и навыков, необходимых человеку в его повседневной деятельности. Кроме того, знания и умения, связанные с геометрическими величинами и полученные в начальной школе, являются основой для дальнейшего изучения математики.

Трактовки величин носят неоднозначный характер, многие ученые (И. К. Андронов, В. М. Брадис, А. И. Маркушевич) сходятся во мнении, что величина – одно из основных математических понятий, возникших как абстракция от числовых характеристик физических свойств, и является обобщением конкретных понятий: длины, площади, массы и др. [3, с. 63].

В начальной школе рассматриваются только такие величины результат измерения, которых выражается целым положительным числом – натуральным. В связи с этим, процесс знакомства ребенка с величинами и их мерами рассматриваются в методике как способ расширения представлений ребенка о роли и возможностях натуральных чисел [6, с. 178].

По результатам анализа учебно-методических комплектов мы зафиксировали, что величины рассматриваются в тесной связи с изучением натуральных чисел: обучение измерению связывается с обучением счету; новые единицы измерения вводятся вслед за введением соответствующих счетных единиц; арифметические действия выполняются над натуральными числами и над величинами. Известно, что числа возникли из-за потребности счета и измерения, но если для счета достаточно натуральных чисел, то для измерения величин необходимы другие числа. Однако, в качестве результата измерения величин будем рассматривать только натуральные числа [2].

Методы. Формирование умения находить площадь геометрических фигур может быть эффективным, если правильно использовать определенные методические приемы и методы. В частности, при выборе методов организации работы над нахождением площади следует делать акцент на обучающих заданиях. Например:

1) Вариативны в формулировках, то есть каждое задание должно быть различным по описанию и по своему изложению, чтобы ученики узнавали и запоминали наибольшее количество терминов, связанных с нахождением площади.

2) Неоднозначны в решении, то есть необходимо давать такое задание, где могут присутствовать несколько вариантов его выполнения, чтобы обучающиеся нашли несколько способов решения и смогли их использовать в дальнейшей практике.

3) Для их решения должны быть использованы различные модели (предметные, символические, графические), то есть при формировании умения находить площадь необходимо использовать наглядные материалы и модели, чтобы ученики смогли лучше усвоить материал [4, с. 35].

Такие требования к заданиям позволяют учитывать личностные особенности ученика.

Для формирования умения находить площадь геометрических фигур, по мнению Н. Б. Истоминой, важно придерживаться следующих этапов [5, с. 11]:

1. Выяснение и уточнение имеющихся у детей представлений о данных величинах.
2. Сравнение однородных величин.
3. Знакомство с новой величиной, единицей измерения ИС, измерительными приборами.
4. Формирование измерительных умений и навыков.
5. Формирование однородных величин, выражение в единицах одного наименования.
6. Знакомство с новыми единицами. Величины в тесной связи с изучением нумерации по концентрам, перевод величин в единицы одного из двух наименований.

7. Перевод величин, выраженных в единицах 2-ух наименований.

8. Умножение и деление величины на число.

Формирование умения находить площадь геометрических фигур сложная работа. Для того, чтобы дети лучше справлялись с математикой необходима яркая наглядность. Данный наглядный материал может обеспечить учебно-наглядное пособие «Магнитная математика».

Результаты. Учебно-наглядное пособие «Магнитная математика» предназначено для использования в общеобразовательных учреждениях на уроках математики в начальной школе в качестве наглядного материала. Пособие представляет собой демонстрационный материал на магнитах для организации устного счёта, сравнения групп предметов, изучения нумерации чисел первого и второго десятка, объяснения тем на различные виды вычислений.

С помощью карточек, которые входят в комплект учебно-наглядного пособия «Магнитная математика», можно составлять различные задания и упражнения, с помощью которых будет осуществляться наглядность, необходимая для эффективного формирования умения находить площадь геометрических фигур.

Примерами данных заданий могут быть:

1. «Определи площадь фигуры»

Цель: формирование умения находить площадь геометрической фигуры.

Оборудование: учебно-наглядное пособие «Магнитная математика», карточки квадратов.

Содержание: учитель на доске вывешивает многоугольник, сложенный из 9 квадратов, где 1 квадрат – это 1 квадратный сантиметр. Учитель просит детей определить площадь данной фигуры. Дети считают квадраты и находят площадь данной фигуры. После чего учитель делит класс на группы по 4 человека, и данная работа продолжается в группах. Один ребенок строит фигуру из квадратов, остальные дети должны найти площадь данной фигуры.

2. «Сравни площади фигур»

Цель: закрепление умения находить площадь геометрических фигур.

Оборудование: учебно-наглядное пособие «Магнитная математика», карточки квадратов, карточки знаков больше, меньше, равно.

Содержание: учитель на доске вывешивает один многоугольник, сложенный из 6 квадратов и прямоугольник, сложенный тоже из 6 квадратов. Перед детьми ставится задача найти площади обеих фигур и сравнить их с помощью карточек со знаками. Потом учитель меняет фигуры, и работа со сравнением фигур продолжается.

3. «Составь задачу»

Цель: закрепление умения находить площадь геометрических фигур.

Оборудование: учебно-наглядное пособие «Магнитная математика», карточки квадратов.

Содержание: На доске построено несколько прямоугольников и квадратов разной площади. Учитель вызывает одного ребёнка к доске, просит его выбрать одну из фигур, составить к нему задачу и решить ее. Вызванный ученик выходит к доске, выбирает понравившуюся ему фигуру и составляет к ней задачу. Остальные ребята проверяют правильность составления и решения данной задачи.

Опытно-экспериментальная работа была проведена на группе детей третьего класса. На констатирующем этапе для выявления уровня знаний о нахождение площади геометрических фигур у обучающихся нами была подобрана авторская диагностика: зачётные работы по математике Е. В. Гусевой, Е. В. Курниковой, Е. А. Останиной.

Результаты этой диагностики в контрольной и экспериментальной группе представлены в диаграмме (см. рисунок 1.)

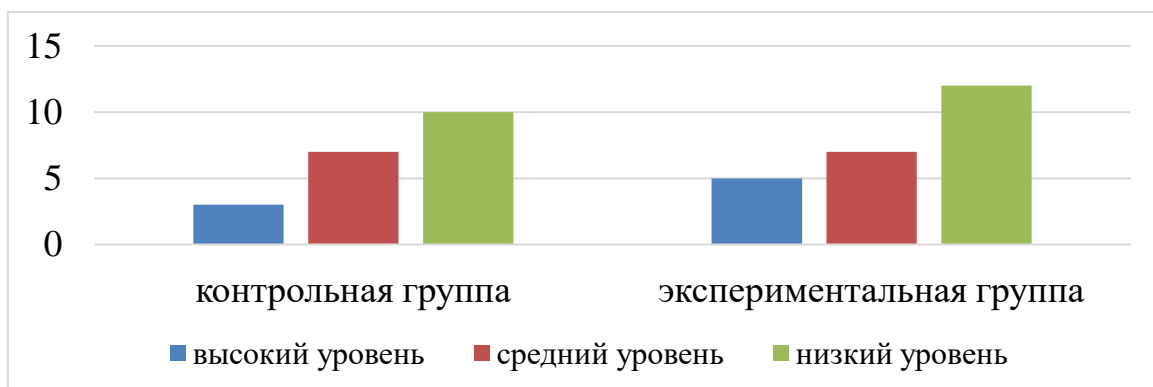


Рис. 1 – Уровень знаний о нахождение площади геометрических фигур

В ходе констатирующего эксперимента было выявлено, что в контрольной группе у 3 человек – высокий уровень знаний о нахождение площади геометрических фигур (15 %), у 7 человек – средний уровень (35 %), у 10 человек – низкий уровень знаний о нахождение площади геометрических фигур (50 %).

Также было выявлено, что в экспериментальной группе у 5 человек – высокий уровень знаний о нахождение площади геометрических фигур (20 %), у 7 человек – средний уровень (29 %), у 12 человек – низкий уровень знаний о нахождение площади геометрических фигур (50 %).

В контрольном эксперименте для выявления уровня знаний о нахождение площади геометрических фигур у обучающихся нами была подобрана идентичная авторская диагностика: зачётные работы по математике Е. В. Гусевой, Е. В. Курниковой, Е. А. Останиной.

Результаты этой диагностики в контрольной и экспериментальной группе представлены в диаграмме (см. рисунок 2.)

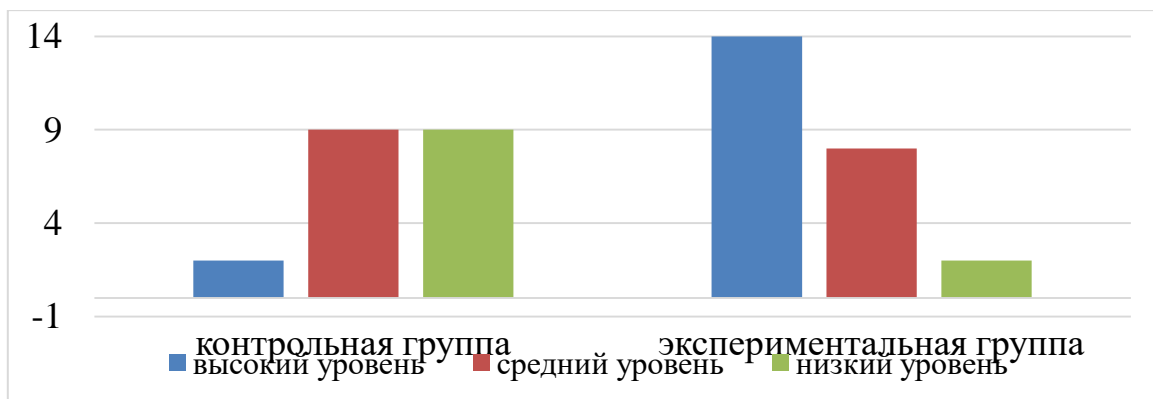


Рис. 2 – Уровень знаний о нахождение площади геометрических фигур

В ходе констатирующего эксперимента было выявлено, что в контрольной группе у 2 человек – высокий уровень знаний о нахождение площади геометрических фигур (10 %), у 9 человек – средний уровень (45 %), у 9 человек – низкий уровень знаний о нахождение площади геометрических фигур (45 %).

Также было выявлено, что в экспериментальной группе у 14 человек – высокий уровень знаний о нахождение площади геометрических фигур (58 %), у 8 человек – средний уровень (33 %), у 2 человек – низкий уровень знаний о нахождение площади геометрических фигур (8 %).

По результатам работы была выведена положительная динамика сформированности умения находить площадь геометрических фигур. Уровень сформированности умения находить площадь геометрических фигур повысился у 11 детей. Дети стали лучше выполнять задания, связанные с нахождением площади. Поэтому на уроках математики нужно использовать различные задания с учебно-наглядным пособием «Магнитная математика».

После проведения исследования можно выделить следующие достоинства пособия «Магнитная математика»:

1. Материал пособия крупный и яркий, что позволяет проводить фронтальную, групповую и парную работу с детьми на уроках.
2. Пособие обеспечивает комплексный подход, то есть его можно использовать на всех этапах урока.
3. В комплект входит геометрический и арифметический материал, что позволяет использовать данное пособие на протяжении начального курса математики.
4. Отрицательным является то, что в наборе карточки не разнообразны и некоторые из них не крепкие. Данный недостаток можно исправить с помощью цифровой печати.

Заключение. Таким образом, учебно-наглядное пособие «Магнитная математика» является эффективным средством формирования умения находить площадь геометрических фигур, так как в его комплекте присутствует необходимый материал, который учителя могут использовать на уроке. С помощью карточек можно составлять различные задания и упражнения, которые будут осуществлять наглядность, необходимую для эффективного формирования вычислительных навыков.

Список литературы

1. Примерная основная образовательная программа начального общего образования (одобрена решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию/протокол от 8 апреля 2015 г. № 1/15)
2. Арсланбаева, В. Р. Ознакомление младших школьников с геометрическим материалом [Электронный ресурс] / В. Р. Арсланбаева, Н. Г. Шмелева //

Педагогические науки. Электронный журнал. – 2017. – № 65-1. – Режим доступа : <https://novainfo.ru/article/13052>.

3. Белошистая, А. В. Методика обучения математики в начальной школе [Текст] / А. В. Белошистая. – М. : Владос, 2014. – 98 с.

4. Зайцева, С.А. Методика обучения математике в начальной школе [Текст] / С.А. Зайцева, И.Б. Румянцева, И.И. Целищева. – М. : Владос, 2010. – 155 с.

5. Истомина, Н.Б. Методика обучения математике в начальных классах [Текст] / Н.Б. Истомина. – М. : Ювента, 2001. – 18 с.

6. Курманалина, Ш. Методика преподавания математики в начальных классах : Учебное пособие. – Астана : Фолиант, 2011. – 208 с.

© Вещева А.Д., Александрова Н.С., 2021

УДК 37.013

DOI: 10.52376/978-5-907419-50-6_158

СОДЕРЖАТЕЛЬНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА САМООБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ШКОЛЬНИКОВ

Вьюн Екатерина Александровна,

студент факультета педагогики и психологии

ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет»

Утёмов Вячеслав Викторович,

кандидат педагогических наук, доцент,

декан факультета педагогики и психологии

ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет»

Аннотация. В статье представлена содержательная характеристика понятия «самообразовательная компетенция», рассматриваемая с позиции компетентностного подхода. Раскрыты особенности компонентов самообразовательной компетенции у школьников: мотивационного, когнитивного, деятельностного, рефлексивного.

Ключевые слова: самообразовательная компетенция, самообразование, школьник, компоненты компетенции, самообразовательная деятельность.

На современном этапе развития человечества к специалисту предъявляются высокие требования относительно формирования её личностных качеств, профессионального мастерства, способностей и стиля мышления. В связи с этим, меняются направления модернизации образования относительно подходов в решении основных его задач. Одним из таких изменений является внедрение в систему образования компетентного подхода, который ориентирован не только на производство знаний, но и на формирование профессионально значимых качеств, соответствующих требованиям образовательного стандарта, и способностей, которые позволяют применять полученные самостоятельно знания и умения в определённой профессиональной среде.

Ключевым понятием компетентного подхода является понятие «компетенция». В педагогической науке сегодня существует несколько подходов к определению данного понятия. Например, А. Г. Бермус определяет компетенцию как систему, объединяющую и представляющую собой интеграцию личностных, предметных и инструментальных особенностей и компонентов [3]. Э. Ф. Зеер и Э. Э. Сыманюк считают, что компетенция есть «интегративная целостность знаний, умений, навыков, обеспечивающих профессиональную деятельность, ... способность на практике реализовывать свою компетентность» [6, стр. 26–27]. Компетенция – многоаспектная категория, включающая не только знания, умения, навыки, но и способности, личностные качества, готовность к деятельности, творческая активность, стиль мышления, этические нормы, ценностные установки, навыки рефлексии и прогнозирования, коммуникативные способности. Данные компоненты не могут быть сформированы одномоментно и на определенном уровне образовательной системы.

Сегодня образование рассматривается как непрерывный процесс, который сопровождает человека на протяжении всей его жизни. Непрерывное образование как новая образовательная парадигма является следствием постоянно изменяющихся условий общественного развития и основано на готовности к непрерывному самообразованию.

Подготовка к самообразованию, через самообразовательную деятельность, должна осуществляться ещё на уровне школьного образования.

Результатом самообразовательной деятельности становится самообразовательная компетенция личности, которая является одной из ключевых. Например, И.И. Оборотова выделяет следующие базовые компетенции: ценностно-смысловую, общекультурную, информационную, коммуникативную, речевую, социально-трудовую, самообразовательную [11]. И. Б. Бобыкина считает, что самообразовательная компетенция – это системообразующая компетенция, так как все остальные компетенции формируются на её основе [4, стр. 196].

Рассматривая понятие «самообразовательная компетенция» стоит отметить то факт, что сегодня в педагогической науке не существует единого его определения.

Е. Н. Фомина определяет самообразовательную компетенцию, как «качество личности, характеризующее ее способность к систематической, самостоятельно организуемой познавательной деятельности, направленной на продолжение собственного образования в общекультурном и профессиональном аспектах» [15, стр. 148–154].

По утверждению Е. Ю. Кудрявцевой самообразовательная компетенция – это «готовность обучающихся реализовывать самообразовательную деятельность, включающая в себя не только систему знаний, умений и навыков о планировании и реализации самообразовательной деятельности, но и эмоционально-ценностное отношение к процессу саморазвития и самообразования» [8, стр. 13–14].

Обобщая вышеизложенное, дадим следующее определение самообразовательной компетенции как систему взаимосвязанного опыта, знаний, умений, навыков и смысловых ценностей обучающегося ориентированных на самостоятельную деятельность по достижению продуктового результата.

Таким образом, мы можем выделить несколько компонентов самообразовательной компетенции: смысловые ориентации, знания, умения, навыки, познавательная активность, самостоятельная деятельность.

А. М. Бронникова выделяет взаимодействие пяти компонентов в структуре самообразовательной компетенции:

– *мотивационно-личностный* – готовность к осуществлению самообразования, понимание личностной значимости самообразования, сформированность качеств личности, которые позволяют в полной мере осуществлять деятельность по самообразованию;

– *когнитивный* – образовательные знания, знания способов, форм и процессов управления собственной деятельностью;

– *информационно-коммуникативный* – владение информационными технологиями, навыки самостоятельной работы с информацией, умения «добывать» информацию, перерабатывать и использовать в своей деятельности для достижения необходимых результатов;

– *деятельностный* – практические умения по осуществлению самообразования;

– *управленческо-регулятивный* – умение самостоятельно определять цели, планировать, организовывать самообразовательную деятельность, осуществлять её самоконтроль, самоанализ, самокоррекцию, саморефлексию [5, стр. 64].

Р. Р. Сагитова выделяет следующие четыре компонента самообразовательной компетенции:

– *потребностно-мотивационный* – потребность, интерес, наличие мотивов у обучающегося к непрерывному самообразованию;

– *ориентационно-когнитивный* – знания о сущности, способах, видах осуществления самообразования, предметные и профессиональные знания, уровень готовности к самообразованию в течение всей жизни, знание о современных способах получения информации;

– *операционно-деятельностный* – организационные умения по осуществлению самообразования, коммуникативные навыки;

– *рефлексивно-оценочный* – самоанализ уровня готовности к деятельности по самообразованию, потребности в саморефлексии и владение её технологиями [12].

Принимая во внимание проанализированную выше информацию, в рамках нашего исследования мы обозначили следующие содержательные компоненты

самообразовательной компетенции школьников: *мотивационный, когнитивный, деятельностный, рефлексивный*.

Рассмотрим содержательные особенности каждого из представленных компонентов.

В процессе работы со школьниками самообразовательная деятельность представляет собой практический опыт, который рассматривается в двух значениях: как деятельность по повышению качества образования и как результат данной деятельности. Результатом самообразовательной деятельности становится прогрессивное новое качество мотивов деятельности, самообразовательных навыков и умений.

Мотивация в самообразовательной деятельности играет решающую роль. Мотив служит своеобразным толчком к самообразованию, способствует проявлению деятельностной активности личности. Через мотивацию происходит внутреннее осознание необходимости (потребности) определённых усилий над собой и качественных изменений в поведении [9, стр. 33–36].

Потребность в самообразовании у обучающегося влияет на положительное отношение и заинтересованность к самой деятельности по самообразованию, обеспечивает наличие самомотивации и осознания личной и социальной значимости деятельности по самообразованию. Степень мотивации к самообразованию зависит от типа побуждения к деятельности, которая осуществляется при помощи активизации сил побуждения, устремления, желания и воли. Психолог Е.П. Ильин определяет следующие мотиваторы (психологические факторы), которые участвуют в определенном процессе мотивации и определяют результат принятия поведенческого решения:

- нравственный контроль;
- предпочтение, интересы, склонности;
- внешняя ситуация;
- собственные возможности, желания и состояние;
- условия достижения цели, последствия своего поступка [7, стр. 85].

Для каждого этапа обучения характерны свои потребности в самообразовании. Школьный возраст отличается необходимостью получения знаний по определённым предметам, что сопровождается проявлением учебной активности, усердием в учебе, настойчивостью. При этом школьник не имеет достаточно ясного представления о практическом применении полученных знаний. Положительная мотивация у школьника вызывает потребность в поиске продуктивных способов получения необходимых знаний по предметам. Одним из таких способов становится самообразовательная деятельность.

Е. А. Молоканова выделяет следующие мотивы самообразования школьника:

- «побуждение познавательного интереса к определённым областям знаний;
- проявление волевых усилий и стремление к активному поиску знаний;
- освоение профессиональной деятельности, самосовершенствование (воспитание характера, развитие способностей, реализация своего потенциала и т. д.)» [9, стр. 33-36].

Для продуктивной самообразовательной деятельности необходимы высокий уровень саморегуляции, самосознания, самоорганизации.

Когнитивный компонент подразумевает наличие системы знаний способов осуществления самообразовательной деятельности в общеобразовательных, в предметных и в профессиональных областях. Процесс самообразовательной деятельности характеризуется пополнением полученных знаний, их актуализацией, углублением, приведением к единой системе, теоретической и практической взаимосвязью.

Ценностное отношение к знаниям и опыту, полученных путём самообразовательной деятельности, имеет огромное значение для профессионального и личностного совершенствования. Знания и опыт по самообразованию становятся способом к более основательному пониманию получаемой информации, служат основой для получения новых умений и навыков, в том числе и способов их приобретения.

Умения, необходимые для формирования самообразовательной компетенции, рассматриваются как подготовленность и способность школьника выполнять действия по самообразованию, они формируются в результате целостного

процесса педагогического взаимодействия обучающегося и учителя, который осуществляется на основе личностного и системно-деятельностного подходов. Важно не только получить знания и умения самообразовательной деятельности, но и систематически их применять, в результате чего сформируется устойчивая потребность в самообразовании. В данном контексте для формирования самообразовательной компетенции необходимы соответствующие привычки и личностные качества. К наиболее важным полезным привычкам школьников можно отнести следующие: порядок в делах; не жаловаться, а искать способ; не сравнивать себя с окружающими, а идти своей дорогой; планировать распорядок дня; выполнять все запланированные дела вовремя. Ключевым личностным качеством, которое подлежит формированию в ходе самообразовательной деятельности, можно определить познавательную самостоятельность – способность контролировать процесс собственной самообразовательной деятельности.

Деятельностный компонент самообразовательной компетенции содержит в себе способности планирования и управления процессом самообразовательной деятельности. Управление процессом самообразовательной деятельности основано на методах выполнения операций, освоенных обучающимся, в результате ранее полученных образовательных результатах. Содержание компонента связано со способностями организации работы с различными источниками информации, постановки значимых целей самообразования, планированию и управлению самообразованием; прогнозированию возможных барьеров в самообразовательной деятельности и выявлении способов их преодоления; оценке результатов самообразования; самоконтролю и рефлексии самообразовательной деятельности.

Учебно-операционные умения формируются на основе современных методов познания, результатом которых становится способность обучающихся применять их в конкретных практических учебных ситуациях. При организации и управлении самообразовательной деятельностью происходит активизация образовательной, мыслительной и социальной деятельности; формирование инициативного склада ума, образа мыслей, основанного на действии [1].

Е. В. Батина отмечает, что необходимо обучать школьника способам присвоения знаний, формировать способности силами своего внутреннего «Я» организовывать и управлять самообразовательной деятельностью. Также автор отмечает необходимость обязательного коллективного обсуждения в классе добытых самостоятельно дополнительных знаний. Проживание данной ситуации способствует, в ходе организованной дискуссии, появлению положительных эмоций у обучающихся и желанию продолжить изучение данной темы [2].

Самостоятельная организация своей работы, осознание способов и последовательности самостоятельной учебной деятельности (внутренний фактор) займет больше времени, чем организация при помощи учителя (внешний фактор). Однако после осознания и принятия процесса организации становится легче и продуктивнее осуществлять самообразовательную деятельность: применять концепции и содержание курса; осваивать методы и модели работы; продуктивнее использовать время на рассмотрение материала.

Рефлексивный компонент заключается в способности анализа и оценки своей готовности к самообразованию, верной интерпретации результатов своей деятельности по самообразованию, владение технологиями саморефлексии.

Рефлексия определяется как способность мышления человека к критическому анализу, она направлена на понимание окружающего мира и самого себя. В общем виде, рефлексия представляет собой анализ личности своих поступков, знаний, умений, внутренних качеств [13, стр. 26–31]. Рефлексия системообразующее понятие, необходимое для планирования самообразовательной деятельности: обучающийся (под незаметным взглядом педагога) определяет схему организации образовательной деятельности, выстраивает её в соответствии со своими целями, анализирует полученные результаты относительно возникших проблем [10]. Цель рефлексии – путём анализа и оценки эффективности, обеспечить процесс совершенствования личности, привести личностные качества, знания и умения к соответствующим необходимым нормам. В результате данного процесса рефлексия становится источником внутреннего опыта, инструментом мышления и способом познания самого себя.

Рефлексия, будучи видом деятельности личности, имеет свои функции. Г. П. Щедровицкий выделил следующие функции рефлексии: «исследование (реконструкция) ситуации; функция оценки деятельности и её результатов, оценки себя, своего вклада в деятельность, своей позиции в сложившейся ситуации; саморегуляция (осознание собственной позиции в сложившейся ситуации и своего вклада в деятельность, способа деятельности, выявление затруднений в деятельности и установление их причин, регуляция деятельности и мышления); функция критики (способа деятельности, старой нормы); перенормирование деятельности [16].

Компоненты самообразовательной компетенции (мотивационный, когнитивный, учебно-организационный, рефлексивны) взаимосвязаны между собой, дополняют и раскрывают друг друга и представляют целостную систему всех элементов.

Формирование самообразовательной компетенции понимается как процесс развития личности под влиянием внешних условий, который продолжается в течение всей жизни человека и не имеющий конечных очертаний, её формирование принимается и осознается личностью.

Таким образом, самообразовательная компетенция представляет собой систему взаимосвязанного опыта, знаний, умений, навыков и смысловых ценностей обучающегося ориентированных на самостоятельную деятельность по достижению продуктового результата и включает в себя мотивационный, когнитивный, деятельностный, рефлексивный компоненты.

Список литературы

1. Баранников А. В. Организация учебно-инициативной деятельности учащегося в условиях мобильного образования // История и педагогика естествознания. 2018. №2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/organizatsiya-uchebno-initsiativnoy-deyatelnosti-uchaschegosya-v-usloviyah-mobilnogo-obrazovaniya>.
2. Батина Е.В., Иродова И.А. Задачи современной школы по формированию умений самостоятельной учебной деятельности обучающихся // Наука и школа. 2010. №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/zadachi-sovremennoy>

shkoly-po-formirovaniyu-umeniy-samostoyatelnoy-uchebnoy-deyatelnosti-obuchayuschisya

3. Бермус А.Г. Проблемы и перспективы реализации компетентного подхода в образовании // Интернет-журнал «Эйдос». 2017. URL: <http://www.eidos.ru/journal/2005/0910-12.htm>

4. Бобыкина Ирина Александровна К проблеме развития самообразовательной компетенции учащихся // Сибирский педагогический журнал. 2009. №4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-probleme-razvitiya-samoobrazovatelnoy-kompetentsii-uchaschihsya> .

5. Бронникова, Л. М. Формирование компетентности самообразования старшеклассников: дис. ...канд. пед. наук / Л. М. Бронникова, – Барнаул, 2010.

6. Зеер, Э.Ф., Сыманюк Э.Э. Компетентный подход к модернизации профессионального образования [Текст] // Высшее образование в России. – 2005. – №4. – С. 23–30, с. 26–27

7. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин – СПб. : Питер, 2004. – 508 с.

8. Кудрявцева Е. Ю. Развитие самообразовательной деятельности учащихся средствами технологии портфолио. Авт. дисс... канд. пед. наук. М., 2010. С. 13–14.

9. Молоканова, Е. А. Мотивация в самообразовании как основа формирования личности обучающегося / Е. А. Молоканова // Личностное и профессиональное развитие будущего специалиста: материалы XIV Международной научно-практической Internet-конференции, Тамбов, 25 июня – 01 2018 года / Министерство образования и науки РФ, Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина; Редколлегия: О. В. Бескровная, А. В. Королева, Л.Н. Макарова (отв. ред.), Ю.П. Прокудин, Г.Ф. Терещенко, И.А. Шаршов (отв. ред.). – Тамбов: Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина, 2018. – С. 33-36.

10. Муштавинская, И. В. Использование рефлексивных технологий в развитии способности учащихся к самообразованию как педагогическая проблема / И.

В. Муштавинская. – Текст : непосредственный // Педагогика: традиции и инновации : материалы I Междунар. науч. конф. (г. Челябинск, октябрь 2011 г.). – Т. 1. – Челябинск : Два комсомольца, 2011. – С. 146-151. – URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/19/1072/>

11. Оборотова, И.И. Компьютерные технологии в формировании самообразовательной компетенции будущих специалистов: альманах современной науки и образования в 2-х ч. / И.И. Оборотова. – Тамбов: Грамота, 2009. – № 4 (23): Ч. I. С. 130-132. – URL: www.gramota.net/materials/1/2009/4-1/48.html

12. Сагитова Римма Раисовна Модель формирования самообразовательной компетенции студентов вуза в условиях модернизации образования // КПЖ. 2015. №4-1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/model-formirovaniya-samoobrazovatelnoy-kompetentsii-studentov-vuza-v-usloviyah-modernizatsii-obrazovaniya>

13. Сидоров С.В. Разработка рефлексивной модели обучения и воспитания школьников // Сб. конференций НИЦ Социосфера. 2016. № 55. С. 26 – 31.

14. Титова И. Н. Модель формирования умений самообразовательной деятельности школьников // Омский научный вестник. – 2011. – №. 3 (98)

15. Фомина Е. Н. Формирование самообразовательной компетенции – задача образования / Е.Н. Фомина, кол. авторов // Воспитательные технологии современной сельской школы: монография. – М., 2004. – С. 148–154.

16. Щедровицкий Г. П. Рефлексия в деятельности // Вопросы методологии, 1994 – № 3-4.- С. 4-21.

РАЗВИТИЕ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ

Головкова Юлия Александровна,

студент факультета педагогики и психологии
ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет»

Утёмов Вячеслав Викторович,

кандидат педагогических наук, доцент,
декан факультета педагогики и психологии
ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет»

Аннотация. В статье приведен анализ понятия «функциональная грамотность», а также составляющие ее компоненты. Рассматриваются возможности развития функциональной грамотности обучающихся основной школы в условиях внеурочной деятельности. Особое внимание уделяется развитию функциональной грамотности в процессе проектной деятельности учащихся.

Ключевые слова: подростки, функциональная грамотность, внеурочная деятельность, проектная деятельность.

Введение. Сегодня внимание образования сконцентрировано на развитии личности обучающегося, достижении им образовательных результатов для его социализации, профессионального и личностного самоопределения, подготовки к самостоятельной жизни. Одним из значимых направлений развития образования в Российской Федерации является функционально грамотная личность, воспитание и обучение функционально грамотных людей.

Решение задачи по развитию у учащихся способности использовать в реальной жизни знания и умения из различных областей, осваиваемых в школе и вне

школы, – это принципиально новый ожидаемый от школы образовательный результат. Его принципиальная новизна в настоящее время отражается прежде всего на уровне формирования нового способа педагогического мышления, нового отношения к тем результатам познания, которые обеспечивают благополучие в жизни, конструктивное решение жизненных проблем.

Актуальность развития функциональной грамотности обучающихся современной школы обуславливается тем, что исследования, проводимые Международной программой по оценке образовательных достижений учащихся PISA (Programme for International Student Assessment, далее – PISA), влияют на развитие образования во всем мире. По результатам международных исследований Указом Президента РФ от 07.05.2018 Правительству Российской Федерации поручено «обеспечение глобальной конкурентоспособности российского образования, вхождение Российской Федерации в число 10 ведущих стран мира по качеству общего образования». [1] В соответствии с этим указом изменяется запрос на качество общего образования, усиливается внимание к функциональной грамотности, развитие которой становится приоритетной целью в системе общего образования России.

Проблема развития функциональной грамотности у обучающихся является предметом исследований многих российских и зарубежных ученых.

В трудах Ковалевой Г. С., Красновского Э. А., Краснокутской Л. П., Краснянской К. А. на основе анализа результатов международного исследования PISA в России раскрыты существующие проблемы в области формирования и развития функциональной грамотности.

Эта проблема актуальна, так как низкий уровень функциональной грамотности обучающихся затрудняет адаптацию их в социуме. Уже сегодня нужны специалисты, способные максимально реализовать свои потенциальные возможности в трудовой и профессиональной деятельности и тем самым принести пользу обществу, способствовать развитию страны.

Для развития функциональной грамотности обучающихся недостаточно проведения урочной деятельности в образовательной организации. Педагогическое сообщество осознает необходимость развития функциональной грамотности обучающихся школы, но, к сожалению, недостаточно опыта реализации образовательных мероприятий, направленных на системное развитие функциональной грамотности.

Теоретические основы. Мы привыкли, что грамотность связана с определённой степенью владения навыками чтения, счёта и письма в соответствии с устоявшимися нормами родного языка. Однако, постепенно понятие «грамотность» расширяется до владения более сложными показателями культурного развития человека. Так появилось уточнённое значение понятия грамотность – функциональная грамотность.

В современном словаре русских синонимов отмечено, что грамотность – это осведомлённость, знакомство, знание, компетентность, квалифицированность, информированность. По мнению Г. А. Рудика, А. А. Жайтаповой, С. Г. Стога, «функциональная грамотность – индикатор общественного благополучия, определенных социокультурных достижений общества». Чигишева О. П., Солтовец Е. М. Бондаренко А. В. пишут, что «функционально грамотным считается тот, кто может участвовать во всех видах деятельности, в которых грамотность необходима для эффективного функционирования». В работах Гаврилюка В. В., Сорокина Г.Г., Фарахутдинова Ш. Ф. изложены теоретические основы исследования функциональной неграмотности в условиях перехода к информационному обществу [2].

В новом словаре методических терминов и понятий «функциональная грамотность, в отличие от элементарной грамотности, поясняется как способность человека вступать в отношения с внешней средой и максимально быстро адаптироваться и функционировать в ней» [3, с. 226]. А. А. Леонтьев отмечает, что «функционально грамотный человек – это человек, который способен использовать все постоянно приобретаемые в течение жизни знания, умения и навыки для решения максимально широкого диапазона жизненных задач в различных сферах человеческой деятельности, общения и социальных отношений» [4, с. 35].

Под функциональной грамотностью мы понимаем грамотность математическую, читательскую, естественно-научную, финансовую, информационную, социальную, а также креативное мышление.

Отечественные исследователи выделяют два типа компонентов в содержании функциональной грамотности: интегративные и предметные.

Результаты. Сегодня в образовательных организациях внимание акцентируется на развитии предметных компонентов: правовой грамотности, гражданской грамотности, финансовой грамотности, экологической грамотности, профессиональных и специальных аспектов функциональной грамотности (менеджмент, PR, бизнес планирование, новые технологии), языковой грамотности и других.

При этом мало внимания уделяется коммуникативному, информационному и социальному компонентам функциональной грамотности. На основе анализа литературных источников по теме исследования, отметим, что модель формирования функциональной грамотности состоит из четырех блоков: диагностического, системообразующего, содержательного и оценочного.

Диагностический блок подразумевает диагностику уровня коммуникативного, информационного, социального компонентов функциональной грамотности.

Системообразующий блок иллюстрирует взаимосвязь этапов проектной деятельности и компонентов функциональной грамотности. На каждом этапе проекта ведется работа по формированию определенного компонента функциональной грамотности.

Содержательный блок представлен тремя компонентами: коммуникативный, информационный, социальный.

Участие таких компонентов в деятельности обучающегося означает наличие способности получать знания, информацию в процессе учебы и жизнедеятельности, умение использовать эти знания и информацию для решения повседневных задач, полезно действовать и выполнять успешные функции в современной общественной жизни.

Для развития функциональной грамотности школьников можно использовать различные технологии, и наиболее эффективной, на наш взгляд, является

проектная деятельность. Она предоставляет широкие возможности для раскрытия индивидуальных способностей обучающихся.

Так как функциональная грамотность, по словам Н. Ф. Виноградовой, это – «базовое образование личности», следовательно, выпускник школы должен быть готов к успешному взаимодействию с изменяющимся окружающим миром, решению различным (в том числе нестандартным) учебным и жизненным задачам, выстраиванию социальных отношений и стремлению к дальнейшему образованию». [5] Таким образом, проектная деятельность – это средство развития функциональной грамотности у школьников. Метод проекта на данный момент является одним из наиболее эффективных способов формирования и одновременно проверки степени сформированности ключевых компетенций у школьников, а значит и средством развития функциональной грамотности.

На развитие функциональной грамотности учащихся влияют также следующие факторы:

1. содержание образования (образовательные стандарты, учебные программы);
2. формы и методы обучения;
3. система диагностики и оценки учебных достижений, обучающихся;
4. программы внешкольного, дополнительного образования;
5. модель управления школой;
6. наличие дружелюбной образовательной среды, основанной на принципах партнерства со всеми заинтересованными сторонами;
7. активная роль родителей в процессе обучения и воспитания детей.

Обсуждение: Анализ понятия «функциональная грамотность» показывает, что основными составляющими функциональной грамотности являются способности человека решать не только учебные задачи, используя при этом необходимые знания, умения и компетенции, но и задачи, выходящие за пределы учебных ситуаций, не похожих на те, в ходе которых приобретались и обрабатывались знания и умения. Повышение уровня развития функциональной грамотности

обучающихся может быть обеспечена средствами проектной деятельности во внеурочное время.

Актуальность проектной деятельности, как указывают многие авторы, заключается в том, что обучающиеся в процессе работы учатся ставить цели деятельности, решать исследовательские задачи, анализировать нестандартные ситуации, раскрывать свой творческий потенциал, повышать самооценку. При этом у них возрастает мотивация к процессу обучения и повышается как индивидуальная, так и коллективная ответственность.

Заключение. Результатом образования является – функциональная грамотность обучающихся, формирующаяся на основе развития ключевых, предметных компетенций. В современном мире главными функциональными умениями личности являются способность творчески мыслить и находить нестандартные решения, самостоятельно выбирать профессиональный путь. Все эти функциональные навыки формируются в условиях школы.

Таким образом, проблема развития функциональной грамотности является актуальной, требует качественного изучения, разработки проекта по развитию функциональной грамотности, а также стратегии управления проектом «Развитие функциональной грамотности обучающихся основной школы «Центр притяжения».

В результате реализации проекта будут:

- 1) обобщены сведения о развитии функциональной грамотности обучающихся основной школы;
- 2) разработана программа внеурочной деятельности «Центр притяжения», направленная на развитие функциональной грамотности обучающихся основной школы;
- 3) должны быть упорядочены научно-методические рекомендации по освоению проектной деятельности в школе, являющиеся основой ее организации.
- 5) разработан сборник анкет и заданий для проведения мониторинга состояния функциональной грамотности;
- 6) обобщен и распространен опыт региональной инновационной площадки.

Список литературы

1. Указ Президента РФ от 07.05.2018 №204 «О национальных целях и стратегических задачах на период до 2024 года».
2. Бажанова, С.И. Метод проекта – эффективное средство формирования функциональной грамотности обучающихся начальных классов [Электронный ресурс] – Режим доступа: URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_44558284_58905312.pdf (дата обращения 12.05.2021).
3. Беленко, Л.В. Развитие информационной функциональной грамотности учащихся в процессе проектной деятельности [Электронный ресурс] – Режим доступа: URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_44788181_74895913.pdf (дата обращения 12.05.2021).
4. Образовательная система «Школа 2100». Педагогика здравого смысла / под ред. А. А. Леонтьева. – М.: Баласс, 2003. – С. 35
5. Виноградова Н.Ф. Функциональная грамотность младшего школьника: книга для учителя / Н.Ф. Виноградова, Е.Э. Кочурова, М. И. Кузнецова [и др.]; под ред. Н.Ф. Виноградовой. – М.: Вентана-Граф, 2018. – 288 с.
6. М. Л. Любимов О. Г. Приходько М. О. Захарова А. А. Мокс, Формирование функциональной грамотности у детей с ограниченными возможностями здоровья на основе развития проектной деятельности [Электронный ресурс] – Режим доступа: URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_43152467_31002786.pdf (дата обращения 14.05.2021).
7. Лытаева, М. А. Academic skills: сущность, модель, практика / М. А. Лытаева, Е. В. Талалакина. – Текст : непосредственный // Вопросы образования. – 2011. – № 4.
8. Гуськов, Е.А. Индивидуальный проект как эффективная технология формирования функциональной грамотности обучающихся / Е. А. Гуськов. – Текст непосредственный // Молодой ученый. – 2020.- № 45 (335). –С. 235-238 .
9. Ермоленко, В. А. Развитие функциональной грамотности обучающегося: теоретический аспект // Электронное научное издание «Альманах Пространство и Время».2015. № 1. [Электронный ресурс] – Режим доступа: URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-funktsionalnoy-gramotnosti-obuchayuschegosya-teoreticheskiy-aspekt> (дата обращения 10.05.2021).
10. Алексашина, И. Ю. Формирование и оценка функциональной грамотности учащихся: учебно- методическое пособие / И. Ю. Алексашина, О. А. Абдулаева, Ю. П. Киселев; науч.ред. И. Ю. Алексашина. – Санкт- Петербург: КАРО, 2019. – Текст: непосредственный.

© Ю. А. Головкова, В. В. Утёмов, 2021

ОРГАНИЗАЦИЯ РАБОТЫ КРУЖКА ПО РАЗВИТИЮ ЦВЕТОВОГО ВОСПРИЯТИЯ ВТОРОКЛАССНИКОВ

Доркова Ксения Дмитриевна,

студент факультета педагогики и психологии
ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет»

Александрова Наталья Сергеевна,

доктор педагогических наук, профессор
ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет»

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы развития у второклассников цветовосприятия во внеурочной деятельности. Предлагается поэтапная работа с наглядными пособиями, а также разнообразные формы работы, не только занятия в кружке, но и экскурсии в музеи и выставки.

Ключевые слова: кружок, второклассник, цветовосприятие, законы гармонизации, цветосочетания.

Введение. Одним из ярких характерных признаков художественной деятельности детей младшего школьного возраста является цветовая выразительность рисунка. Палитра цветовых сочетаний служит своего рода показателем общего состояния ребенка, уровня его развития, так как цветовосприятие эмоциональное воздействует на человека в целом. Учителю необходимо научить ребёнка видеть цвет, чувствовать его, играть с ним.

Гармония цвета, рассматриваемая как гармония цветовых отношений, имеет большое значение в развитии у детей способности к созданию художественных композиций с интересным цветовым решением. Формирование представлений и суждений о гармонии цвета у учащихся предполагает более высокую степень

познания – эстетическое восприятие цветовой гаммы. Цветовая гармония оказывает влияние на мыслительную, эмоциональную, чувственную сферу ребенка, вызывает сложные и глубокие переживания [3, с. 68].

Решение задач творческого и эстетического развития личности, в контексте национального воспитательного идеала, их всестороннего развития наиболее эффективно в рамках организации внеурочной деятельности, особенно, в условиях системы начального общего образования. Такая возможность предоставляется Федеральным государственным образовательным стандартом нового поколения.

Проведенный анализ научно-методических работ показывает, что, несмотря на значительное количество трудов ученых и педагогов-практиков, занимающихся вопросами обучения младших школьников работе с цветом, специальных исследований, по формированию представлений учащихся о гармонии цвета в рамках кружковой деятельности недостаточно.

Рассматривая вопросы формирования представлений учащихся о цвете, мы опирались на труды таких ученых-педагогов как Н. А. Горяевой, Т. А. Копцевой, Э. И. Кубышкиной, В. С. Кузина, Б. М. Неменского, Н. М. Сокольниковой, И. Б. Шешко, Т. Я. Шпикаловой, Б. П. Юсова и др. Ими даётся глубокий анализ методики организации и проведения уроков по цветоведению в условиях школы. Так, Э. И. Кубышкина подробно рассмотрела подготовку к урокам по цветоведению и живописи; Б. М. Неменский раскрывает особенности организации процесса обучения цветоведению через восприятие окружающей действительности и искусства; Т. Я. Шпикалова раскрыла роль значимости использования наглядности на уроках по цветоведению.

Ознакомление младших школьников с понятием «цветовая гармония» способствует эстетическому развитию ребенка, пониманию средств выразительности в произведениях искусства, умению выделять «свой» и «чужой» цвет в окружающей цветовой среде, умению грамотно выражать свое отношение к изображаемому при помощи цвета.

В школу многие дети приходят со стандартными представлениями о цвете объектов окружающего мира, не замечают богатства и разнообразия цветовой

гаммы. Выполняя работу в цвете, младший школьник часто использует яркие, активные цвета и их сочетания, не особо задумываясь над тем, «спорят» или «дружат» цветовые пятна в его рисунке [2, с. 15].

Проведенный анализ научно-методических работ показывает, что несмотря на значительное количество трудов ученых и педагогов-практиков, занимающихся вопросами обучения младших школьников работе с цветом, специальных исследований, по формированию представлений и суждений учащихся о гармонии цвета в рамках кружковой деятельности практически нет.

Таким образом, цель нашего исследования: теоретически обосновать и апробировать педагогические условия развития у второклассников умений создавать цветовые гармонии в кружковой деятельности: ознакомление второклассников с информацией по цветоведению и ее преподнесение в доступной форме с использованием наглядных пособий; разработка программы кружка по созданию второклассниками цветовых гармоний.

Методы. Нами была проведена опытно-экспериментальная работа на двух группах: экспериментальной и контрольной. При исследовании уровня развития у второклассников умений создавать цветовые гармонии была составлена анкета из 8 вопросов, и проведена диагностика особенностей восприятия и изображения в рисунке цвета Р. Г. Казаковой, а также диагностика Т. С. Комаровой «Анализ продукта деятельности» [1, с. 144].

Результаты. По результатам диагностики Р. Г. Казаковой на выявление особенностей восприятия и изображения в рисунке цвета, мы видим в диаграмме (см. рисунок 1.), что 12 (50%) учащихся имеют исходный уровень зрительной чувствительности к гармонии цветосочетаний, 8 (33,3%) – нормальный уровень и 4 (16,7%) школьника имеют острую зрительную чувствительность к гармонии цветосочетаний, то есть у них высокий уровень.

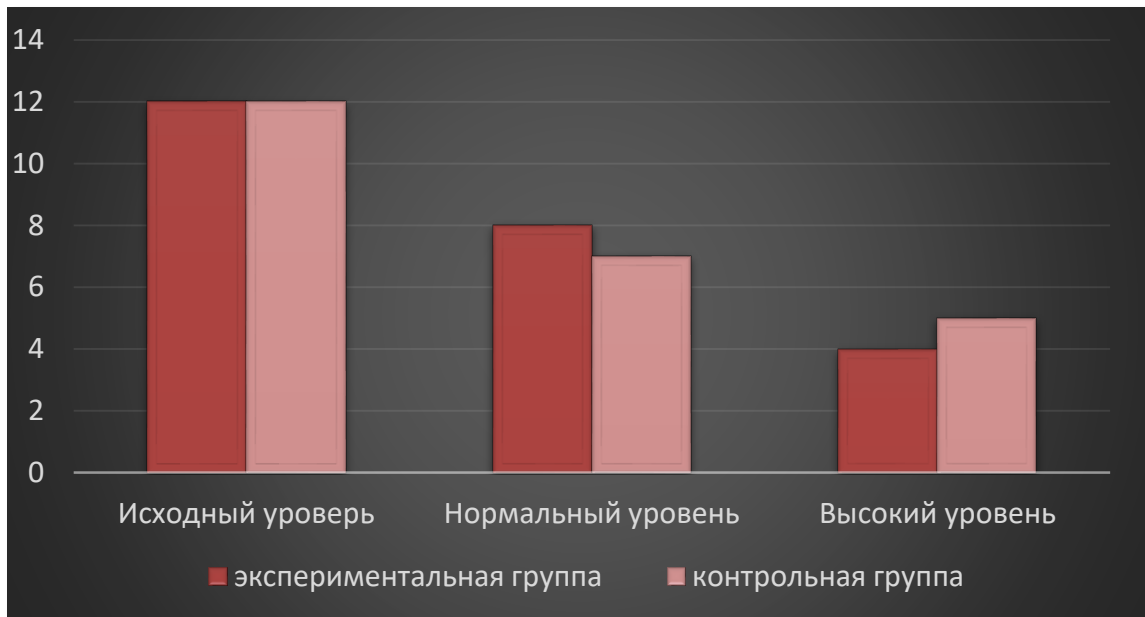


Рис. 1 – Уровень второклассников восприятия и изображения в рисунке цвета

Проведенный нами анализ живописных работ второклассников выявил ряд типичных ошибок, допускаемых учащимися при высказывании суждений о цвете: отсутствие оценочных суждений, ограниченное использование цветовых обозначений, неспособность объяснить способы гармонизации цветов, затруднение в изложении мыслей. При выполнении практических заданий: схематичность, шаблонность в создании композиции; неумение пользоваться цветом как средством выразительности, как способом передачи чувств и эмоций; применение предметного цвета; путаница по светлоте и цветовому тону, отсутствие оригинальности в выборе цветовых сочетаний или несогласованность.

По результатам констатирующего эксперимента можно сделать общий вывод, что дети имеют некоторые теоретические знания о цвете, но не умеют использовать их на практике. Дети затрудняются давать правильные названия цветам и оттенкам, отличающимся по светлоте и яркости, что говорит о низком уровне развития восприятия цвета.

С учетом анализа научно-методической литературы по проблеме исследования и результатов, полученных на констатирующем этапе, нами было определено содержание работы по развитию у второклассников умений создавать цветовые гармонии в кружке «Палитра».

На формирующем этапе эксперимента, который был направлен на развитие умения создавать цветовые гармонии у детей второго класса общеобразовательной школы, были составлены специальные учебно–творческие задания, помогающие получить и восполнить недостающие знания и умения, учащихся в области цвета в рамках внеурочной деятельности (кружок «Палитра»).

Работа по формирующему эксперименту велась по двум направлениям:

- 1) развитие способности эмоционально воспринимать цвет;
- 2) формирование осознанного отношения к цвету.

По первому направлению были проведены занятия на знакомство детей с живописными материалами и приемами, с теорией цвета. Эмоциональное восприятие цвета стимулировалось посредством использования на занятиях поэтических и музыкальных произведений, создание на занятиях атмосферы, способствующей ассоциативно-образному восприятию цвета, применения сказочно-игровой мотивации практической деятельности, применения различных видов игр, развития у учащихся способности восхищаться живописью, цветовыми созвучиями в произведениях художников и учащихся. Учащиеся в работе над цветовым решением композиций полагались в основном на личные чувства и интуицию.

По второму направлению формировалось умение осознанного выбора цветового решения композиции через: моделирование гармонических сочетаний цветов; осознанное ограничение цветовой палитры: осознанное расширение цветовой палитры; выполнение проблемно-поисковых заданий; анализ живописных произведений, изучение опыта художников.

Для проверки эффективности разработанных занятий мы провели контрольный эксперимент. По результатам диагностики Р. Г. Казаковой мы видим в диаграмме (см. рисунок 2), что увеличилось количество детей с высоким и средним уровнем, а с низким уменьшилось.

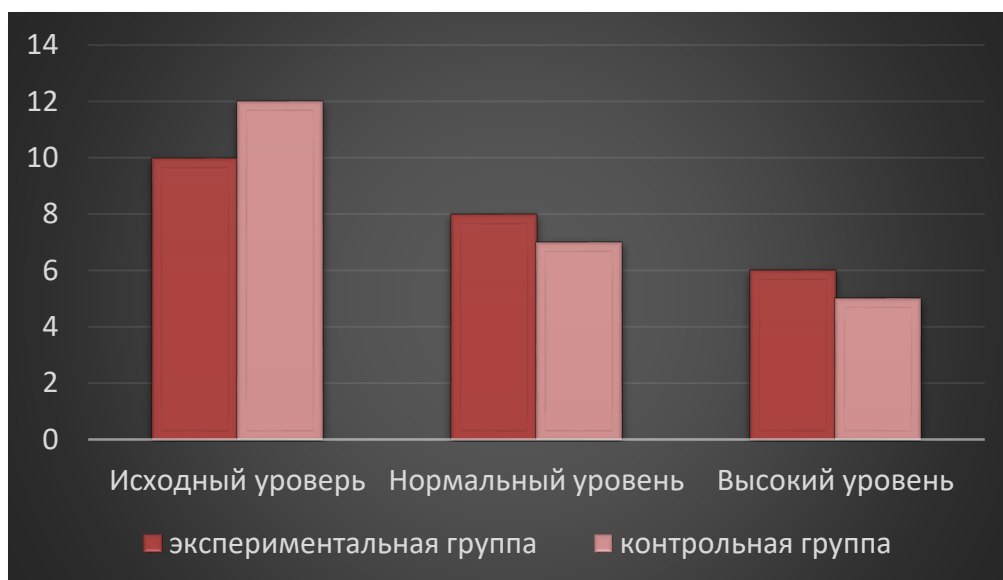


Рис. 2 – Динамика развития у второклассников умений
создавать цветовые гармонии

Сопоставив данные констатирующего и контрольного эксперимента, мы сделали вывод, что в экспериментальной группе выявлена положительная динамика развития у второклассников умений создавать цветовые гармонии.

Заключение. Анализ полученных результатов позволяет сделать вывод о достижении цели, решении поставленных задач и доказательстве гипотезы исследования. После проведения исследования можно выделить следующие достоинства программы кружковой деятельности «Палитра»:

1. обучение работе с цветом в определенной последовательности, предусматривающей эмоционально-образное изучение возможностей цвета, что способствует постепенному усвоению обучающимися представлений о гармонии цвета и приобретению практических навыков работы цветовыми отношениями;
2. ознакомление младших школьников с теорией гармонических сочетаний цветов, что позволяет обучающемуся пользоваться цветом как средством создания выразительного художественного образа;
3. использование рациональных и эффективных путей обучения, а также наглядных пособий, выполненных с учетом эмоционального восприятия действительности детьми;

4. формирование у учеников осмысленного восприятия цветовой гармонии, при котором цвет не только воспринимается зрением, но и оценивается;

5. развитие у учащихся способности к литературному творчеству, в процессе которого школьники учатся высказывать логичные и обоснованные суждения, связанные с представлениями о гармонии цвета, а также с эстетической оценкой цветовой гаммы.

Развитие представлений о цвете и цветовых гармониях у младших школьников – процесс длительный, дающий результаты не сразу. Именно поэтому организация кружковой деятельности является эффективным средством развития у второклассников умений создавать цветовые гармонии так как работа в этом направлении ведется систематически и комплексно.

Список литературы

1. Комарова, Т. С. Цвет в детском изобразительном творчестве / Т. С. Комарова, А. В. Размыслова. – М.: Педагогическое общество России, 2007. – 144 с.

2. Лавлинская, Т.В. Формирование детского цветовосприятия и цветовоспроизведения на современном уроке изобразительного искусства как важное условие развития творческой личности / Т.В. Лавлинская // Открытый урок: обучение, воспитание, развитие, социализация. – 2015. – 9 июля. [Электронный ресурс] – URL: <https://open-lesson.net/3691/> . (Дата обращения: 20.11.2020)

3. Никольская, И.М. Развитие восприятия у детей младшего школьного возраста / И.М. Никольская, Р.М. Грановская // Психологическая защита у детей. Книга. [Электронный ресурс] . – Режим доступа: URL: <http://www.etideti.ru/shkolnik/102.html> (Дата обращения: 10.02.2021 г.).

© К. Д. Доркова, Н. С. Александрова, 2021

ОВЛАДЕНИЕ ТРЕТЬЕКЛАССНИКАМИ ОРФОЭПИЧЕСКИМИ НОРМАМИ В ПРОЦЕССЕ РАЗВИТИЯ КАЛЛИГРАФИЧЕСКОГО НАВЫКА ПИСЬМА НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

Дресвянникова Елизавета Антоновна,

студент факультета педагогики и психологии

ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет»

Жуйкова Наталия Сергеевна,

преподаватель

ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет»

Аннотация. Статья посвящена актуальной проблеме формирования орфоэпических норм третьеклассников на уроках русского языка. Авторами проанализированы современные учебно-методические комплекты по русскому языку для третьих классов, обозначен потенциал структурного этапа урока –минутки чистописания для формирования произносительных норм. Практической составляющей статьи являются примеры минуток чистописания, направленных на развитие норм произношения третьеклассников.

Ключевые слова: орфоэпия, каллиграфия, третьеклассники, минутка чистописания, нормы произношения, орфоэпические нормы.

Введение. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования второго поколения (далее ФГОС НОО), является основным элементом системы образования, который устанавливает требования к личностным, метапредметным и предметным результатам освоения основной образовательной программы. Среди всех трёх групп результатов следует выделить предметный результат – овладение первоначальными представлениями о нормах русского языка – орфографических, грамматических, орфоэпических и

др. Активное усвоение орфоэпических норм происходит в младшем школьном возрасте, поэтому в начальном курсе языкового образования необходимо создать специальные условия для организации этого процесса.

Теоретические основы. Понятие «орфоэпия» по-разному рассматривается учеными-лингвистами. Л. А. Вербицкая, А. Н. Гвоздев, Е. А. Окунцова, М. В. Панов, Д. Э. Розенталь определяют орфоэпию как совокупность норм произношения звуков, сочетаний и слов, исключая нормы ударения [1; 2; 3; 4; 5]. Т. Ф. Иванова, А. А. Реформатский, Л. И. Скворцов, понимают орфоэпию как совокупность норм произношения и ударения [6; 7; 8]. В рамках нашего исследования будем придерживаться определения В. В. Львова, который под орфоэпией понимает «совокупность норм литературного языка, связанных со звуковым оформлением значимых единиц: морфем, слов, предложений» [9, с. 14].

Цель обучения орфоэпии в начальной школе – научить младших школьников орфоэпически грамотно читать текст и записывать его [10]. Но, несмотря на важность раздела, изучению орфоэпии в современных программах по русскому языку уделяется недостаточное внимание. Доказательством является анализ действующих учебно – методических комплексов (далее УМК) по русскому языку «Школа России», «Ритм», «Перспектива» для третьих классов [11; 12; 13]. Нами были сделаны выводы:

– в учебниках по русскому языку представлен невысокий процент упражнений для закрепления орфоэпических норм, упражнения имеют репродуктивный характер выполнения. В УМК «Школа России» процент орфоэпических упражнений от общего количества упражнений составляет – 3%; в учебниках УМК «Перспектива» – 1% и «Ритм» – 2%;

– младшие школьники взаимодействуют с разным объемом орфоэпического материала;

– в учебниках для третьих классов отсутствует система повторения орфоэпических норм.

Результаты. Обозначенные особенности изучения орфоэпического материала оказывают отрицательное влияние на процесс овладения третьеклассниками орфоэпическими нормами русского языка. Доказательством являются результаты констатирующего эксперимента, проведенного в феврале 2021 года в МБОУ СОШ с УИОП № 61 города Кирова Кировской области. Результаты экспериментальной работы представлены на рисунке 1. В эксперименте приняло участие 50 третьеклассников.

Высокий уровень владения орфоэпическими нормами отсутствует в обеих группах. Средний уровень у 60% третьеклассников в контрольной группе и у 42% в экспериментальной. Низкий уровень у 40% обучающихся в контрольной группе и 58% в экспериментальной группе. Обучающиеся испытывали трудности в постановке ударения, в произношении заимствованных слов и слов с буквосочетаниями «чт», «чн», «гк».

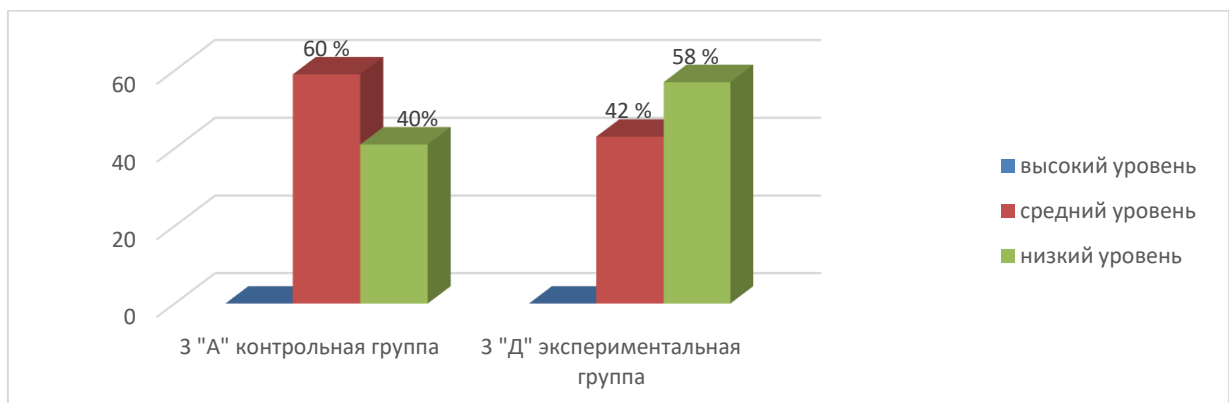


Рис. 1 – Уровни владения орфоэпическими нормами в контрольной и экспериментальной группах по результатам диагностики (в%)

Обсуждение. Работа по освоению орфоэпического материала на уроках русского языка сводится к следующему алгоритму: обучающимся предлагается поставить ударение в слове; сравнить свой результат с орфоэпическим словарём; произнести, записать и запомнить слово. Такой орфоэпической работы на уроке русского языка, на наш взгляд, недостаточно. Расширение объёма орфоэпической работы возможно за счёт применения орфоэпического материала на минутке чистописания. Приведем несколько примеров минуток чистописания, разработанных нами по программе «Школа России».

Минутка чистописания №1. Орфоэпическая норма – постановка ударения в именах существительных (неподвижное ударение).

На доске записан текст:

*Заучив весь **алфавит**,*

Он имел усталый вид.

Буквы все теперь он знает.

Алфавит всем помогает.

– Прочитайте стихотворение. Поставьте ударение в выделенном слове, запишите в квадратных скобках ударный гласный звук [...].

– Запишите заглавную и строчную буквы, которые обозначают этот звук.

– Найдите в орфоэпическом словаре существительные с ударным гласным [и'] (*алфавит, магазин, яичница*). Прочитайте слова, правильно поставив ударение. Выделите слоги с ударным гласным [и']. Запишите слоги на строке. Выпишите слово с наибольшим количеством звуков (*яичница* 7 б., 8 зв.) Оформление минутки чистописания представлено на рис.1.

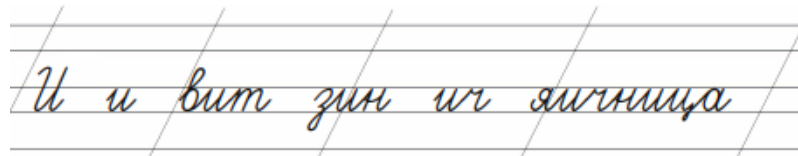


Рис. 1 – Оформление минутки чистописания в рабочей тетради

Минутка чистописания №2. Орфоэпическая норма – постановка ударения в именах существительных (подвижное ударение).

На доске записана скороговорка: *Трое сереньких мышей резво юркнули в щавель.*

– Прочитайте скороговорку. Поставьте ударение в выделенном слове, проверьте работу по орфоэпическому словарю. Запишите в квадратных скобках ударный гласный звук [...].

– Запишите заглавную и строчную буквы, которые обозначают этот звук.

– Устно просклоняйте слово по падежам, выделите голосом ударный слог в каждом слове. Запишите слоги (ударный слог в форме В.п. младшие школьники

повторно не записывают). Выпишите слово *щавель*, охарактеризуйте согласные звуки в слове. Оформление минутки чистописания представлено на рис. 2.

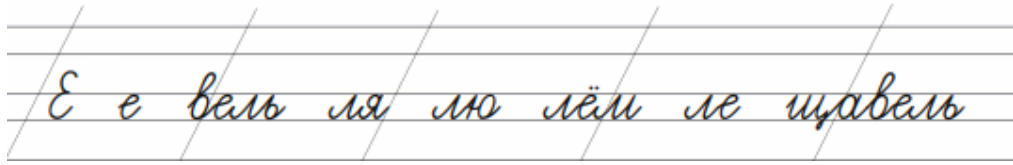


Рис. 2 – Оформление минутки чистописания в рабочей тетради

Минутка чистописания №3. Орфоэпическая норма – постановка ударения в глаголах (подвижное ударение).

На доске записаны слоговые схемы:

глаголы			
ед.ч.		мн.ч.	

– Подберите глаголы к слоговым схемам из орфоэпического словаря (*брала – брали; звала – звали; ждала – ждали*). Произнесите пары слов. На минутке чистописания запишем букву ударного гласного.

– Запишите заглавную и строчную букву по теме минутки чистописания.

– Выпишите безударные слоги глаголов, стоящих в форме ж. р. Запишите глагол в форме ж. р., поставьте ударение. Оформление минутки чистописания представлено на рис. 3.

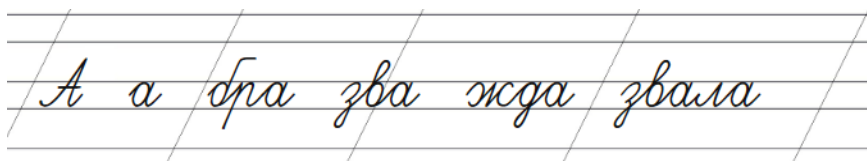


Рис. 3 – Оформление минутки чистописания в рабочей тетради

Минутка чистописания № 4. Орфоэпическая норма – произношение буквосочетания «чн».

Потренируйтесь быстро произносить короткий текст:

Дома ждёт она меня,

Вкусная яичница!

– Прочитайте стихотворение. Найдите выделенное слово в орфоэпическом словаре, произнесите его. Установите букву для минутки чистописания, в выделенном слове она обозначает согласный, глухой, твердый звук. Запишите в квадратных скобках этот звук [...].

– Запишите заглавную и строчную буквы по теме минутки чистописания. Запишите несколько раз буквосочетание «чн».

– Найдите в орфоэпическом словаре слова, в которых сочетание «чн» произносится как [шн] (*конечно, скучный*) и [шн'] (*скворечник, ячница*). Запишите по одному слову, подчеркните сочетание согласных «чн». Оформление минутки чистописания представлено на рис. 4.

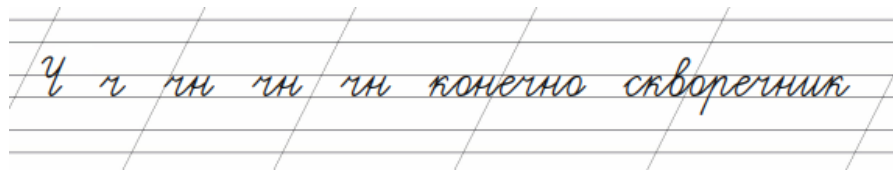


Рис. 4 – Оформление минутки чистописания в рабочей тетради

Минутка чистописания №5. Орфоэпическая норма – произношение твёрдых и мягких согласных перед [э] в заимствованных словах.

На доске записано предложение:

В теннис любим мы играть,

Нужно шариком попасть.

– Прочитайте двустишие. Установите, на какую букву начинается корень в выделенном слове? Запишите в квадратных скобках звук, который обозначает первая буква корня [...]. Проверьте работу по орфоэпическому словарю. Вспомните характеристику этого звука.

– Запишите заглавную и строчную букву по теме минутки чистописания.

– Найдите в орфоэпическом словаре заимствованные слова (*антенна, свитер, термос*). Какой согласный звук обозначает буква, стоящая перед «е»? Запишите несколько буквосочетаний *те* и слова с этим буквосочетанием. Оформление минутки чистописания представлено на рис. 5.

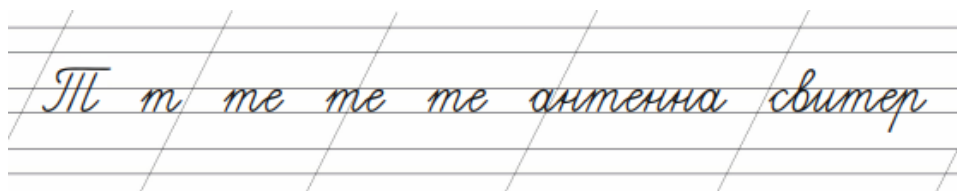


Рис. 4 – Оформление минутки чистописания в рабочей тетради

Минутка чистописания №6. Орфоэпическая норма – произношение буквосочетания «сч».

На доске записаны слова: *счастье, счётчик*.

- Прочитайте слова. Назовите первую букву корня.
- Запишите заглавную и строчную букву по теме минутки чистописания.
- Подчеркните букву *с* и следующую согласную букву. Какой звук обозначают подчеркнутые буквосочетания? Проверьте по орфоэпическому словарю (буквосочетание *сч* в словах *счастье, счётчик* обозначает звук [щ']). Запишите буквосочетание несколько раз.

– Выпишите слово с буквосочетанием *сч*, в котором наименьшее количество звуков (в слове *счётчик* 7 б., 5 зв.). Оформление минутки чистописания представлено на рис. 5.

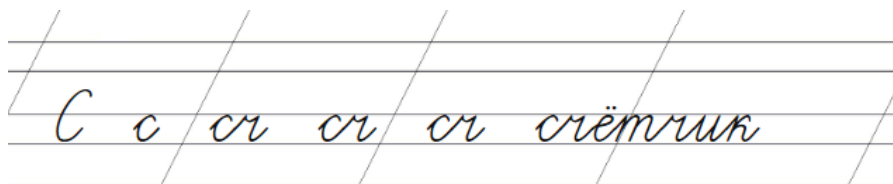


Рис. 6 – Оформление минутки чистописания в рабочей тетради

Минутка чистописания №7. Орфоэпическая норма – произношение буквосочетания «гк».

На доске записано слово: *легко*.

- Прочитайте слово. Назовите букву, которая обозначает согласный, глухой, непарный звук.
- Запишите заглавную и строчную букву по теме минутки чистописания.
- Найдите в орфоэпическом словаре слова с буквосочетанием *гк*. Запишите буквосочетания несколько раз и слова с этими буквосочетаниями (*легко, лёгкий*).

Подчеркните букву *з* в словах, укажите звуки, которые они обозначают. Какой характеристикой отличаются эти звуки? (в слове *легко* буква *з* обозначает согласный, глухой, твердый звук [х], в слове *лёгкий* – согласный, глухой, мягкий звук [х']; звуки отличаются по твердости – мягкости). Оформление минутки чистописания представлено на рис. 7.

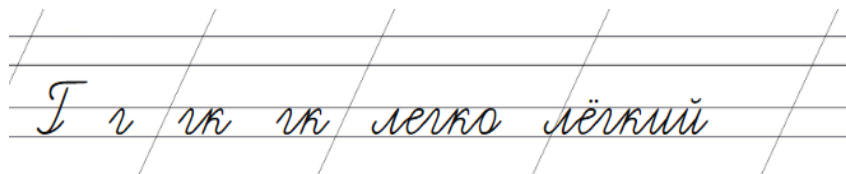


Рис. 7 – Оформление минутки чистописания в рабочей тетради

Заключение. Таким образом, можем сделать вывод, что формирование норм русского языка, овладением родным языком как основным средством общения – одно из приоритетных направлений начального языкового образования. Повышению произносительной культуры третьеклассников и совершенствованию каллиграфической навыка может способствовать выполнение минуток чистописания на основе орфоэпического материала.

Список литературы

1. Вербицкая, Л. А. Давайте говорить правильно. – М. : Высшая школа, 1993. – 144 с.
2. Гвоздев, А. Н. Современный русский литературный язык. Часть 1. Фонетика и морфология. Учебник. – М. : Просвещение, 1973. – 432 с.
3. Окунцова, Е.А Трудности устной речи, словарик – справочник. – М.: Изд-во Московского ун-та, 2004. –192 с.
4. Панов, М. В. Современный русский язык. Фонетика: учебник для ун-тов. – М. : Высш. школа, 1979. – 256 с.
5. Розенталь, Д. Э. Русский язык: учебное пособие. – М. : ООО «Издательство Оникс»: ООО «Издательство «Мир и Образование», 2010. – 448 с.
6. Иванова, Т. Ф. Новый орфоэпический словарь русского языка. Произношение. Ударение. Грамматические нормы. – М. : Медиа, 2005. – 892 с.

7. Борунова, С.Н., Воронцова, В. Л., Еськова Н. А. Орфоэпический словарь русского языка: произношение, ударение, грамматические формы / под ред. Р. И. Аванесова. – М. : Просвещение, 1988. – 684 с.
8. Реформатский, А. А. Фонология на службе обучения произношению неродного языка. Русский язык в национальной школе. – М. : Наука, 1970. – 530 с.
9. Скворцов, Л. И. Культура русской речи. Словарь -справочник. Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений – М. : Издательский центр «Академия», 2006. – 224 с.
10. Львов, В. В. Орфоэпия на уроках русского языка: 5 – 9 классы. – М. : Экзамен, 2011. – 191 с.
11. Формирование универсальных учебных действий у младших школьников в процессе реализации ФГОС и интегративных качеств у детей дошкольного возраста на основе ФГТ: материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. – Киров. : Изд-во ВятГУ, 2013. – 268 с.
12. Канакина, В. П; Горецкий, В. Г. Русский язык. Учебник. 3 класс. В 2-х частях. – М. : Просвещение, 2020. – 168 с.
13. Рамзаева, Т. Г. Русский язык. Учебник. 3 класс. В 2-х частях. – М. : Дрофа, 2009. – 158 с.
14. Климанова, Л. Ф., Бабушкина, Т. В. Русский язык. Учебник. 3 класс. В 2-х частях. – М.: Просвещение, 2014. – 144 с.

© Е. А. Дресвянникова, Н. С. Жуйкова, 2021

ИССЛЕДОВАНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ АНАЛИТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ У СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ НА РАЗНЫХ ЭТАПАХ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ

Маишев Павел Юрьевич,

студент факультета педагогики и психологии
ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет»

Александрова Наталья Сергеевна,

доктор педагогических наук, профессор,
ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет»

Аннотация. В данной статье раскрываются сущностные характеристики аналитических навыков и умений, которые должны формироваться у студентов технического профиля, необходимых для успешного осуществления инженерной деятельности. В статье приводится взаимосвязь аналитических навыков с универсальными компетенциями ФГОС ВО («3++»). В заключительной части подчеркивается важность определения функций аналитических умений, их классификации.

Ключевые слова: аналитические навыки, студенты технического профиля, инженерная деятельность, универсальные компетенции.

Введение. Социально-экономическая ситуация в современной России характеризуется ориентацией на инновационное развитие, в котором основополагающая роль принадлежит высшему техническому образованию. Сегодня работникам технических профессий нужны аналитические навыки: разработка планов, управление проектами, решение технических проблем и подготовка отчетов. Принятая Организацией Объединенных Наций Повестка дня в области устойчивого развития на период до 2030 г. содержит цель: «К 2030 году существенно увеличить число молодых людей, обладающих востребованными навыками, в том числе профессионально-техническими навыками...». К этим навыкам относятся аналитические навыки студентов технического профиля, которые, как показывает практика, недостаточно у них развиты.

Процессы формирования и развития профессиональных навыков представлены в работах С. Н. Архангельского, С. Я. Батышева, А. П. Беляевой, Н. Д. Левитова, Е. А. Милеряна, А. М. Новикова, К. К. Платонова, О. Ф. Федоровой и др. Исследователи отмечают, что умения планировать, организовывать свою деятельность находят применение во всех видах трудовой деятельности, причем в разных формах. Эти умения или навыки могут быть преобразованы из одной области в другую благодаря преобладанию интеллектуальных компонентов. Поэтому, необходимой основой организационно-управленческих умений, которые являются неотъемлемой частью инженерной деятельности, являются интеллектуальные, умственные способности.

При изучении ФГОС ВО «Универсальные компетенции и индикаторы их достижения» обращает на себя внимание тот факт, что в составе осваиваемых студентами компетенций важная роль принадлежит способностям анализировать различные явления действительности. Профессиональные компетенции студентов технического профиля предполагают осмысленное применение знаний с учетом специфики конкретной ситуации, анализ инженерных проблем, разработка и принятие инженерных решений, оценка инженерной деятельности, поиск и внедрение инноваций. Все это диктует необходимость целенаправленного формирования у студентов технического профиля аналитических умений в процессе подготовки к профессиональной деятельности. При этом необходимо максимально использовать возможности дисциплин профессионального цикла как в наибольшей мере отражающих специфику будущей профессиональной деятельности.

Несмотря на наличие значительного количества диссертационных исследований, посвященных изучению и развитию различных способностей, большинство из них посвящено рассмотрению способностей у подростков и дошкольников. В высшей школе в основном изучались условия развития педагогических способностей.

Таким образом, исходя из всего вышесказанного, необходимо отметить: степень разработанности проблемы развития аналитических навыков и умений студентов технического профиля является недостаточной.

Теоретические основы. В психолого-педагогической литературе можно выделить определение «умение» и тесно связанному с ним понятию «навык». Исследование аналитических способностей будущих инженеров невозможно без проведения анализа и установления взаимной связи между базовыми понятиями «навыка» и «умения». Рассмотрение начнем с изучения базового понятия «умение».

А. Е. Дмитриев вводит понятия «умение в узком смысле» и «умение в широком значении». Умения «в узком смысле» образуются и функционируют на основе приобретенных знаний в стабильных условиях. Умения «в широком значении» умение образуются на основе усвоенных знаний и простейших умений и навыков. На их основе возможно формирование новых творческих действий [2].

В общем смысле аналитическая способность – это способность визуализировать, формулировать, концептуализировать и разрешать проблемные ситуации, принимая разумные решения с учетом имеющейся информации. Под аналитическими способностями мы понимаем способности личности, определяющие успешность аналитических действий [3].

На основании научных исследований, а также учебной литературы аналитические умения, значимые для профессиональной деятельности, можно рассматривать как систему мыслительных действий и операций, направленных на решение инженерных задач: анализ, синтез, аналогию, сравнение, обобщение, установление причинно-следственных связей. Таким образом, к целостным характеристикам аналитических умений относятся их сложный, системный характер и опора на сложные мыслительные процедуры. Чтобы получить знание о том, каким образом лучше всего решить стоящую перед ним задачу, инженер снова должен применить аналитические умения. В результате вырабатывается стратегия и технология решения технической задачи. Инженер, осуществляющий деятельность на высоком профессиональном уровне, занимающийся исследовательской деятельностью, может, правильно применив аналитические умения, получить новые теоретические знания.

Обсуждение. Формирование у студентов технических профилей аналитических умений и навыков представляет в наше время серьезную проблему для образовательной практики из-за специфики их мышления, существенно отличающих их

от студентов других нетехнических направлений. Успешному решению некоторых из этих проблем могут способствовать выводы и рекомендации, представленные в данной работе и касающиеся особенностей структуры формирования аналитических умений у студентов технического профиля. Одним из таких результатов является уточнение сущностных характеристик аналитических умений, необходимых для успешного выполнения профессионально-инженерной деятельности.

Определение функций аналитических умений позволяет включить их формирование в общий процесс формирования компетенций будущих инженеров. Выявление в составе аналитических умений и навыков ценностного компонента позволяет четко определить цели их применения в процессе понимания технических явлений и в процессе проектирования инженерной деятельности. Классификация аналитических умений, представленная в исследовании, позволяет систематизировать деятельность преподавателя по их формированию у студентов технического профиля.

В результате данной работы обозначились проблемы, требующие дальнейшего теоретического анализа и научно-методического обеспечения. К ним можно отнести вопросы модификации разработанных технологий в соответствии со спецификой образовательной деятельности, а также разработки новой модели процесса формирования аналитических умений у студентов технического профиля.

Заключение. Подводя итоги, можно отметить основные выводы исследования: аналитические навыки и умения у студентов технического профиля недостаточно развиты в условиях социального-экономического развития на сегодняшний день, определение функций и типов аналитических умений и навыков у студентов технического профиля позволяет включить их формирование в общий процесс формирования компетенций будущих инженеров, классификация аналитических умений и навыков позволяет систематизировать деятельность преподавателя по их формированию у студентов технического профиля, аналитические умения и навыки непосредственно связаны с предложенными в ФГОС универсальными компетенциями.

Список литературы

1. Педагогический словарь по темам: Учебное пособие / сост. Л.П. Русина. – Сарапул, 2010. – 143 с.
2. Дмитриев, А. Е. Педагогика: Хрестоматия: учеб. пособие / сост. А. Е. Дмитриев. – М.: Просвещение, 1985 – 415 с.
3. Косенкова И. В. Аналитические способности как основа организационно-управленческих умений будущих инженеров-строителей. – М., 2009. – С. 4

© П. Ю. Маишев, Н. С. Александрова, 2021

УДК 373

DOI: 10.52376/978-5-907419-50-6_196

РАЗВИТИЕ У ТРЕТЬЕКЛАССНИКОВ ЗНАНИЙ ОБ ОХРАНЕ ВОДНЫХ РЕСУРСОВ РОССИИ В ПРОЦЕССЕ ВИРТУАЛЬНЫХ ЭКСКУРСИЙ

Никулина Полина Александровна,

студент факультета педагогики и психологии,
ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет»

Александрова Наталья Сергеевна,

доктор педагогических наук, профессор,
ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет»

Аннотация. В статье рассматривается опыт применения виртуальных экскурсий в третьем классе как эффективное средство развития знаний об охране водных ресурсов России. Целью работы является доказательство эффективности виртуальных экскурсий при развитии знаний у третьеклассников об охране водных ресурсов. В статье представлена характеристика виртуальных экскурсий; преимущества и вариативность использования.

Ключевые слова: экология, охрана водных ресурсов, виртуальные экскурсии, третьеклассники.

Введение. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (ФГОС НОО) предъявляет новые требования к результатам освоения основной образовательной программы начального общего образования. Программа планируемых результатов обучения ориентирована на личностные, предметные и метапредметные результаты. Личностные результаты включают в себя первоначальные представления об экологической культуре, интерес к культуре других народов. Предметные результаты изучения учебного предмета "Окружающий мир" должны быть ориентированы на формирование у обучающихся целостной картины природного и социокультурного мира, осознание обучающимися отношений человека с природой, уважительного отношения к России, родному краю, истории, культуре, природе нашей страны [1, с. 7].

В связи с этим, усилена экологическая направленность преподавания окружающего мира в различных образовательных программах. Авторы и авторские коллективы при создании новых программ расширяют и дополняют содержание курса «Окружающий мир» с целью формирования у детей единой научной картины мира. Во всех программах делается акцент на усвоение учащимися этических норм поведения по отношению к окружающей их природе.

Для достижения высоких показателей вышеперечисленных результатов необходимо внедрение в учебный процесс инновационных форм урока. В настоящее время лидирующее положение занимают методы и приемы обучения, основанные на использовании современных компьютеров. Поэтому для успешной организации учебного процесса перед педагогом встает необходимость поиска новых форм, методов и средств подачи материала. И в связи с тем, что и персональный компьютер, и Интернет очень прочно вошли в нашу жизнь, а современная молодежь проявляет к ним значительный интерес, задача учителя состоит в том, чтобы данные средства появились и в системе образования.

Методы. Один из вариантов применения новых информационных технологий в учебном процессе – виртуальная экскурсия. Виртуальная экскурсия представляет собой организационную форму образовательной деятельности, которая

отличается от реальной экскурсии виртуальным отображением реально существующих объектов [2, с. 32]

Результаты. Г. Н. Аквилеева раскрывает понятие виртуальная экскурсия следующим образом: «это организационная форма обучения, отличающаяся от реальной экскурсии виртуальным отображением реально существующих объектов с целью создания условий для самостоятельного наблюдения, сбора необходимых фактов и т. д.». [3, с. 76]

Исходя из вышеуказанного определения, а также анализа работ Е. В. Александрова, О. В. Алексеева, М. В. Лисейко, В. В. Рябова, О. Ю. Токарева, Н. В. Устюжанина, мы можем выявить, какие задачи помогает решить виртуальная экскурсия в образовательном процессе:

- активизация познавательной деятельности учащихся;
- повышение эффективности урока;
- создание набора цифровых образовательных ресурсов для организации учебной работы [6].

Таким образом, на основании работ ученых мы можем перечислить преимущества виртуальных экскурсий на уроках окружающего мира и на внеурочных занятиях в рамках темы «Охрана водных ресурсов России»:

- отсутствие ограничений по количеству просмотров, времени, длительности и числу посетителей;
- достижение эффекта полного присутствия;
- высокая степень детализации;
- возможность использования звукового сопровождения;
- отсутствие границ в реальном пространстве.

Целью нашего исследования является доказательство эффективности виртуальных экскурсий при развитии знаний у третьеклассников об охране водных ресурсов.

В исследовании приняли участие 52 учащихся 3 «Д» (28 человек) и 3 «Б» (24 человека) классов. Базой исследования было муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение «Средняя общеобразовательная школа № 59 г. Кирова.

На констатирующем этапе опытно-экспериментальной работы было использовано 2 методики: авторская диагностика И. Ф. Яценко по теме «Берегите воду!»; Диагностика уровня знаний «Пропущенные слова».

Полученные результаты диагностик первоначального уровня знаний об охране водных ресурсов России у третьеклассников представлены в диаграмме (см. рисунок 1).

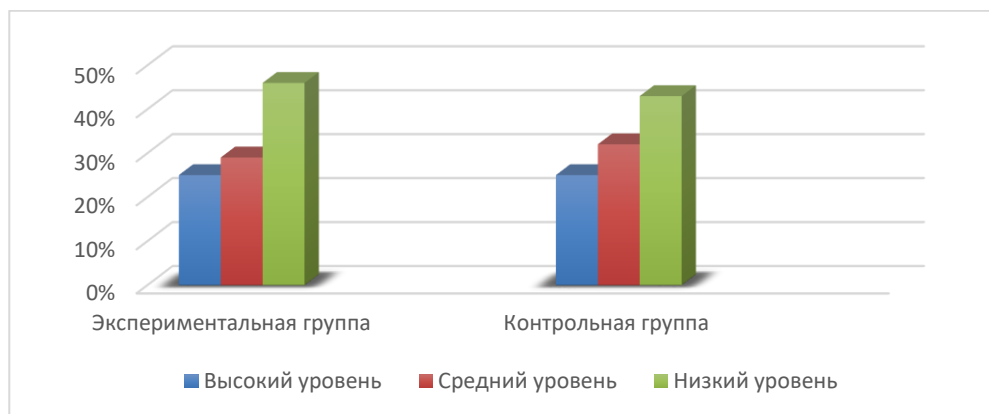


Рис. 1 – Уровень знаний у третьеклассников об охране водных ресурсов по результатам авторской диагностики И. Ф. Яценко

Для выявления динамики уровня знаний об охране водных ресурсов, обучающимся было предложено выполнить задание с текстом, а именно восстановить недостающие элементы. Результаты диагностики представлены в диаграмме (см. рисунок 2).

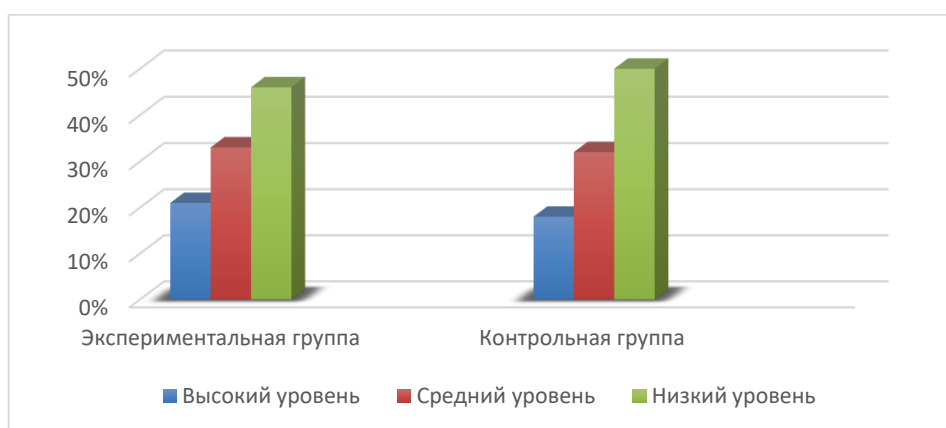


Рис. 2 – Уровень знаний у третьеклассников об охране водных ресурсов по результатам диагностики «Пропущенные слова»

В ходе диагностик нами было выявлено, что преобладающее большинство обучающихся, более 50%, обладает низким уровнем знаний и лишь у 21% обучающихся знания об охране водных ресурсов России на высоком уровне. Таким образом, у нас есть основания предполагать, что выбранная нами тема актуальна, поэтому мы поставили перед собой цель разработать блок виртуальных экскурсий по теме «Охрана водных ресурсов России».

В ходе формирующего этапа эксперимента работа была направлена на разработку и адаптацию блока виртуальных экскурсий. Перед нами стояло ряд задач, одной из которых проведение 2 уроков и 1 внеурочного занятия по теме «Охрана водных ресурсов России»:

- Урок «Значение воды»;
- Урок «Охрана воды»;
- Классный час «Моя Вятка!».

Рассмотрим применение виртуальных экскурсий на примере фрагмента занятия «Моя Вятка!».

Цель: закрепление понятия «охрана природы» на примере краеведческого материала о реке Вятка.

Необходимые условия проведения: электронная доска, проектор, доступ к сети Интернет.

Сценарий проведения: детям зачитывается загадка, отгадкой которой будет являться тема занятия (Вятка). Третьеклассникам предлагается вспомнить, как они и их родители когда-либо отдыхали на реке нашей области.

Дети делятся историями, после чего педагог создает в классе группы и задает им вопрос: «А вы не замечали, что наша река заболела?» Затем дети говорят свои предположения.

На экране появляется виртуальная экскурсия по берегу реки Вятка в черте г.Кирова. Детям предлагается подумать:

Бывали ли вы когда-нибудь на этом месте?

Что на этом изображении сигнализирует о «заболевании» Вятки?

Совместно исследуя берег, обучающиеся начинают находить ответы: мусор на пляже, вода грязного болотистого цвета, под мостом строительный мусор.

Педагог предлагает рассмотреть точно такой же вид Вятки, только фотография была сделана 2 века назад. В ходе экскурсии по Вятке XIX века и сравнении с настоящим временем, обучающиеся отмечают, что еще одна «болезнь» реки – это обмеление.

В завершение третьеклассники должны не только найти «болезни» р.Вятки, но и подготовить в группах свод правил нахождения рядом с водными ресурсами, а также предложить мероприятия по охране р.Вятки.

После ряда занятий мы провели повторную диагностику. Результаты диагностики в контрольной и экспериментальной группе представлены в диаграмме (см. рисунок 3).

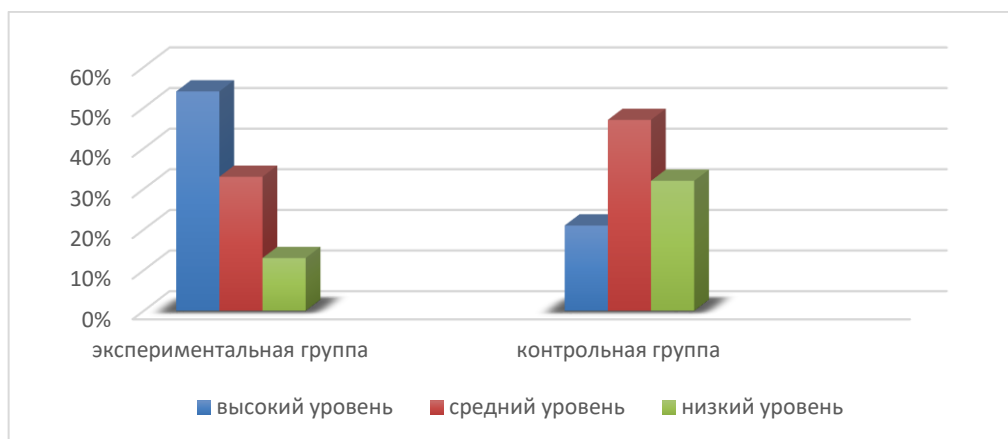


Рис. 3 – Динамика уровня развития знаний у третьеклассников об охране водных ресурсов по результатам авторской диагностики И. Ф. Яценко

Для выявления динамики уровня знаний об охране водных ресурсов, обучающимся было предложено выполнить задание с текстом, а именно восстановить недостающие элементы. Задание аналогичное тому, что было проведено во время формирующего эксперимента.

Результаты диагностики в контрольной и экспериментальной группе представлены в диаграмме (см. рисунок 4).

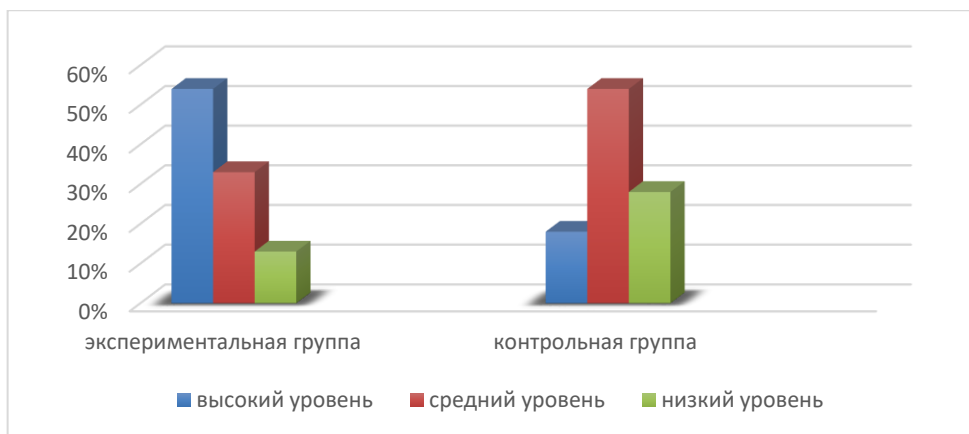


Рис. 4 – Динамика уровня развития знаний у третьеклассников об охране водных ресурсов по результатам диагностики «Пропущенные слова»

Таким образом, мы наглядно видим, что проведение экспериментальной работы по проведению занятий окружающего мира по теме «Охрана водных ресурсов России» с использованием виртуальных экскурсий способствовало повышению уровня знаний об охране водных ресурсов России у третьеклассников экспериментальной группы.

Заключение. В связи с вышеизложенным мы можем заявить, что использование виртуальных экскурсий на уроках и внеурочных занятиях возможно и эффективно. Использование виртуальных экскурсий в процессе экологического образования младших школьников способствует: поддержанию интереса, развитию непроизвольного и произвольного внимания детей, эффективному усвоению материала, развитию памяти, воображения, творчества детей, повышению мотивации к познанию, формированию активной личностной позиции в окружающем мире.

Список литературы

1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования [Электронный ресурс] / М-во образования и науки РФ. – М.: Просвещение. 2015. – 27 с. Режим доступа: http://sch10.rybadm.ru/1/docum/fgos_noo_2015.pdf (дата обращения: 02.03.2021).
2. Александрова, Е.В. Виртуальная экскурсия как одна из эффективных форм организации учебного процесса на уроке литературы [Текст]/Е.В. Александрова //Литература в школе. – 2010. – №10. – С.22-24.

3. Аквилева, Г.Н., Клепинина З.А. Методика преподавания естествознания в начальной школе – М., 2004 г. – 240с
4. Болгова А. А., Кушникова О. В. Экскурсия как средство экологического воспитания младших школьников // Сборники конференций НИЦ Социосфера. – 2014. – №11. – С. 54-56.
5. Козина, Е.Ф., Степанян, Е.Н. Методика преподавания естествознания [Текст] /Е.Ф. Козина – М., 2008 г. – 17с
6. Юнина, Е.А. Виртуальная экскурсия в начальной школе [Электронный ресурс] – Режим доступа: nsportal.ru/http://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/okruzhayushchiimir/2011/10/22/virtualnaya-ekskursiya-v-nachalnoy-shkole (дата обращения: 02.03.2021)

© П. А. Никулина, Н. С. Александрова, 2021

УДК 373

DOI: 10.52376/978-5-907419-50-6_203

РЕШЕНИЕ ПРОБЛЕМНЫХ СИТУАЦИЙ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ПЕРВОКЛАССНИКОВ О БЕЗОПАСНОМ ПОВЕДЕНИИ

Перевозчикова Ксения Александровна,
студент факультета педагогики и психологии
ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет»
Александрова Наталья Сергеевна,
доктор педагогических наук, профессор
ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет»

Аннотация. В статье рассматривается опыт применения проблемных ситуаций в начальной школе как средства развития представлений первоклассников о безопасном поведении. Целью работы является повышение уровня развития представлений первоклассников о безопасном поведении в процессе решения проблемных ситуаций. В статье представлена характеристика методики работы с первоклассниками по проблемным ситуациям.

Ключевые слова: проблемная ситуация, безопасное поведение, первоклассник.

Введение. Важным этапом в формировании представлений о безопасном поведении является именно младший школьный возраст. На этом этапе должна осуществляться подготовка детей к безопасному существованию в окружающей среде, считают Н. Н. Авдеева, О. Л. Князева, Р. Б. Стеркина [2, с. 251]. В настоящее время предложено достаточное количество вариативных и альтернативных программ развития и воспитания детей. Они признаны помочь решить большой и сложный круг проблем, поставленных перед образованием, в частности проблему воспитания безопасного поведения детей [5, с. 57].

Научить ребёнка младшего школьного возраста можно лишь в ситуации, требующей осмысления. Это и есть проблемная ситуация – ситуация, с которой начинается процесс размышления. [3, с. 19] Осознание трудностей, невозможность разрешить их привычным путём, побуждают ребёнка к активному поиску новых средств и способов решения задачи и открытия мира.

Актуальность использования проблемных ситуаций заключается в том, что они доставляют детям дошкольного возраста радость самостоятельного поиска и открытия и, что самое главное, обеспечивают развитие познавательной самостоятельности детей дошкольного возраста, их творческой активности.

Разработкой проблемной ситуации представлена в трудах В. И. Агапова, Ю.К. Бабанского, В.А. Колесниковой, А. М. Матюшкина, С. Л. Рубинштейна, Г.В.А. Селевко. и др. [7, с. 325].

В качестве важнейших критериев безопасного поведения младших школьников ученые выделяют следующие критерии:

- когнитивный критерий, показателями которого являются: ориентация в социальной среде и способность выделять опасные факторы в нем; способность оценивать опасные ситуации, их последствия и пути избежания; представление о действиях по преодолению опасных ситуаций;

- эмоционально-чувственный критерий с такими показателями: осознание необходимости сопереживания людям в опасных ситуациях; понимание чувств и способность их связывать с намерениями и поведением; осознание эмоционально – чувственного единства с родными и эмоциональный отклик на социальное окружение;

- мотивационно-ценностный с его показателями: ценностное отношение к себе, своей жизни и здоровью; способность дифференцировать людей по признакам родства и привязанности; понимание социальной позиции «Я в мире»;

- деятельностно-поведенческий с такими показателями: умение соблюдать правила сохранения жизни и здоровья; умение самостоятельно находить бесконфликтные формы общения; умения сопротивляться негативным влияниям социальной среды в пределах своих возрастных возможностей [1, с. 675].

Одним из эффективных средств формирования представлений о безопасном поведении у первоклассников являются проблемные ситуации, которые способствуют более активному и продуктивному усвоению учащимися важнейших знаний о предметах, взаимосвязях и закономерностях [4, с. 300].

Проблемная деятельность способствует как усвоению учащимися программируемой системы умений, знаний и навыков, так и способствующей достижению высокого уровня интеллектуального развития, также способствует формированию у младших школьников способности к самостоятельному добыванию получения знаний через организацию собственной творческой деятельности младших школьников; повышает интерес к обучению; это является залогом прочных и качественных результатов обучения [6, с. 106].

Помимо изучения работ и теории вопроса проблемы формирования безопасного поведения у обучающихся младшего школьного возраста, нами была сформулирована основная цель, поставлены задачи, сформулированы основные компоненты программы дополнительного образования по формированию безопасного поведения в повседневной жизнедеятельности у первоклассников.

Методы. Целью нашего исследования является раскрытие образовательного потенциала решения проблемных ситуаций в развитии представлений первоклассников о безопасном поведении.

В процессе исследования мы использовали три диагностики:

- «Сюжетные иллюстрации» (автор Р. Р. Калинина);
- Методика 2. «Подбери знак» (автор О. Е. Продникова);
- Методика 3. «Что такое хорошо и что такое плохо?» (автор Н. М. Липская).

Результаты. В исследовании приняли участие 48 учащихся 1 «В» и 1 «Е» классов. Базой исследования было общеобразовательное автономное учреждение «Средняя общеобразовательная школа с углубленным изучением отдельных предметов № 10 им. К. Э. Циолковского» города Кирова.

Первые две диагностические методики были направлены на выявление уровня сформированности когнитивного критерия.

Полученные данные диагностики в таблице 1.

Таблица 1 – Уровни сформированности показателей когнитивного критерия

Уровни сформированности показателей когнитивного критерия	Экспериментальная группа (24 человека)		Контрольная группа (24 человека)	
	Количество	%	Количество	%
Высокий	4	22	2	11
Средний	10	39	10	39
Низкий	10	39	12	50

Графически данные когнитивного критерия по итогам двух методик представлены на рисунке 1.

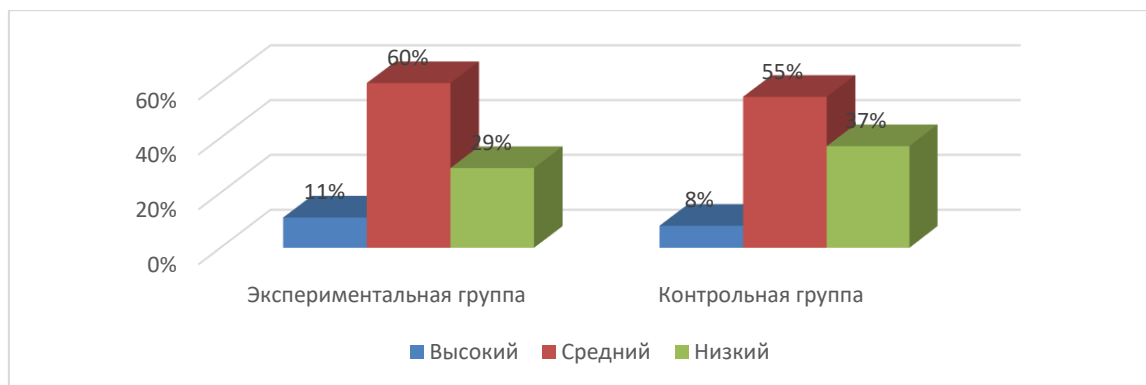


Рис. 1 – Обобщенные результаты уровня когнитивного критерия безопасного поведения в повседневной жизнедеятельности по двум диагностикам

В целом младшим школьникам было интересно проходить данные методики. Но только несколько первоклассников без ошибок назвали все нарушения правил безопасного поведения и обосновали свой выбор. Большая часть испытуемых допускали незначительные ошибки или не смогли обосновать свой ответ того или иного нарушения правил безопасного поведения. Также многие допустили

ошибки в перечислении нарушений правил безопасного поведения в повседневной жизнедеятельности и не смогли логично объяснить свой выбор нарушений и обосновать, что именно нарушают герои в различных жизненных ситуациях.

Исходя из показателей результатов по двум проведенным методикам делаем вывод о довольно низком уровне сформированности когнитивного критерия безопасного поведения у обучающихся. Так, если в экспериментальной группе уровень сформированности данного критерия высокий, показали около 12% испытуемых, а в контрольной группе только 8% обучающихся достигли высокого уровня. Низкого уровня когнитивного критерия – в экспериментальной группе 30% опрошенных показали низкий уровень развития когнитивного критерия, а в контрольной группе его доля среди опрошенных составила 37%.

Третья методика была направлена на выявление уровня сформированности эмоционально-ценностного критерия безопасного поведения.

Обработанные данные по методике «Что такое хорошо и что такое плохо» представлены в виде диаграммы на рисунке 2.

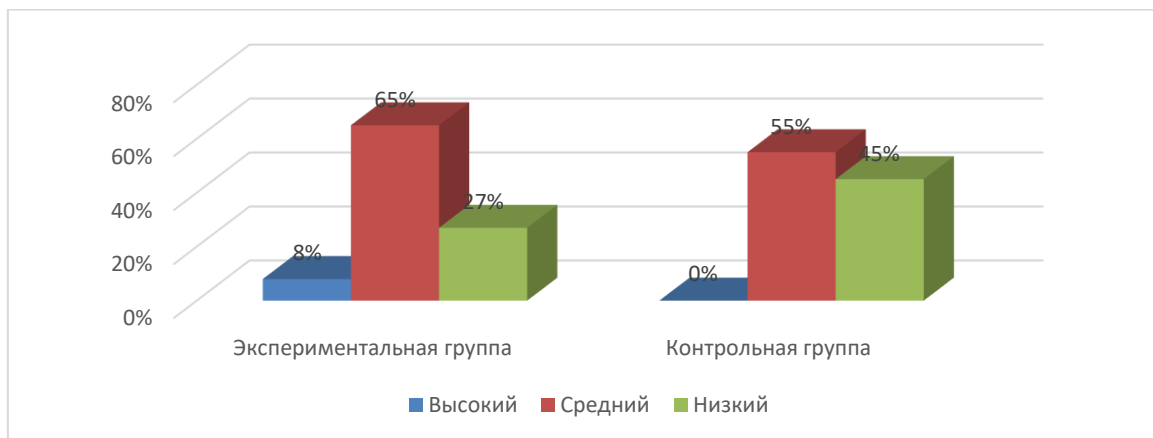


Рис. 2. – Результаты уровня сформированности эмоционально-ценностного критерия безопасного поведения по методике «Что такое «хорошо» и что такое «плохо»

По результатам констатирующего этапа эксперимента можно сделать вывод о том, что у первоклассников преобладает средний уровень развития представлений о безопасном поведении. Большинство ребят заинтересованы в разрешении проблемных ситуаций по теме, но в процессе работы возникают трудности.

Поэтому мы поставили цель разработать серию мероприятий, направленных на решение проблемных ситуаций, связанных с проблемой безопасного поведения.

На формирующем этапе эксперимента мы провели восемь занятий по программе «Безопасное поведение везде и во всем!»

Рассмотрим реализацию данной программы на примере нескольких специальных упражнений и дидактических игр.

Использовались такие игры как «Если малыш поранился», «Опасно – неопасно», «Найди отличия», «Измени картинку», «Поможем природе», «Верно – неверно», «Азбука хорошего поведения».

Значительный акцент был сделан на заданиях, включающих в себя ПДД, так как при прохождении диагностик дети показали минимальные представления по этому поводу. Вследствие чего нами были предложены следующие занятия.

На занятии «О ступеньках под землей и полосатой зебре» были представлены иллюстрации с изображением людей, переходящих улицу в не положенном месте, детям нужно было сказать, что люди делают неправильно, и где им нужно было переходить дорогу. Сначала дети не нашли ошибку, но, подумав сразу решили эту проблему и указали где нужно было переходить улицу, не нарушая ПДД.

В игре «Три глаза – три наказа» детям нужно было раскрасить светофоры. Рассказать, почему они стоят рядом, один из них светит зеленым, а другой красным? По какому светофору нужно переходить дорогу? На основе полученных знаний дети справились легко с этим заданием. Рассказали, что дорогу нужно переходить по тому, который смотрит на тебя. Ведь другой светофор смотрит на дорогу, специально для того, чтобы его видели водители. Пока на нашем светофоре – зеленый свет, для автомобилистов горит красный. Мы идем, машины стоят. «Красный свет – движения нет, желтый будет – подожди, на зеленый свет иди».

На занятии «Катание на велосипеде в черте города» организовывалось обсуждение возможных опасных ситуаций, привлекался личный опыт детей, случаи из жизни. Рассматривались следующие ситуации:

- опасные для самих детей (если они катаются на велосипеде, роликах по проезжей части улицы или двора);

Дети отметили, что лучше избегать подобных ситуаций и кататься во дворе и по тротуару, нельзя выезжать на проезжую часть улицы или двора;

- опасные для пешеходов (например, можно наехать, толкнуть, обрызгать пешехода водой из лужи);

На занятии «Хозяин перекрестка» дети познакомились с работой инспектора ДПС. В ходе занятия давалась подвижная игра «Перекресток», ведущий (экспериментатор) встает в центре перекрестка – это регулировщик. Дети делятся на две группы – пешеходы и автомобили. После сигнала ведущего перекресток оживает: идут пешеходы, движется транспорт. Если допускается нарушение правил дорожного движения, ведущий свистит, называет имя нарушителя, тот выбывает из игры. Дети с большим удовольствием играли в эту игру, сами создавали проблемные ситуации и сами их решали, благодаря чему хорошо усвоили материал.

После 8 занятий мы провели повторные диагностики. Результаты представлены на рис. 3.

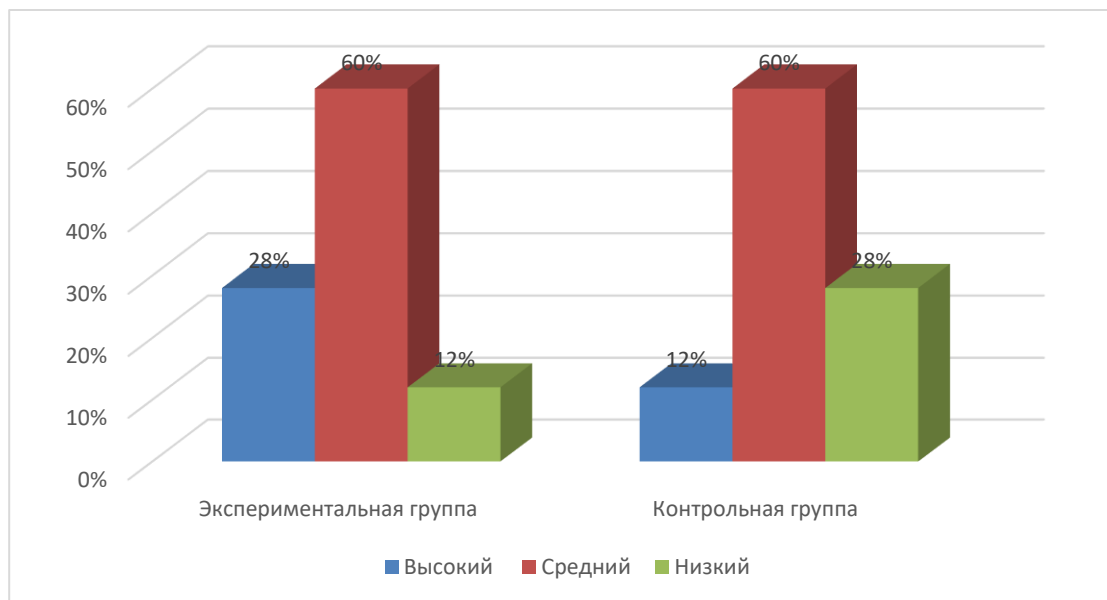


Рис. 3 – Результаты уровня сформированного безопасного поведения в повседневной жизнедеятельности на контрольном этапе эксперимента

Результаты контрольного этапа эксперимента показали, что в КГ уровень развития представлений о безопасном поведении остался на прежнем уровне.

Сравнивая результаты диагностики в ЭГ на констатирующем и контрольном этапах эксперимента, можно заметить, что у первоклассников сократилось количество учащихся с низким уровнем развития представлений о безопасном поведении, и возросло количество учащихся с высоким уровнем развития данных представлений.

Заключение. Исходя из результатов контрольного эксперимента следует вывод: решение проблемных ситуаций способствовало развитию представлений первоклассников о безопасном поведении. На наш взгляд, если систематически включать решение проблемных ситуаций в занятия, то у учащихся со временем повысится уровень развития представлений о безопасном поведении по всем вышеизложенным критериям.

Список литературы

1. Аверкиева Е.В. Психологические аспекты формирования культуры безопасного поведения школьника [текст] // В сборнике: Многомерность общества: цифровой поворот в гуманитарном знании 3-й молодежный конвент. – 2019. – С. 675-678.
2. Баева И.А. Тренинги психологической безопасности в школе. [текст] – СПб.: Речь, 2002. – 251 с.
3. Береснева И. В. Активизации познавательной деятельности младших школьников через создание проблемных ситуаций на уроках окружающего мира [текст] // В сборнике: Современные образовательные технологии: новые вызовы и перспективы. – 2019. – С. 19-21.
4. Вахнин Н.А., Вахнина Е.Г. Безопасность как ценность современной культуры [текст] // Горный информационно-аналитический бюллетень (научно-технический журнал). – 2017. – № S5-1. – С. 300-307.

5. Воловоденко А.С. Дидактические средства формирования безопасного поведения младших школьников [текст] // В сборнике: Детство, открытое миру. – 2020. – С. 57-61.

6. Даирова Д.В. Проблемная ситуация как средство развития основ понятийного мышления младшего школьника // Молодой ученый. – 2018. – № 36 (222). – С. 106-108.

7. Исаева Л.А. Создание проблемных ситуаций в процессе обучения младших школьников [текст] // Мир науки, культуры, образования. – 2019. – № 6 (79). – С. 325-327.

© К. А. Перевозчикова, Н. С. Александрова, 2021

УДК 378.1

DOI: 10.52376/978-5-907419-50-6_211

ВОСПИТАТЕЛЬНЫЕ ДОМИНАНТЫ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ СТУДЕНТОВ

Попов Сергей Геннадьевич,
магистрант кафедры педагогики и социологии
ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный
педагогический университет»

Аннотация. В статье представлены основные аспекты воспитательные доминанты психолого-педагогического обеспечения формирования здорового образа жизни студенческой молодежи, а также, освещаются ключевые проблемы, препятствующие ведению здорового образа жизни студентами и определены пути их своевременной минимизации.

Ключевые слова: психолого-педагогическое обеспечение, здоровый образ жизни, студенты, здоровьесбережение, здоровьесохранение, здоровьеукрепление.

Введение. Современное общество ставит перед собой огромное множество задач, среди которых особое место занимает задача по оздоровлению населения нашей огромной планеты. Для достижения этой, несомненно, важнейшей задачи, необходимо направить человечество к осознанному ведению здорового образа жизни и обеспечить все необходимые для этого условия. К сожалению, внушительная доля молодого населения пренебрежительно относится к своему здоровью и жертвует здоровым образом жизни в угоду другим своим целям, и, что еще страшнее, в угоду вредным привычкам. Особенно ярко эта печальная картина прослеживается у молодых людей студенческого возраста, ведь, они вошли во взрослую и самостоятельную жизнь, а вокруг столько соблазнов. Именно поэтому, столь важной задачей общества является психолого-педагогическое обеспечение формирования здорового образа жизни студентов, ведь, здоровая молодежь – здоровое будущее!

Теоретические основы. Уровень жизни личности на основе здорового образа жизни изучали: Н. В. Акумова [1], Т. Э. Петрова [8], А. А. Каравашкин [8], В. Г. Ярмольчук [1]; психолого-педагогические аспекты формирования ценностного отношения к здоровому образу жизни взрослеющих субъектов отражены в работах Е. В. Бутырской [2], М. А. Гавриловой [3], Г. В. Ганьшиной [4], Л. М. Зайцевой [2], В. А. Овчаренко [4]; мировоззренческие детерминанты здорового образа жизни и их роль в воспитании рассматривали Р. Г. Гареева [5], Н. С. Гаркуша [6], Л. Г. Пак [7], З. А. Хуснутдинова [5], Э. Ш. Хамитов [5].

Результаты. Здоровый образ жизни (ЗОЖ) – это образ жизни, направленный на сохранение здоровья, его улучшение, а также, профилактику заболеваний и улучшение самочувствия.

Термин «здоровый образ жизни» характеризуется набором определенных привычек, осознанных действий и целей, включенных в жизнедеятельность и направленных на оздоровление организма и повышение его функциональных возможностей, а также, на профилактику заболеваний.

Анализ научной литературы по проблеме исследования показал, что молодые люди недостаточно нацелены на ведение здорового образа жизни. Так исследования О. Н. Шевченко, А. Горлановой, К. Исаевой, В. Красниковой, Е. Науменко, А. В. Покатилов, М. А. Кривко показали, что 3/5 опрошенных студентов не считают свой образ жизни здоровым: 20 % респондентов, не занимаются спортом, 15 % испытывают негативное отношение к любым физическим нагрузкам, 70 % студентов не соблюдают режим сна и отдыха, присутствует несбалансированность питания, постоянные интеллектуальные перегрузки; большинство студентов предпочитают провести время в статично-динамичной позе за компьютеров в сфере интересов интернета; для них не выступает приоритетным регулярное посещение медосмотров и профилактика заболеваний; фрагментарно присутствует пагубная привычка курить и употреблять энергетики и т. д. [10].

Получив определенное представление о вышеуказанном понятии можно перейти к вопросу воспитательных доминант психолого-педагогического обеспечения формирования здорового образа жизни студентов. Формирование данного образа жизни должно начинаться с информирования молодежи о данном понятии, с донесения им всех позитивных сторон ведения здорового образа жизни, а также, всех негативных последствий пренебрежительного отношения к своему здоровью.

Процесс информирования должен включать в себя групповые и индивидуальные беседы со студентами, как в рамках учебной деятельности, так и за ее пределами, кроме того, молодые люди должны получать наглядные и практические иллюстрации последствий соблюдения или несоблюдения здорового образа жизни.

Среди наглядных и практических средств информирования стоит выделить применение плакатов и памяток с запоминающимися картинками, проведение встреч студентов с экспертами в данной области, оповещение молодых людей с помощью компьютерных технологий, проведение экскурсий и организация походов в учреждения, работающие с людьми, пренебрегающими своим здоровьем.

С молодежью нужно общаться и доносить до них, что здоровье, это их самый ценный ресурс, прививая в них осознанную тягу к ведению ЗОЖ.

Вторым важной воспитательной доминантой оказания психолого-педагогической помощи и обеспечения должна являться доступность данной функции для молодежи. Студент всегда должен иметь возможность обратиться за помощью к референтно-значимым лицам и получить ее. Для соблюдения принципа доступности, прежде всего, стоит иметь на базе каждого учебного заведения кабинет психолога и социального педагога, которые будут на регулярной основе вести индивидуальный прием и консультации студентов, а также, проводить профилактическую работу с группами, проводя диагностику, тестирования и комплексы практических упражнений, направленных на борьбу с вредными привычками и повышение мотивации к ведению здорового образа жизни.

Кроме того, учебное заведение обязано предоставить студентам доступную возможность к ведению активного образа жизни, занятиям физической культурой и спортом, а также, всячески агитировать и мотивировать студентов к данному виду деятельности.

Чтобы человек приобретал «полезные» привычки, нужно сделать их доступнее «вредных». Нужно сделать занятия физической культурой и спортом максимально доступными для студентов, а ведение здорового образа жизни нужно сделать максимально престижным и всячески поощрять.

В рамках третьей воспитательной доминанты психолого-педагогического обеспечения формирования здорового образа жизни студентов подчеркнем необходимость: воспитания у студентов осознанной ценности здоровья; развития ответственного желания реализовать самосохранительное поведение в контексте противостояния рискогенным влияниям социума при сохранении самооценности жизнебытия и сформированности установок здоровьесозидающего отношения к миру, другим людям; активизации естественных ресурсов психосоматической регуляции в рамках конструирования индивидуальной системы здоровьесбережения и здоровьеукрепления.

Обсуждение. Исследование воспитательных доминант формирования здорового образа жизни студентов должно осуществляться с позиции трех основных направлений:

- социально-философское направление (определяющее здоровый образ жизни как всемирную тенденцию современной действительности, регулятив духовного и культурного уровня личности, основу гармонизацию круговорота веществ, энергии и информации, биологического, телесного и духовного в жизнедеятельности взрослеющих субъектов);

- психолого-педагогическое направление (отражающее нацеленность на создание для молодых людей условий благоприятного окружения, среды, развития ценностных ориентаций на минимизацию вредных привычек (так называемых «болезней цивилизации»), освоение здоровьесберегающих, здоровьесохраняющих и здоровьесозидающих методов осознанного и ответственного воспроизводства здорового образа жизни;

- медико-биологическое направление (определяющее приоритетность гигиены, комплекса оздоровительных мероприятий, профилактики заболеваемости, регулярной физической и двигательной активности для гармоничного развития и укрепления здоровья, повышения работоспособности и ресурсообеспеченности студентов).

Процесс психолого-педагогического обеспечения формирования здорового образа жизни студентов должен ставить приоритетной целью создание благоприятной для формирования соответствующего образа жизни среды и развития в рядах молодежи осознанного стремления к сохранению и приумножению собственного здоровья, отказа от вредных привычек, соблюдения сбалансированного отдыха, режима, питания, реализации постоянных оздоровительных и укрепляющих мероприятий, профилактики гиподинамии.

Доказано, что, чем раньше взрослеющих субъектов нацелят на целенаправленное освоение здоровьесберегающей деятельности, тем успешнее они смогут реализовать свое предназначение в современной мире и профессии.

Мы придерживаемся идей реализации воспитательных доминант психолого-педагогического обеспечения формирования здорового образа жизни студентов в контексте определенных здоровьесберегающих, здоровьесохраняющих

и здоровьесозидающих поведенческих моделей (идеи S. N. Walker, J. Nola, модифицированные в контексте исследования):

- 1) «социодуховный ориентир» (или spiritual growth) – активизация духовного потенциала личности;

- 2) «продуктивная коммуникация субъектов взаимодействия» (или interpersonal relations) – выстраивание социальных отношений с референтными лицами, ставящими в приоритет ценность здорового образа жизни;

- 3) «питание» (nutrition) – сбалансированность системы рационального и функционального питания;

- 4) «физическая активность» (или physical activity) – отказ от неподвижного образа жизни, регулярность оздоровительных и укрепляющих здоровье мероприятий;

- 5) «осознанная позиция ответственного здоровьесоздания» (или health responsibility) – пересмотр отношения к здоровью и стилю жизни с позиции саногенного мышления;

б) «активизация жизнеспособности в аспекте минимизации рисков пагубного влияния социума» (или stress management) – повышение стрессоустойчивости, саморегуляции и самоконтроля в аспекте осознания авторства собственного здоровьесозидательного жизнебытия.

Заключение. Таким образом, необходимо констатировать, что процесс психолого-педагогического обеспечения формирования здорового образа жизни студентов должен основываться на определенных воспитательных доминантах создания благоприятной для ведения ЗОЖ среды. Также, необходимо понятным для молодежи образом информировать ее обо всех положительных моментах ведения здорового образа жизни, а также, о негативных последствиях пренебрежения своим здоровьем. Только при реализации описанных выше воспитательных доминант можно добиться по-настоящему высоких результатов в рамках процесса психолого-педагогического обеспечения формирования здорового образа жизни студенческой молодежи.

Список литературы

1. Акумова, Н.В., Ярмольчук, В.Г. Уровень жизни личности на основе здорового образа жизни // Проблемы экономики и юридической практики. – 2008. – № 4. – С. 275-278.
2. Бутырская, Е.В., Зайцева, Л.М. Педагогические аспекты формирования ценностного отношения к здоровому образу жизни у детей старшего дошкольного возраста // Учитель и время. – 2013. – № 8. – С. 9-14.
3. Гаврилова, М.А., Нестеров, Ю.В. Формирование здорового образа жизни на уроках биологии // Естественные науки. – 2012. – № 1. – С. 31-36.
4. Ганьшина, Г.В., Овчаренко, В.А. Психолого-педагогические условия формирования здорового образа жизни современной молодежи // Сервис в России и за рубежом. – 2008. – № 1. – С. 45-50.
5. Гареева, Р. Г., Хуснутдинова, З.А., Хамитов, Э.Ш. Мировоззренческие детерминанты здорового образа жизни и их роль в антинаркотическом воспитании // Вестник Башкирского университета. – 2007. – № 3. – С. 197-199.
6. Гаркуша, Н.С. Тенденции воспитания культуры здоровья школьников: гармонизация российских и европейских подходов: дис. ... д-ра пед. наук. – Белгород, 2015. – 445 с.
7. Пак, Л.Г. Социально-ориентированная деятельность студента вуза: от идеи к реализации: монография. – Оренбург, 2013. – 312 с.
8. Петрова, Т.Э., Каравашкин, А. А. Проблемы формирования здорового образа жизни молодежи // ИТС. – 2005. – № 4. – С. 150-154.
9. Шевченко, О.Н., Горланова, А., Исаева, К., Красникова, В., Науменко, Е. Исследование отношения к здоровому образу жизни современной молодежи // Фундаментальные и прикладные исследования: проблемы и результаты. – 2015. – № 18. – С. 105-108.

© С. Г. Попов, 2021

ОРГАНИЗАЦИЯ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО ВОЕННО-ПАТРИОТИЧЕСКОМУ ВОСПИТАНИЮ ПОДРОСТКОВ

Русских Никита Владимирович,

студент факультета физической культуры и спорта
ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет»

Сазанова Мария Леонидовна,

кандидат биологических наук,
доцент кафедры медико-биологических дисциплин
Вятского государственного университета

Аннотация. В статье описана необходимость и формы организации внеурочной деятельности по военно-патриотическому воспитанию подростков. Представлены результаты оценки отношения Кировских старшеклассников к военной службе, которые свидетельствуют о низком уровне патриотического сознания и несформированности гражданской позиции. Предложены варианты организации внеурочной занятости для коррекции работы по военно-патриотическому воспитанию школьников.

Ключевые слова: военно-патриотическое воспитание, патриотизм, внеурочная деятельность, подростки.

Введение. Военно-патриотическое воспитание всегда было сильной стороной российской и, особенно, советской системы воспитания. Русские солдаты шли в бой со словами «За Веру, Царя и Отечество»; в царской России существовала система образовательных учреждений (кадетские корпуса и императорские лицеи), позволяющих эффективно решать задачи военно-патриотического воспитания. Советская централизованная система военно-патриотического воспитания являлась примером для многих государств, которые немало переняли из советского опыта при решении проблем военно-патриотического воспитания молодежи и подготовке ее к военной службе [1].

В конце XX века, в эпоху реформирования во всех сферах жизни новой России, произошло обесценивание многих духовных ценностей. Открытие информационных границ привело к мощному потоку разнородной информации, которую молодежь не всегда удачно «отфильтровывает». С другой стороны, в ходе многочисленных реформ российское образование в значительной мере утратило свою воспитательную функцию, которая не была передана другим социальным институтам. Образовавшаяся «ниша» стала заполняться большим количеством альтернативных концепций, в том числе и деструктивной направленности. «Антивоенная» пропаганда, организованная в некоторых ведущих СМИ, привела к тому, что упал престиж военных профессий, по всей стране было резко сокращено количество профессиональных военных учебных заведений различного уровня, а в школах, ссузах и вузах было сокращено количество часов на изучение отечественной истории, и, наконец, предприняты попытки поставить под сомнения ведущий вклад советского народа в дело Победы в Великой Отечественной войне и низвести это величайшее событие в отечественной и мировой истории до второразрядного уровня [2].

Трансформация типа развития страны продемонстрировала невозможность дальнейшего прогресса без гарантии национальной безопасности и обороноспособности страны, без реанимирования воспитательных функций образовательного учреждения, в том числе военно-патриотического воспитания молодежи с сохранением специфики и лучших черт отечественного образования [3].

Военно-патриотическое воспитание подразумевает, прежде всего, формирование качеств и навыков, которые нужны для выполнения воинского долга в рядах Вооруженных сил Российской Федерации; а также осознание молодыми людьми своей роли и места в служении Отечеству. Субъекты (проводники) военно-патриотического воспитания подразделяются на особенные институты социума (государство, научные и образовательные учреждения, ветеранские, молодежные и др. общественные и религиозные организации, творческие союзы) и специализированные субъекты (педагогический коллектив, учитель-предметник, классный руководитель, социальный педагог, администрация школы, родители) [4].

Система общественных организаций, проводников государственной политики военно-патриотического воспитания, включает различные политические партии, молодежные и общественные организации (например, Российская оборонная спортивно-техническая организация, Национальная организация «Витязи»), союзы (например, Российский Союз Молодежи, Союз поисковых отрядов России), движения (например, Всероссийское военно-патриотическое общественное движение «Юнармия»), различные клубы, кружки и объединения (например, Всероссийское государственно-патриотическое объединение «Духовное наследие») и др. По данным Правительства Кировской области [5], в регионе организацией военно-патриотического воспитания молодежи занимаются Региональный центр военно-патриотического воспитания «Патриот», две массовые общественные организации (Кировская областная общественная организация «Военно-патриотический союз молодежи», Кировская областная общественная молодежная поисковая организация «Долг»), 86 военно-патриотических клубов и объединений, 24 поисковых отряда и др.

Подготовка школьников к военной службе в образовательных организациях реализуется в результате освоения раздела «Основы военной службы» в рамках учебной дисциплины «Основы безопасности жизнедеятельности». В процессе освоения учебного материала обучающиеся знакомятся с историей создания вооруженных сил России (ВС РФ), организационной структурой, функциями и основными задачами современных ВС РФ, их ролью в системе обеспечения национальной безопасности, с составом и предназначением других войск. Демонстрация образцов техники и вооружения ВС РФ повышает интерес к изучению данного раздела, что вызывает у учащихся гордость за отечественные военные разработки, большая часть которых взята на вооружение во многих странах мира. Кроме того, программа раздела предполагает не только военную подготовку, но и психологическую. Уроки носят как обучающий, так и воспитывающий, развивающий характер. Для обеспечения более полной реализации целей учебно-воспитательного процесса необходимо наличие хорошо оснащенного кабинета по основам военной службы. Практическим итогом освоения программы являются

35-часовые учебные сборы, которые ежегодно организуются Министерством образования Кировской области.

Основной задачей внеурочной деятельности является пробуждение или углубление интереса школьников к различным областям знаний и видам деятельности, раскрытию и развитию их талантов и способностей, воспитанию их общественной и познавательной активности, оказании им помощи в выборе профессии, культурной организации их досуга.

Формами организации внеурочной деятельности по военно-патриотическому воспитанию могут стать экскурсии, кружки, секции, круглые столы, конференции, диспуты, викторины, олимпиады, эстафеты, соревнования, походы, дни здоровья, тактические игры, квесты и т. п. Общеизвестно [6], что, посещая кружки и секции, учащиеся лучше адаптируются в среде сверстников, у них раскрываются организаторские, творческие и другие способности.

В рамках данной статьи остановимся подробнее на характеристике работы клубов и кружков военно-патриотической направленности. Практика создания военно-патриотических клубов в советский период показала их эффективность в деле патриотического, гражданского и военного воспитания молодёжи. Живое общение с ветеранами труда или ветеранами локальных войн давало наглядный пример героизма старшего поколения не только в бою, но и в труде. Их любовь к Родине, к земле, на которой они живут, самоотверженность закладывали у молодёжи основы добросовестного служения Отечеству, а опыт военной службы и боевых действий позволял подготовить ребят к службе в Вооружённых силах, как в начальной военной подготовке, так и в физическом отношении [7].

Анализ литературы показывает [8; 9; 10], что военно-патриотические и военно-спортивные объединения, клубы и кружки занимают одну из лидирующих позиций в сфере военно-патриотического воспитания и воспитания подрастающего поколения в целом. В их работе используются методы, воздействующие на сознание и чувства учащихся (формирование патриотизма), а также методы организации военно-патриотической подготовки (формирование боевой выучки,

морально-психологических качеств и т. п.), как основного показателя подготовленности военнослужащего [11].

Учитывая вышесказанное, целью данного исследования является оценка отношения Кировских старшеклассников к военной службе и разработка рекомендаций для коррекции военно-патриотического воспитания во внеурочной деятельности.

Методы. Для оценки отношения старшеклассников к службе в армии была использована анкета Н. И. Евсюковой [12]. Основной целью данной методики является оценка уровня знаний законов, правил и армейской терминологии. Данная анкета направлена на выявление отношения учащихся к службе в армии, причин негативного отношения к службе, а также отношение к патриотическому воспитанию.

В анкетировании приняло участие 25 подростков 16–17 лет из МБОУ СОШ № 40 г. Кирова, из них 16 – занимаются в кружке военно-патриотической направленности в течение года и более (группа 1), 19 – не занимаются (группа 2).

После анализа результатов анкетирования были разработаны мероприятия военно-патриотической направленности для каждой группы.

Результаты. Результаты анкетирования показали сформированность представлений о службе в армии у большинства респондентов из обеих групп, однако в большинстве ответов прослеживается неуверенность и неопределенность (особенно в группе 2). В рамках данной статьи остановимся анализе ответов респондентов на некоторые вопросы анкеты.

По результатам анкетирования более половины респондентов в обеих группах согласны с мнением, что армия – это хорошая школа жизни для мужчины, помогающая окрепнуть физически и закалить характер; причем «хорошей школой жизни» считают, только для других, но не для себя, 23% опрошенных из группы 2. Армейскую службу считают потраченным впустую временем лишь немногие (10% опрошенных из группы 1).

Большинство респондентов (63% в группе 1 и 68% в группе 2) ответили, что станут крепче, выносливее и решительнее после прохождения службы в армии.

В обеих группах опрошенных есть уверенные, что служба в армии им ничего не даст (10% респондентов в группе 1 и 6% – в группе 2).

Желание пройти службу в армии имеют 68% опрошенных из группы 1 и лишь 26% из группы 2. Отсутствие желания служить в армии выразили 14% респондентов из группы 1 и 32% из группы 2. Негативное отношение опрошенных школьников к воинской службе кроется в страхе перед жесткой воинской дисциплиной, опасении попасть в зону военных действий или неуставных отношений.

Отличается отношение респондентов из разных групп к уклонистам от военной службы. Отрицательное отношение к ним имеет половина опрошенных из группы 1 и 27% – из группы 2. Настораживает тот факт, что многие нейтрально относятся к таким гражданам (50% из группы 1 и 58% из группы 2). Можно сделать вывод, что опрошенные школьники считают уклонение от армии нормальным явлением.

В целом, можно сделать вывод, что обучающиеся из группы 1 показали хорошую прикладную подготовку: они настроены на службу в армии, знают и считают приемлемыми для себя правила армейской жизни, однако патриотическое сознание у них сформировано в недостаточной степени. Для группы 2 требуется как теоретическая, так и практическая подготовка.

Основываясь на результатах анкетирования, для каждой группы были предложены внеурочные мероприятия с целью формирования правильных представлений относительно воинской службы и повышения патриотического сознания. Так, для группы 1 (дополнительно занимаются в кружке военно-патриотической направленности) был предложен комплекс теоретических мероприятий (круглые столы, уроки мужества, занятия по истории родного края и т. п.) с целью повышения уровня патриотического сознания. Для группы 2 необходимы как теоретические, так и практические занятия (военно-патриотические квесты, военно-спортивные эстафеты, экскурсии в воинскую часть и военно-исторический музей, в т.ч. виртуальные, занятия в электронном тире и т. п.). Поскольку это уже старшие подростки, им можно принять участие в поисковой экспедиции и попробовать самим отыскать артефакты.

Обсуждение. Результаты проведенного нами анкетирования школьников с целью диагностики патриотического сознания и отношения к военной службе, в целом, согласуются с данными [13], и показывают низкий уровень патриотического сознания обучающихся, несформированность гражданской позиции.

Полученные результаты также косвенно свидетельствуют о нерационально организованном процессе патриотического воспитания обучающихся. Согласно [14], рациональная организация военно-патриотического воспитания подразумевает многоплановую (обучение по различным специальным предметам и развитие патриотического сознания), целенаправленную (четкая постановка целей), систематичную (не реже раза в неделю) психологическую и физическую подготовку обучающихся к военной службе, причем не только юношей, но и девушек.

И. Я. Мурзина и С. В. Казакова считают [15], что в настоящее время ряд воспитательных возможностей не в полной мере реализуется в нашей стране. Речь идет об инновационных методиках на базе информационно-коммуникационных технологий. В частности, для организации военно-патриотического воспитания «поколения Z» они предлагают активное использование репрезентативных для молодого поколения ресурсов (электронных, печатных и др.) и компьютерных игр для создания положительных образов военнослужащего российской армии, организацию передвижных выставок, мастер-классов, виртуальных экспозиций, в том числе с участием школьников, и др.

Заключение. Военно-патриотическое воспитание находится в тесной взаимосвязи с воспитанием патриотизма и представляет собой образовательную технологию двойного назначения. Двойственность назначения проявляется в том, что военно-патриотическое воспитание всеми доступными методами и средствами снабжает юного гражданина необходимыми для защитника Родины морально-психологическими качествами (твердость характера, смелость, физическую выносливость и т. д.) и способствует профориентации (знакомство с военными профессиями и техникой, их предназначением). Организация работы по военно-патриотическому воспитанию должна вестись в соответствии с требованиями времени и включать как уже хорошо зарекомендовавшие себя формы работы, так и инновационные технологии.

Таким образом, военно-патриотическое воспитание является сложной и ответственной задачей, стоящей перед педагогами образовательных учреждений и родителями.

Список литературы

1. Лутовинов, В. И. Критерии и основы методики оценки результатов работы по патриотическому воспитанию / В. И. Лутовинов. – М.: ООО «Арм-пресс», 2006. – URL: [http://www.rosvoencentr-rf.ru/deyatelnost/tretnapравление/monografii-entsiklopedii-posobiya/posobiya-rekomendatsii-sborniki/kriterii-i-osnovy-metodiki-otsenki-rezultatov.php](http://www.rosvoencentr-rf.ru/deyatelnost/tretnapравlenie/monografii-entsiklopedii-posobiya/posobiya-rekomendatsii-sborniki/kriterii-i-osnovy-metodiki-otsenki-rezultatov.php) (дата обращения 12.03.2021).
2. Лутовинов, В. И. Система патриотического воспитания: состояние, проблемы и направления развития / В. И. Лутовинов // Федеральный патриотический вестник. – 2012. – № 03. – С. 27–29. – URL:<http://fpvestnik.ru/wp-content/uploads/FPVestnik-03-2012.pdf> (дата обращения 14.03.2021).
3. Сазанова, М.Л. Актуальные проблемы военно-патриотического воспитания в Кировской области и возможные пути их решения / М.Л. Сазанова, А. В. Сазанов // Наука и образование: проблемы и перспективы Материалы III Международной научно-практической конференции. Таганрог, 31 августа 2015 г. – М.: Науч. Изд-во «Перо», 2015. – С. 40–42.
4. Мусина, В.Е. Патриотическое воспитание школьников : учебно-методическое пособие / В.Е. Мусина. – Белгород: ИД «Белгород» НИУ «БелГУ», 2013. – 156 с.
5. Совершенствование системы патриотического воспитания молодежи – URL: <http://www.kirovreg.ru/social/youth/1.php>. (дата обращения 09.03.2021).
6. Прохорова, В.С. Особенности организации внеурочной деятельности подростков в современных условиях / В.С. Прохорова // Вестник магистратуры. – 2019. – № 2-1 (89). – С. 49–51.
7. Князев, М.Б. Деятельность военно-патриотических клубов в процессе гражданского и патриотического воспитания молодежи / М.Б. Князев // Академик. – 2018. – № 2. – С. 49–53.

8. Григорьева, М.А. Формирование патриотизма в спортивном клубе «Эверест» / М.А. Григорьева // Молодежь и наука. – 2019. – № 4. – С. 32–39.

9. Кутенина, Н.А. Деятельность военно-патриотических клубов учреждения дополнительного образования как фактор успешного развития юнармейского движения / Н.А. Кутенина, И.И. Забиров // Аспекты патриотического воспитания в свете развития общественного движения «ЮНАРМИЯ»: материалы I Межрегион. научно-практич. конф. Казань, 2 ноября 2019 г. / Под ред. И.И. Мидхатова. – Казань: УВО «Университет управления «ТИСБИ», 2019. – С. 16–21.

10. Пинегина, А. А. Деятельность школьного патриотического клуба как средство развития патриотизма у подростков / А. А. Пинегина // Духовно-нравственное воспитание человека: традиции и современность: материалы международ. научно-практич. конф. Пюхтицкий Успенский монастырь. 11–12 декабря 2018 г. – Куремяэ, Эстония, 2018. – С. 535–541.

11. Лебедев, П.Н. Актуальные проблемы военно-патриотической подготовки в современной России / П.Н. Лебедев, А. В. Красненкова // Вестник Санкт-Петербургского военного института войск национальной гвардии. – 2019. – № 1 (6). – С. 36–39.

12. Евсюкова, Н.И. Психолого-педагогические условия формирования готовности юношей допризывного возраста к службе в вооруженных силах: монография / Н.И. Евсюкова. – Владимир: ВГГУ, 2009. – 192 с.

13. Корюкова, А. А. Диагностика патриотического сознания и патриотического поведения старших подростков г. Кирова / А. А. Корюкова // Педагогика и психология в XXI веке: современное состояние и тенденции исследования: материалы VIII Всероссийской научно-практич. конф. студентов, магистрантов, аспирантов, молодых педагогов. Вятский государственный университет. Киров. 23 апреля 2020 г. – Киров: МЦИТО, 2020. – С. 304–312.

14. Лебедев, П.Н. Указ. соч. – С. 38.

15. Мурзина, И.Я. Перспективные направления патриотического воспитания / И.Я. Мурзина, С.В. Казакова // Образование и наука. – 2019. – Т. 21, № 2. – С. 155–175. DOI: 10.17853/1994-5639-2019-2-155-175

© Н. В. Русских, М. Л. Сазанова, 2021

РАЗВИТИЕ ЕСТЕСТВЕННО-НАУЧНОЙ ГРАМОТНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ

Селиненоква Анна Александровна,

студент факультета педагогики и психологии

Сахаров Василий Александрович,

Доцент кафедры педагогики

ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет»

Аннотация. Естественно-научная грамотность – способность школьника осваивать и использовать естественно-научные знания для распознавания и постановки вопросов, для освоения новых знаний, для объяснения естественно-научных явлений и формулирования, основанных на научных доказательствах выводов в связи с естественно-научной проблематикой. В компонентном составе естественно-научной грамотности школьников можно выделить два основных типа научного знания – содержательное знание и процедурное знание. Содержательные области, на которые опираются измерительные материалы, соответственно, должны отражать содержание соответствующих образовательных программ и возможного опыта учащихся.

Ключевые слова: естественно-научная грамотность, PISA, обучение, школьники, школьная программа, химия, биология.

Уровень развития науки и техники в государстве – это показатель уровня развития общества. Соответственно, государство предъявляет особые требования к уровню естественно-научной грамотности выпускника школы, которая определяется «как способность человека занимать активную гражданскую позицию по вопросам, связанным с естественными науками, и его готовность интересоваться естественно-научными идеями». Естественно-научная грамотность – важнейшая составляющая эколого-гражданского развития личности учащегося школы.

Опыт учащегося при изучении природных явлений и является источником формирования его естественно-научной грамотности.

По определению Н. Л. Галеевой, естественно-научная грамотность – способность школьника осваивать и использовать естественно-научные знания для распознавания и постановки вопросов, для освоения новых знаний, для объяснения естественно-научных явлений и формулирования, основанных на научных доказательствах выводов в связи с естественно-научной проблематикой; понимать основные особенности естествознания как формы человеческого познания; демонстрировать осведомленность в том, что естественные науки и технологии оказывают влияние на материальную, интеллектуальную и культурную сферу общества; проявлять активную гражданскую позицию при рассмотрении проблем, связанных с естествознанием [2, с.374]

Определение, используемое в PISA гласит: естественно-научная грамотность – это способность человека занимать активную гражданскую позицию по общественно значимым вопросам, связанным с естественными науками, и его готовность интересоваться естественно-научными идеями. Формирование естественно-научной грамотности школьников осуществляется в средних и старших классах – рассмотрим ее компонентный состав на данных стадиях обучения.

В компонентном составе естественно-научной грамотности школьников можно выделить два основных типа научного знания – содержательное знание и процедурное знание. Содержательные области, на которые опираются измерительные материалы, соответственно, должны отражать содержание соответствующих образовательных программ и возможного опыта учащихся.

Компоненты естественно-научной грамотности школьников, сформированные умениями, включают следующие:

- исследовать проблемы;
- изучать объекты и явления;
- самостоятельно планировать и проводить эксперименты;
- предвидеть последствия своих действий;

- обобщить (интерпретировать) известные научные факты и на их основе формулировать выводы, аргументы, доказательства.

Это именно те умения, которые осваиваются школьниками при использовании метода научного познания на уроках естественно-научных дисциплин и развиваются посредством специальных заданий.

Если мы рассмотрим естественно-научную грамотность Российского школьника, которая напрямую зависит от школьных программ и линий учебников, то увидим: к концу 5-го класса большинство российских школьников из естественно-научных программ осваивали курс начальной школы «Окружающий мир» и в 5-м классе – биологию или природоведение и географию, в некоторых школах география с 6-го класса. При этом естественно-научная часть программы «Окружающий мир» более чем на 50% состоит из биологических и географических-астрономических знаний, а сам объем этой части программы крайне небольшой (в сравнении с другими странами) и составляет примерно 40 час/год. Стандартный курс географии для средних школ также не совсем естествознание, поскольку важное место занимает история географических открытий, которая в основном описательна. Физика начинается с 7-го класса, а химия с 8-го класса.

Поэтому, если полагаться исключительно на содержание стандартной образовательной программы, состав грамотности школьников в естественных науках таков: они могут использовать около 80% биологического и Астрономического материала, и только в незначительной степени – физические и особенно химические знания, а также знания физической географии.

В работе «Анализ зарубежных стандартов естественно-научного образования» был выполнен анализ стандартов естественно-научного образования десяти стран, находящихся к моменту проведения этого анализа в верхней части рейтинга по результатам PISA и TIMSS. Обнаружилось, что в этих странах в курсе Science (естествознание) средней школы большую часть составляют физические науки, то есть физика и химия (в среднем по этим странам чуть более 40%), далее

– биология (чуть менее 30%), еще меньше науки о Земле и Космосе – география и астрономия (примерно 10%), остальное – междисциплинарное содержание.

В старших классах расширяется компонентный состав естественно-научной грамотности: расширяется спектр предметов биологии, географии, физики и химии.

Можно выделить следующие особенности развития естественно-научной грамотности обучающихся основной школы – обновление содержания обучения и использование общих методов, обеспечивающих достижение запланированных результатов.

Важной особенностью развития естественно-научной грамотности учащихся средней школы является развитие общеобразовательных методов деятельности и общеобразовательных методов познания в процессе изучения содержания предмета

Эта особенность заключается в том, что грамотность в естественных науках учащихся средней школы формируется на основе разработки общих эмпирических методов: наблюдения, измерения, экспериментов, моделирования, исчисления. [4, с. 52–54]

Развитие общих образовательных навыков является необходимым условием эффективной когнитивной деятельности. Акцент на развитии этих навыков реализуется в учебном контенте при условии сохранения фундаментального внимания к проблемам, практической ориентации контента, которая должна включать информацию об охране окружающей среды и здоровья, примеры, подтверждающие роль химии в современной жизни; информация о природных особенностях изучаемых объектов, их применении к жизненным ситуациям, отраженная в содержании жизненного опыта и интересах учащихся.

Эти особенности развития естественно-научной грамотности учащихся средних классов реализуются как на курсах химии, так и на курсах биологии, включая такие вопросы, как основы экологической грамотности, химия и здоровье; загрязнение окружающей среды; проблемы безопасного использования веществ и химические реакции; роль химии в обеспечении возможности достижения метапредметных результатов, важно обеспечить в содержании учебных ситуаций, в которых необходимо использовать общеобразовательные навыки, а

также возможности использования специальных инструментов для их обучения, развития и диагностики.

Следующая особенность развития естественно-научной грамотности учащихся средней школы заключается в том, что при изучении фундаментальных законов и теорий важно обращать внимание на историю открытий, организовывать познавательную деятельность учащихся таким образом, чтобы анализировать научные факты и выдвигать гипотезы, проверять их в эксперименте. Необходимо сформировать представление о том, что научное знание развивается циклически. [5, с. 33–40]

Овладение навыками формулирования гипотез, проектирования устройств, проведения экспериментов, оценки результатов позволяет студентам осваивать и организовывать свои знания на основе научных методов.

Изучение химии и биологии в этом контексте дает возможность научиться анализировать проблемные ситуации в жизни, определить комплекс научных знаний, необходимо определить условия, в которых применимы в интересах человека и общества.

Учащиеся развивают способность понимать сложные проблемы в таких областях, как экология и охрана окружающей среды, здоровье, сбалансированное питание, внутренние проблемы, новые технологии, строительство, сельское хозяйство, транспорт, производство энергии и заинтересованы в поиске путей их решения.

Список литературы

1. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования / Минобрнауки РФ. – М.: Просвещение, 2011. – 48 с.
2. Асеев В. Г. Мотивация поведения и формирования личности / В.Г. Асеев. – М.: Мысль, 2016. – 374 с.
3. Бельгибаева Г.К. Формирования личности в процессе воспитательной работы в условиях школы / Г.К. Бельгибаева // Успехи современного естествознания. – 2016. – № 12-2. – С. 130-132.

4. Григорьева Е.Г. Формы организации внеурочной воспитательной работы в начальной школе (из опыта работы) / Е.Г. Григорьева // Актуальные проблемы организации учебно-воспитательного процесса в начальной школе сборник научных статей Республиканской научно-практической конференции. Чувашский государственный педагогический. – 2017. – С. 52-59.

5. Демидова М.Ю., Камзеева Е.Е., Никифоров Г.Г. Конструирование компетентностно ориентированных заданий // Физика. – 2009. – № 23. – С. 33-40.

6. Зубова Э.И. Реализация духовно-нравственного направления во внеурочной деятельности обучающихся современной школы / Э.И. Зубова // Academia. Педагогический журнал Подмосковья. – 2018. – № 4 (18). – С. 9-14.

УДК 37.035.6

DOI: 10.52376/978-5-907419-50-6_232

ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ

Сивкова Юлия Сергеевна,

магистрант факультета педагогики и психологии

Кувалдина Елена Алексеевна,

к. п. н., доцент

ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет»

Аннотация: в статье раскрывается сущность патриотического воспитания младших подростков. Кроме этого, представлены результаты изучения когнитивного, эмоционально-ценностного и деятельностного компонента патриотического воспитания младших подростков.

Ключевые слова: патриотическое воспитание, младшие подростки, уровень патриотического воспитания.

Введение

Патриотическое воспитание личности – это основа формирования будущего гражданина. Патриотическое воспитание личности является первостепенной за-

дачей образовательной системы и ключевой задачей современной государственной политики. С 1 января 2021 года в России стартовала реализация федерального проекта «**Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации**». Основная цель проекта – это воспитание гармонично развитой и социально ответственной личности на основе духовно-нравственных ценностей [7].

М. Безруких [1], директор Института возрастной физиологии РАО г. Москвы, отмечает, что младший подростковый возраст – один из сложнейших этапов развития ребенка, однако, именно с 11 до 13 лет родители и педагоги еще могут повлиять на формирование личности, характера и привычек ребенка. Дети в этом возрасте переживают своеобразный «пик любознательности», учатся анализировать, аргументировать, доказывать свою точку зрения. У подростков увеличивается интерес к миру за пределами школы, поэтому патриотическое воспитание необходимо для гармоничного развития личности.

Цель патриотического воспитания младших подростков в образовательной организации, по мнению О. В. Воробьевой – развитие социальной активности, духовности, гражданской ответственности, способность проявить эти качества в интересах Отечества и укрепления государства [2].

Для младших подростков патриотическое воспитание осуществляется на основе формирования важнейших социально значимых качеств: ответственность, чувство долга, верность традициям, любовь к Отечеству, стремление к сохранению и преумножению исторических и культурных ценностей. У подростков необходимо стимулировать стремление к саморазвитию, формировать эмоциональный опыт восприятия героической истории России, героических идеалов, положительного отношения к труду и защите Родины.

Актуальность темы заключается в том, что основы патриотического воспитания, заложенные в детстве, играют огромную роль в становлении человека как личности, гражданина и патриота. Поэтому так важно прививать детям любовь к родному краю, учить их чувствовать прелесть природы, заботиться о ней, гордиться людьми своего города, воспитывать уважение ко всему ценному, что их окружает. Об уровне формирования патриотического воспитания можно судить

по содержанию, объему, систематичности приобретенных подростком знаний, степени самостоятельности патриотических суждений [5], способности проявить себя в делах на благо Отечества.

Цель исследования: выявить уровень патриотического воспитания у детей 11–12 лет, установить степень необходимости проведения мероприятий патриотической направленности.

Методы

В исследованиях В. К. Левашова, Л. И. Маниной, О. В. Раевской [3, 4, 5] выделяются три взаимосвязанных компонента патриотического воспитания:

1) когнитивный – знание истории своей Родины (в том числе малой родины), своего народа, традиций, культуры, сформированность основных понятий «родина», «государство», «малая родина», «патриот», «служение Отечеству».

2) эмоционально-ценностный – наличие чувства уважения, любви к своему Отечеству, его героическому прошлому, гордость за свое Отечество, сопереживание и гордость за свой город, семью, школу.

3) деятельностный – стремление и способность проявить себя в делах на благо Отечества, проявление волевых качеств в отстаивании чести своей школы; забота о своей школе, участие в мероприятиях, направленных на благоустройство территории школы и своей малой родины.

Е. В. Федотова [8] характеризует показатели и уровни патриотической воспитанности у школьников (таблица 1).

Таблица 1. – Показатели и уровни патриотического воспитания

Основные показатели патриотического воспитания	Признаки и уровни формирующихся качеств
1. Сформированность основных понятий «родина», «государство», «малая родина», «патриот», «служение Отечеству», символы России	высокий – знает и может объяснить все основные понятия; средний – объясняет понятия не полностью; низкий – в объяснении понятий допускает ошибки
2. Сформированность патриотических чувств: любовь к родине, гордость за свою страну и др., сопереживает и испытывает гордость за свой город, семью, школу	высокий – интересуется и гордится историческим прошлым Отечества, рассказывает об этом другим, знает героев и великих людей, сопереживает историческим событиям, любит и бережет природу;

	<p>средний – знакомится с историческим прошлым только при побуждении старших, проявляет интерес и сопереживание к историческим событиям, людям, любит природу, участвует в деятельности по ее охране под руководством учителя;</p> <p>низкий – не интересуется историей страны, нет эмоциональной взаимосвязи с основными понятиями, не проявляет особого интереса к истории и культуре родного края, не бережет природу</p>
3. Забота о своей школе, участие в мероприятиях, направленных на благоустройство территории школы и своей малой родины	<p>высокий – активно участвует в делах класса, школы, проявляет инициативу, привлекает других;</p> <p>средний – участвует в делах класса и школы;</p> <p>низкий – в делах класса участвует при побуждении</p>

В целом, уровень патриотического воспитания определяется суммарными баллами всех показателей.

Для выявления уровня патриотического воспитания школьников мы воспользовались адаптированной методикой на основе диагностики качества патриотического воспитания учащихся основной школы (Е. В. Федотова, И. В. Скворцова, Т. Б. Табарданова) [6, 7]. Обучающимся необходимо было охарактеризовать понятия «родина», «государство», «малая родина», «патриотизм», «служение Отечеству», кроме этого мы определяли отношение детей к малой родине и готовность подростков участвовать в мероприятиях, направленных на благоустройство территории школы и своей малой родины.

Результаты

Исследование проводилось в МКОУ СОШ № 7 г. Слободского Кировской области. Было проведено анкетирование среди учащихся 5-х классов, в нем принимали участие 50 учащихся.

Обсуждение

Анализируя данные по каждому компоненту патриотического воспитания, можно сделать вывод, что 74 % детей имеют низкий уровень по развитию когнитивного компонента: школьники допускают ошибки в объяснении понятий «родина», «государство», «патриотизм», не знают, кто такой «патриот». 14% детей имеют средний уровень – объясняют понятия, но не полностью. И только 12 % детей имеют высокий уровень – знают и могут объяснить все основные понятия.

Рассматривая данные по эмоционально-ценностному компоненту, мы пришли к выводу, что 42 % детей имеют высокий уровень: подростки интересуются и гордятся историческим прошлым Отечества, знают героев и великих людей, сопереживают историческим событиям, любят и берегут родную природу. 40 % школьников имеют средний уровень: знакомятся с историческим прошлым только при побуждении старших, проявляют интерес к историческим событиям, любят природу, участвуют в деятельности по ее охране под руководством учителя. 18 % детей не интересуются историей страны, не проявляют особого интереса к истории и культуре родного края, им не интересна охрана родной природы.

Анализ результатов исследования по деятельностному компоненту показал, что 32 % детей имеют высокий уровень: ученики активно участвуют в делах класса, школы, проявляют инициативу. 42 % учащихся имеют средний уровень: участвуют в полезных делах, организованных другими людьми, чаще всего под руководством учителя. Низкий уровень имеют 26 % детей – в делах класса участвуют при побуждении.

Подводя итоги исследования уровней патриотического воспитания, можно сделать вывод, что 64 % пятиклассников имеют средний уровень развития патриотического воспитания, 26 % – низкий и только 10 % детей – высокий уровень патриотической воспитанности.

Результаты представлены на рисунке 1.

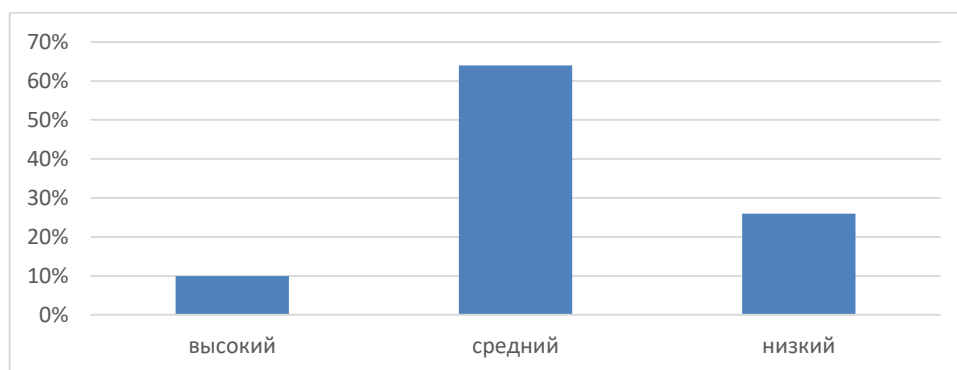


Рисунок 1. Уровень патриотического воспитания учеников 5 класса

На основании полученных данных, можно сделать вывод о необходимости разработки и проведения мероприятий, направленных на повышение уровня

сформированности основных патриотических понятий, а также на воспитание у подростков чувства любви к своей малой родине, способности проявить себя в делах на благо Отечества.

Заключение.

Проведенное нами исследование показывает необходимость организации педагогического взаимодействия учителей и родителей, направленного на патриотическое воспитание младших подростков. Патриотическое воспитание – это освоение детьми духовных ценностей, нравственных понятий, формирование бережного отношения к родной природе, к людям, к малой родине. Организация активной деятельности младших подростков будет актуальна для вовлечения их в разнообразные мероприятия по патриотическому воспитанию.

Список литературы

1. Безруких М. Младший подростковый возраст: особенности /М. Безруких [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://5psy.ru/obrazovanie/mladshii-podrostkovyi-vozrast-osobennosti.html>.
2. Воробьева О. В. Патриотическое воспитание детей младшего подросткового возраста в образовательной организации /О. В. Воробьева [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://elar.uspu.ru/bitstream/uspu/3890/1/21Vorobyova.pdf>
3. Левашов В.К. Патриотизм в контексте современных социально-правовых реалий / В. К. Левашов // Социологические исследования. – 2006. – N 8. – С. 67-76.
4. Манина Л. И. Диагностика патриотического воспитания младших школьников: проблема разработки критериев // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки, 2008.
5. Раевская О. В. Способы оценки уровня патриотического воспитания. Анализ вводной диагностики воспитанников [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://kopilkaurokov.ru/psihologu/planirovanie/sposoby-otsienki-urovnia-patriotichieskogho-voospitaniia>.

6. Табарданова Т.Б. Методики диагностики качества гражданского образования и патриотического воспитания учащихся основной школы. [Текст] / Табарданова, Т.Б., Федотова Е.В., Скворцова И. В. – Димитровград: УИПКПРО, 2013. – 63 с.

7. Федеральный проект "Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации" [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://brpcrb.ru/site/pub?id=2988>.

8. Федотова Е.В. Пакет диагностических и проективных методик. Диагностика учащихся начальной школы по патриотическому воспитанию «с чего начинается Родина» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://studfile.net/preview/7901120/page:8/>.

УДК 37.04

DOI: 10.52376/978-5-907419-50-6_238

РОЛЬ ПРАВОВОЙ ИДЕОЛОГИИ В ФОРМИРОВАНИИ ПРАВОСОЗНАНИЯ ПОДРОСТКОВ

Симанкова Юлия Ивановна,

аспирант факультета профессиональной педагогики и психологии
ФГАОУ ВО «Российский государственный
профессионально-педагогический университет

Сенюгнеева Наталия Анатольевна,

доктор педагогических наук, доцент
ФГАОУ ВО «Российский государственный
профессионально-педагогический университет

Аннотация. В статье рассматривается роль правовой идеологии в современном обществе и ее влияние на формирование правового сознания подростков. Приведены результаты проведенного исследования по восприятию и оценке подростками современной правовой действительности. Обозначена проблема формирования правосознания подростков в условиях деидеологизации российского общества.

Ключевые слова: идеология, правосознание, подросток, право, поведение, общество.

Введение. Правосознание подростка формируется под влиянием правовой действительности, опыта родителей, сверстников и собственного опыта взаимодействия с сотрудниками полиции, судьями, судебными приставами, адвокатами. В содержание правовой действительности кроме правоприменительной практики входит правовая идеология – представления о праве и правовых явлениях в обществе. Правовые явления – это явления, связанные с правовым регулированием общественных отношений. Ключевую роль в формировании правовой действительности, как отмечают многие авторы (С. С. Алексеев, В. М. Корельский, В. Д. Перевалов, О. Н. Городнова, Н. С. Жукова) играет правовая идеология, которая является активным элементом в структуре правосознания [1, 2, 3, 4].

Многие авторы определяют правовую идеологию как доктрину, оправдывающую притязания той или иной группы на власть и добивающуюся в соответствии с этими целями подчинения общественного мнения собственному [5, 6, 7].

В Конституции Российской Федерации (ст.1) правовая идеология коротко изложена и утверждает правовые начала российской государственности [8]. Учитывая, что Россия находится на этапе становления, правового государства и гражданского общества (свобода личности, либерально-демократический режим, рыночная экономика, частная и иные формы собственности и т. д.) [9, с. 299] правовая идеология является незаменимым указателем в этом процессе.

Правовая идеология содержит идеальную модель действующего права, тем самым призывая государственные и правоприменительные органы и общество в целом своими действиями и тактическими решениями выстраивать общественные отношения в духе справедливости и порядка. В условиях информационных технологий события, правовые явления, потрясающие общество и многообразие взглядов на эти события, а также мнения государственных деятелей, журналистов, блогеров, SMM-специалистов и др. разлетаются по всему миру очень быстро. Неустойчивое сознание молодого поколения «схватывает» близкую по духу позицию, зачастую становясь объектом правовых иллюзий, а впоследствии двигателем социальных отклонений (митинги, бунты и др.).

Поэтому правовая идеология выступает основополагающим началом в процессе формирования правосознания подростков и необходима для отражения правовой действительности. Как отмечает Х. Ортега-и-Гасетт, если раньше «масса догадывалась, что при всех своих просчетах государственные деятели в общественных проблемах разбираются лучше ее. Сегодня, напротив, большинство убеждено, что вправе давать ход и силу закона своим трактирным фантазиям» [7, с. 11].

Результаты. О низком уровне правосознания молодого поколения свидетельствует низкая дисциплинированность учащихся во время учебного процесса. Законы подростками не воспринимаются как рациональные и справедливые, и, соответственно, подростки не желают подчиняться «несправедливым» законам. Следовательно, и правоохранительная система в целом выглядит в глазах подростков насквозь коррумпированной, неадекватной, устаревшей, тоталитарной.

Исследование, проведенное в октябре 2020 г. среди учащихся старших классов общеобразовательных школ г. Екатеринбурга, показало о негативном отношении к современной правовой действительности.

В исследовании приняли участие 119 человек, в возрасте от 14 до 18 лет. Использовался вопросник Т. Г. Хащенко, М. М. Шпак «Диагностика профессионально-правомерной направленности личности».

На утверждение «Я считаю, что необходимо менять не законы, а действующую систему» ответы распределились следующим образом:

- «абсолютно согласен» – 25 учащихся;
- «скорее да, чем нет» – 41 учащихся;
- «затрудняюсь ответить» – 38 учащихся;
- «скорее нет чем, да» – 12 учащихся;
- «абсолютно не согласен» – 3 учащихся.

Таким образом, 55% из числа опрошенных учащихся считают, что правовая действительность не отвечает ожиданиям общества, в части применения закона. А именно, представители правовых органов, злоупотребляя служебным положе-

нием, пробелами в законодательстве, работают не в духе права. Ответы на следующее утверждение «Я готов принять активное участие, чтобы изменить действующие законы» свидетельствуют о том, что подростки уверены в необходимости изменений на законодательном уровне. Ответы распределились следующим образом:

«абсолютно согласен» – 23 учащихся;

«скорее да, чем нет» – 33 учащихся;

«затрудняюсь ответить» – 36 учащихся;

«скорее нет, чем да» – 19 учащихся;

«абсолютно не согласен» – 9 учащихся.

Большая часть опрошенных учащихся усматривает проблему общественного регулирования отношений в правоохранительной (55%), и в законодательной системе (56%). Незначительная группа учащихся (12% – 1 утверждение, и 23% – 2 утверждение) находится на стадии осознания строгого выполнения законов всеми членами общества. А изменение законов или оптимизация системы правоприменительных органов может не обеспечить благоприятную социально-психологическую среду для функционирования права.

Заключение. Таким образом, деидеологизация в Российской Федерации повлекла за собой кризис правовой идеологии, навязывание своих правил со стороны различных социальных (в том числе радикальных) групп. О создании гражданского общества (в духе компромисса между собой, а не в условиях конфликта, решаемого силой) в российской политической жизни говорят многие, не очень представляя себе, что это такое [8, с. 299].

Современная реальность такова, что, находясь в стадии расслоения общества, правовая идеология перестала быть регулятором общественных отношений, и в то же время исторические условия неизбежно призывают нас выстраивать единые правовые рамки посредством правой идеологии.

Советская правовая система была поглощена идеологией марксизма-ленинизма и права граждан считались второстепенными по отношению к социально-

экономическим правам [2, с. 509]. При этом информацию о внешней и внутренней политике, о структуре и функционировании государственно-правового механизма (в духе диктатуры пролетариата) со школьной скамьи гражданам регулярно доводили на общих собраниях. Сегодня мы можем наблюдать, что роль «рупора правовых идей» выполняет Президент России, обращаясь с ежегодными посланиями Федеральному Собранию, в которых формулируются правовые задачи. Однако, в учебных заведениях текущие и перспективные правовые задачи не доносятся до учащихся. Более того преподаватели стараются обходить стороной темы, касающиеся правовой идеологии, действующих законов, социально-экономических процессов в обществе. Потому что нет четкой программы правового воспитания членов гражданского общества, где в «доступной» форме будут переданы соотношения государства, права и общества. А правовые идеи, оказывающие воздействие на сознание, в первую очередь подрастающего поколения, не являются ядром правовой идеологии и не влекут за собой соответствующие поведенческие установки.

Список литературы

1. Алексеев, С.С. // Общая теория права: учебник. 2 изд. М.: Изд-во Проспект, 2008.-576с.
2. Корельский, В.М. // Теория государства и права: учебник для вузов / В.М. Корельский, В. Д. Перевалов.- 2 изд. – М.: Норма, 2000. – 616 с.
3. Городнова, О.Н. Правовая действительность и правовая идеология как соотносимые и взаимосвязанные категории // Вестник Российского университета кооперации. 2019. №4 (38) С. 109-112.
4. Жукова, Н.С. Правовая идеология как неотъемлемый структурный элемент правосознания // Философия права. 2011. №2(45). С. 73-77.
5. Белякова, А. М. О проблеме формирования государственной (общенациональной) идеологии в современной России // Пробелы в российском законодательстве. Юридический журнал 2015. №6. С.34-36.

6. Волков, Ю.Г. Манифест гуманизма. (Идеология и гуманистическое будущее России) – М.: АНО РЖ «Соц.гуманит. знания», 2000. – 22 с.
7. Малицкий, В.С. Идеология в современной России // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 1: Регионоведение: философия, история, социология, юриспруденция, политология, культурология. 2012.
8. Конституция Российской Федерации: принята всенародным голосованием 12.12.1993г., с изм. от 14.03.2020 [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.consultant.ru> (дата обращения 05.04.2021).
9. Венгеров, А.Б. Теория государства и права: Учебник для юридических вузов. 3-е изд. – М.: Юриспруденция, 2000. – 528 с.
10. Ортега-и-Гассет, Х. Восстание масс. М. Издательство АСТ, 2016. 256 с.
11. Михайлов, А. М. Понятие правовой идеологии и его место в составе теоретико-правового знания // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия Юридические науки. 2017. С.355-379.
12. Карнаушенко, Л.В. Правовая идеология и ее информационное обеспечение в современной России // Вестник Краснодарского университета МВД России 2018. С. 76–79
13. Байков, А.Ф. Правовая идеология: сущность и реализация в условиях правового государства: сущность и реализация в условиях правового государства: автореф. дис. ... канд. юрид. наук: 12.00.01.. – Екатеринбург, 2006. – 176 с.

© Ю. И. Симанкова, Н. А Сеногноева., 2021

ПРОБЛЕМЫ В АДАПТАЦИИ У СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕДЖА С МИГРАЦИОННЫМ ФОНОМ

Салькова Фаина Александровна,

аспирант кафедры теории и методики образования
ФГОУ ВПО ФГБОУ ВО «Ярославский государственный
педагогический университет им. К. Д. Ушинского»

Аннотация. В статье рассматриваются основные проблемы в адаптации студентов с миграционным фоном при обучении на педагогических специальностях, предпринята попытка рассмотрения термина «миграционный фон», проведен анализ проблем студентов с миграционным фоном, приведены направления работы с данными студентами.

Ключевые слова: студенты, педагогическая специальность, миграция, миграционный фон.

Проблема миграции внутри страны существовала всегда, сейчас она особенно актуальна, из дальних районов страны перебирается молодежь к крупным городам для получения образования, перебираются семьями, отправляют учиться родители, по данным опроса в ходе приемной кампании в педагогическом колледже были выявлены следующие области, из которых приехали студенты для получения образования в Ярославле: Архангельская, Московская, Костромская, Ивановская, Московская области, Республика Коми, Вологодская, Ленинградская, Магаданская области, Камчатский край, Пермский край, Тульская область, Белгородская область, Красноярский край, Кировская область, Белгородская область, Краснодарский край. В этом году принято было на бюджетную и внебюджетную формы обучения – 200 человек, из них из других регионов – 40 человек, это примерно, – 32%.

Вопрос может возникнуть, что данное явление трудно назвать миграцией, для того, чтобы разъяснить, что такое «миграция» и «миграционный фон» – обратимся к словарям, под миграцией понимается:

Мигра́ция насе́ления (лат. *Migratio* – переселение) – переселение людей из одного региона (государства) в другой, в ряде случаев большими группами и на большие расстояния.

Российская учёная О. Д. Воробьёва в своих работах пишет, что миграция населения – это «любое территориальное перемещение населения, связанное с пересечением как внешних, так и внутренних границ административно-территориальных образований с целью перемены постоянного места жительства или временного пребывания на территории для осуществления учёбы или трудовой деятельности независимо от того, под преобладающим воздействием каких факторов оно происходит – притягивающих или выталкивающих» [1]

Нам близко понятие, учёного О. Д. Воробьевой, таким образом, можно говорить, что студенты, которые приехали учиться, являются мигрантами.

Сами студенты отмечают ряд проблем, с которыми они сталкиваются при переезде:

1. Разница в масштабах перемещения по городу вызывает трудности в пространственном ориентировании.
2. Разные подходы в обучении вызывают дефициты в освоении программы.
3. Разный уровень языковой и литературной подготовки, что отражается на качестве публичных выступлений.
4. Сложности с социальной адаптацией в городе (временная регистрация, поиск жилья для временного проживания, ориентирование в получении первой медицинской помощи, также в различных других социальных сферах и т. д.)
5. Различные трудности адаптации культурного характера.
6. Дефицит в общении с близкими, что вызывает очень сложные психологические переживания.
7. Сложности в самоорганизации различных сфер жизни.

8. Низкий уровень финансовой грамотности, например, в распределении финансовых средств.

Это ещё далеко неполный список проблем, с которыми сталкиваются будущие студенты при миграции из одного района в другой.

Остановимся на понятии «миграционный фон». В современном научном обществе не существует такого понятия, но в европейской научной традиции данное явление есть, оно введено в Германии, там под понятием «миграционный фон понимается» следующее:

«В Германии считается, что у человека есть миграционный фон, если он или хотя бы один из его родителей родились не с немецким гражданством.» [2]

Можно говорить, о том, что в последнее время достаточно большое количество студентов поступает и обучается именно с миграционным фоном, что вызывает определенные трудности в адаптации в студенческой среде. Студенты приехали учиться из разных стран бывшего СССР: Армения, Азербайджан, Таджикистан, Узбекистан, Эстония, Грузия. По данным опроса проводимым в колледже, в 2020–2021 году, среди обучающихся с 1 по 4 курсы специальностей «Дошкольное образование», «Физическая культура», «Преподавание в начальных классах», было выявлено, что те студенты, которые имеют миграционный фон, их от общего количества студентов – составляет 13 процентов, они испытывают значительный ряд трудностей в адаптации не только на первом курсе, но и на протяжении обучения, рассмотрим основные из них:

1. Разница в менталитете и воспитании, что вызывает трудности в общении со сверстниками.
2. Разные подходы в обучении.
3. Разный уровень языковой и литературной подготовки.
4. Отрицательное отношение обучающихся на практике, так как имя-отчество сложно выговорить.
5. Различные трудности социального характера.
6. Дефицит в общении с носителями своей культуры и своего языка.
7. Сложная психологическая адаптация в чужой стране, в чужом городе.

8. Сложности в самоорганизации различных сфер жизни.

Можно говорить о том, что проблемы детей, которые осуществили процесс миграции и детей с миграционным фоном – схожи, поэтому возникает необходимость в дополнительном педагогическом сопровождении данного типа обучающихся для более успешной реализации их в осваивании педагогической профессии.

В колледже проводится целый ряд мероприятий, который активно помогают в педагогическом сопровождении обучающихся с миграционным фоном, это следующие направления работы:

- Активное сопровождение психологической службы: кабинет психологической разгрузки, телефон доверия;
- Оказание тьюторского сопровождения обучающимся, которые имеют проблемы в обучении;
- Индивидуальное сопровождение обучающихся, которые имеют проблемы в социализации;
- Сопровождение взаимоотношений обучающихся принадлежащих к разным этническим группам;
- Психологическое насыщение реализуемых образовательных программ;
- создание онлайн консультации для всех сторон образовательного процесса: родители, педагоги, обучающиеся

Это лишь основные направления работы, работа по данному направлению активно ведется, но она требует дополнительных исследований, оценки результатов уже сделанной работы, на данная работа необходима, так как в последние годы количество обучающихся с миграционным фоном активно растёт.

Список литературы:

1. Википедия. // https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%9C%D0%B8%D0%B3%D1%80%D0%B0%D1%86%D0%B8%D1%8F_%D0%BD%D0%B0%D1%81%D0%B5%D0%BB%D0%B5%D0%BD%D0%B8%D1%8F (дата обращения 28.01.2021)
2. Лашет А. «Страна стареет». http://sr.fondedin.ru/new/fullnews_arch_to.php?subaction=showfull&id=1169720906&archive=1169721631&start_from=&ucat=14& (дата обращения 28.01.2021)

**КОМПЕТЕНТНОСТЬ
ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
КАК УСЛОВИЕ ЭФФЕКТИВНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ДВИГАТЕЛЬНОЙ
АКТИВНОСТИ ДЕТЕЙ**

Царегородцева Анна Николаевна,

аспирант, заведующий

муниципальное казенное дошкольное

образовательное учреждение «Детский сад № 31»

Александрова Наталья Сергеевна,

доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и методики

дошкольного и начального образования

ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет»

Аннотация. В статье обозначены отрицательные последствия недостаточной двигательной активности и представлены результаты исследования причин снижения двигательной активности детей в дошкольной образовательной организации, связанные с недостаточным уровнем компетентности педагогов.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, компетентностный подход, педагог дошкольного образования, двигательная активность, дошкольник.

Введение. Ребенок дошкольного возраста не может самостоятельно обеспечить себе соответствующий оптимальный двигательный режим. По результатам исследований всемирной организации здравоохранения за 2019 г. выяснилось, что физическая активность 85 % девочек и 78 % мальчиков находится ниже рекомендованного уровня, а именно не менее одного часа в сутки. Многочисленные исследования доказывают, что современные дети имеют «двигательный дефицит», малоподвижность, в итоге чего количество движений, производимых детьми в течение дня однообразны и ниже возрастной нормы.

В условиях смены образовательных парадигм актуализации физкультурно-оздоровительных функций дошкольных учреждений и здоровьесозидающей деятельности воспитателей, все очевиднее становится потребность в разработке и совершенствовании подходов к подготовке специалистов, способных нести ответственность за психическое и физическое здоровье детей. Решение этой задачи во многом определяется соответствующим уровнем профессиональной компетентности педагогов. Вопросами профессиональной компетентности воспитателей занимались многие исследователи (Введенский В. Н., Зимняя И. А., Кузьмина Н. В., Лукьянова М. И., Маркова А. К., Сухобская Г. С., Хуторской А. В., Шахматова О. Н. и др.).

В связи с уменьшением двигательной активности детей, перед учёными (Бальсевич Г. К., Змановский Ю. Ф., Рунова М. А., Сердюковская Г. Н., Сухарев А. Г. и др.) встаёт серьёзная задача о разработке новых способов и средств повышения двигательной активности детей в условиях дошкольной образовательной организации.

Нельзя не отметить, что одной из причин снижения двигательной активности детей связаны не только с увеличением познавательной и психоэмоциональной перегрузки (Акимова М. К., Базарный В. Ф., Безруких М. М., Грядкина Т. С., Деркунская В. А., Овечкина Т. А., Филиппова С. О. и др.), но и с низким уровнем компетентности педагогов в вопросах, связанных с сохранением и укреплением здоровья, с организацией двигательной активности, с соблюдением двигательного режима (Казин Э. М., Колбанов В. В., Колесникова М. Г., Митина Л. М., Ошкина А. А., Татарникова Л. Г., Тюмасева З. И. и др.) [1, с. 20].

Методы. В качестве диагностического инструментария применялись: тестирование, анализ образовательных программ, анализ учебно-воспитательных планов, анализ контрольных карт, опрос педагогов, наблюдение.

Результаты. По результатам проведенных нами исследований профессиональной компетентности педагогов, мы получили следующие факты. Приведем примеры по двум последним методам исследования.

На вопрос «Имеет ли место проблема дефицита двигательной активности или повышенной двигательной активности в практике работы с детьми дошкольного возраста в условиях ДООУ?», большинство педагогов (49%) ответило «Нет, не имеет место», 17% педагогов затруднились ответить. «Да, имеет место» ответило – 34% педагогов.

Объясняя, чем вызвана данная проблема, педагоги назвали следующие причины: ухудшение состояния здоровья детей (27%), потенциально двигательная активность детей в групповой ячейке очень травмоопасна (27%), увлечение дошкольников всевозможными компьютерными и интеллектуальными играми, дети отдают предпочтение другим видам деятельности (25%), пример малоподвижного образа жизни современной семьи (25%), перегруженность режима дня дополнительными образовательными услугами (19%), недостаточная готовность педагогов к индивидуализации двигательных режимов (16%), недостаточное оборудование мест в дошкольных учреждениях для проведения мероприятий по двигательной активности (6%), пассивность, заторможенность и безынициативность детей (5,4%).

На вопрос о том, является ли проблема регулирования двигательной активности дошкольников актуальной для педагогов, 47% педагогов назвали проблему актуальной. Большинство педагогов (53%) ответили, что проблема оптимизации двигательной активности дошкольников для них не является актуальной. Из них 34% указали на то, что созданы все условия для развития детей в детском саду, 16% отметили, что двигательная активность детей равномерно распределена в течение всего дня, 3% ответили, что пытаются решать проблему через семью.

Как показывают результаты анкетирования, педагоги понимают значимость ежедневной двигательной активности, выделяют объективные причины снижения двигательной активности. Однако более половины педагогов (53%), отмечают, что данной проблемы в их дошкольных учреждениях нет, объясняя это тем, что необходимая биологическая потребность в движении дошкольников реализуется в ходе режимных моментов в дошкольном учреждении и дома, при

взаимодействии с родителями. Эта позиция объясняется формальным отношением к организации двигательного режима ребенка и частичном контроле за его состоянием в дошкольном учреждении.

Также выяснено, что большинство педагогов нуждаются в актуализации знаний по психолого-педагогическим технологиям организации двигательной активности детей в условиях пребывания детей в дошкольной организации и в развитии соответствующих профессионально важных значимых качеств.

Для эффективной организации ежедневной двигательной активности особенно важна способность педагогов к самоанализу и коррекции своей работы. Отметим, что уровень рефлексивной культуры у исследуемых педагогов на уровне нормы (66%), высокий уровень показали 20% педагогов, 14% молодых специалистов показали уровень рефлексии ниже нормы, ввиду того, что работают непродолжительное время.

Далее мы провели наблюдение за соблюдением педагогами двигательного режима дня дошкольников. Для этого старшими воспитателями велись ведомости хронометража за деятельностью воспитателей. Полученные результаты педагогов по организации ежедневной двигательной активности дал нам основание предположить, что уровень компетентности специалистов в данной области образования невысок. При этом отмечаются значительные показатели теоретической готовности к организации двигательной активности дошкольников, но на практике образовательного процесса, демонстрируются низкие показатели инициативности педагогов при соблюдении двигательного режима детей. Показатели мастерства, отражающие стимулирование, соблюдение, насыщенное содержание двигательной активности детей, реализация двигательного режима дня, также находятся на недостаточно высоком уровне.

Результаты исследования демонстрируют необходимость внесения изменений работы в методическую службу образовательных учреждений с целью готовности педагогов к эффективной организации двигательной активности детей.

Обсуждение. Тренд современного педагогического образования Life long education (образование в течение всей жизни) ориентирует на непрерывность и

выражается в форме требований к квалификации педагогов дошкольного образования, способных к самообразованию и саморазвитию в сфере дошкольного образования. Однако для эффективного формирования компетентности педагога необходимы фундаментальные базовые знания, умения, а также способности, которые совершенствуются в процессе самообразования.

Тихомирова О. В. выделяет в реализации задач образования такие компоненты профессиональной компетентности педагога, как коммуникативный, личностный, функциональный и рефлексивный.

Коммуникативный компонент включает способность воспроизводить информацию, необходимую конкретному обучаемому для освоения знаний. Он определяется уровнем владения вербальными и невербальными средствами коммуникации и способностью выстраивать прямую и обратную связь.

Личностный компонент характеризуется следующими субъективными характеристиками специалиста, как педагогическая направленность, психологические позиции, ценностные установки, личностные особенности.

Функциональный компонент предполагает специализированные профессиональные знания, умения и навыки по преобразованию объекта профессиональной деятельности. Данный компонент определяется уровнем самой деятельности (мотивации, целеполагания, сбора и обработки необходимой информации, программирования, реализации, оценки результата) и вариативностью средств и способов ее осуществления.

Рефлексивный компонент предполагает осознание педагогом себя как субъекта педагогической деятельности, носителя ценностей, которыми он руководствуется, определяя степень адекватности собственных действий и форм поведения в профессионально значимых ситуациях, способности оценить свою профессиональную деятельность в целом, то есть перейти от оценки отдельных компетенций к оценке своей результативности и профессионализма [2, с. 120].

В исследованиях Загривной Т. А., Новицкой В. А. отмечается, что большая часть педагогов испытывает затруднения в педагогической деятельности и не об-

ладает достаточным уровнем методической, психолого-педагогической, организационно-воспитательной подготовленности к решению профессиональных задач [3, с. 63].

Именно личная заинтересованность, желание педагогов сохранить здоровье воспитанников, позволяет эффективно решать следующие задачи: соблюдать двигательный режим и провести организованную образовательную деятельность увлекательно, выбрать креативно формы и средства ее проведения, осознанно понимать значение ежедневной двигательной активности. Внутренняя мотивированность педагогов важнейший стимул формирования у ребенка потребности в двигательной активности и в целом в организации двигательного режима в дошкольном учреждении.

В работе по повышению квалификации педагогов необходимо придерживаться следующих требований: обеспечить индивидуально-дифференцированный подход, учитывая профессиональные интересы и возможности каждого педагога; способствовать активному усвоению знаний и закреплению профессиональных умений; оценивать эффективность повышения квалификации и своевременно вносить коррективы в этот процесс [4, с. 117].

Эффективность организации двигательной активности детей дошкольного возраста во многом зависит от квалификационного уровня профессионального использования педагогами методик и технологий физического развития, от наличия рациональной развивающей предметно-игровой среды и принципиальную роль, на наш взгляд, играет личностный компонент (здоровьесозидающий компонент) компетенции педагогов. Здоровьесозидающий компонент позволяет специалистам дошкольной организации (при особой «подаче» воспитанникам) через ежедневное внимание в условиях жизнедеятельности развить у них осознание важности двигательного аспекта, что является значимым моментом для организации двигательной активности; педагог управляет содержанием образования и способен включать вопросы, связанные с формированием потребности у детей к двигательной активности и мотивации на созидающее поведение.

Использование в практике работы с педагогами активных методов обучения и игровых технологий: проблемные консультации (выдвигается проблема, и педагоги посредством доказательства формулируют выводы); семинары, творческие занятия (направлены на развитие творческого мышления и создание творческих инновационных проектов); деловая игра (моделирование реальной практической ситуации, в которой педагоги принимают профессиональные решения); приобщение самих педагогов к занятиям физическими упражнениями, непосредственное участие педагогов в спортивных мероприятиях, корпоративные активные выходные, аукцион идей между педагогами по сохранению и укреплению своего здоровья «Активные люди», групповые дискуссии (решение наиболее важных вопросов воспитательно-образовательной работы) обеспечивают дальнейший профессиональный рост педагогов, нацеливают их на использование знаний в конкретных ситуациях, на работу со специальной литературой, на проведение самоанализа всех видов деятельности, на саморазвитие, самообразование. В результате, взаимосвязь и взаимодействие указанных мероприятий способствовали совершенствованию педагогического процесса и представили для педагогов качественно новую систему способов физического развития ребенка.

Компетентностный подход в организации методической службы в работе с педагогами определил целенаправленную проработку личностного компонента (мотивационно-ценностного): соблюдение организации режима дня детей как неперемное условие эффективной организации двигательной активности детей в условиях дошкольной организации.

Заключение. С 2018 г. всемирная организация здравоохранения приступила к осуществлению нового Глобального плана действий по повышению уровня физической активности на 2018–2030 гг., в котором представлены четыре стратегические цели и двадцать конкретных рекомендуемых мер политики в целях осуществления государствами – членами, международными партнерами и всемирной организации здравоохранения деятельности по повышению физической активности во всем мире. Разработка национальных планов действий, направленных

ных на достижение целей в области устойчивого развития открывают возможности для переориентации и обновления деятельности по повышению уровней двигательной активности детей. В связи с этим как никогда актуализируется работа, формирующая компетенции педагогов по организации двигательной активности детей с целью устранения многочисленных последствий дефицита движений и дисбаланса двигательной активности детей.

Список литературы

1. Гранкина И. К. Причины снижения двигательной активности дошкольников // Материалы Всероссийской научно-практической конференции «Наука и социум». 2017. №2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/prichiny-snizheniya-dvigatelnoy-aktivnosti-doshkolnikov> (дата обращения: 14.04.2021).
2. Тихомирова О. В. Содержание профессиональной компетентности педагога в предшкольном образовании // Ярославский педагогический вестник. 2011. №2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/soderzhanie-professionalnoy-kompetentnosti-pedagoga-v-predshkolnom-obrazovanii> (дата обращения: 14.04.2021).
3. Новицкая В.А. Методическое сопровождение процедуры аттестации педагогических работников в дошкольной образовательной организации / В. А. Новицкая, М. С. Новиков // Детский сад: теория и практика. – 2015. – № 8. – С. 60–69.
4. Мезенцева О.И. Развитие профессиональной компетентности педагога в условиях существующей системы повышения квалификации. Вестник Череповецкого государственного университета, vol. 4, no. 1 (42), 2012, pp. 116-119.

© Царегородцева А. Н., Александрова Н. С., 2021

Секция 4

Организация и содержание инклюзивного образования

УДК 376.3

DOI: 10.52376/978-5-907419-50-6_256

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ АУДИОСКАЗКИ В КОРРЕКЦИИ ЛЕКСИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Игумнова Анна Сергеевна,

Магистрант факультета педагогики и психологии
ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет»

Хмелькова Елена Вячеславовна,

кандидат пед. наук, доцент
кафедры дефектологии
ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет»

Аннотация. В статье приводятся результаты педагогического эксперимента по изучению эффективности использования технологии аудиосказки в коррекции лексической стороны речи у дошкольников с общим недоразвитием речи. Представлена динамика состояния лексической стороны речи после формирующего эксперимента. Контрольный эксперимент выявил, что в экспериментальной группе высокий уровень развития предметного словаря увеличился на 10%; словарь действий увеличился на 30%; словарь признаков увеличился на 9%. Сниженного результата после эксперимента выявлено не было.

Ключевые слова: лексическая сторона речи, общее недоразвитие речи, коррекционная работа, дошкольники.

Введение: одним из направлений подготовки к обучению в школе является – развитие лексической стороны речи, поскольку именно эта составляющая

является одним из критериев успешного обучения в школе. Многие авторы указывают на то, что на начальной ступени школьного обучения, чаще других регистрируется «общее недоразвитие речи» (ОНР) и такие дети оказываются в группе «неуспевающих» (Н. С. Жукова, Р. И. Лалаева, Р. Е. Левина, Е. М. Мастюкова, Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина и др.) [2,3,6]. Этот факт указывает на своевременное логопедическое воздействие в дошкольном возрасте, а также на разработку наиболее эффективных способов преодоления этого речевого нарушения.

Методы: нами был проведен формирующий эксперимент с использованием технологии аудиосказки в коррекции лексической стороны речи у дошкольников с ОНР. Эксперимент проводился на базе МКДОУ д/с № 189 г. Кирова, с экспериментальной группой, которую составляли 13 дошкольников с ОНР, средний физиологический возраст составил 5 лет.

Для определения динамики в состоянии лексической стороны речи у дошкольников с ОНР педагогического были использованы разработанные ранее диагностические задания (12 заданий), которые применялись нами для выявления исходного состояния лексической стороны речи у дошкольников с общим недоразвитием речи на этапе констатирующего эксперимента. Были использованы методики Г. А. Волковой, О. Б. Иншаковой, Н. В. Нищевой, Т. Б. Филичевой, поскольку они содержат необходимые диагностические задания, которые в свою очередь позволяют изучить лексическую сторону речи в полном объеме [1, 4, 5].

Изучив особенности детей с общим недоразвитием речи, данные методики были адаптированы для этих детей, было произведено сокращение объема заданий, использовался наглядный материал [].

Целью исследования лексической стороны речи является – определение уровня ее сформированности, а также определение объема словаря (предметного, а также словаря действий и признаков предметов).

Оборудование: альбом Н. В. Нищевой, О. Б. Иншаковой.

Перейдем к анализу полученных результатов после проведения коррекционно-развивающей работы.

Результаты: на исследование состояния предметного словаря у дошкольников с общим недоразвитием речи были направлены 1–5 задания. Результаты, полученные в ходе выполнения заданий представлены на рисунке 1.

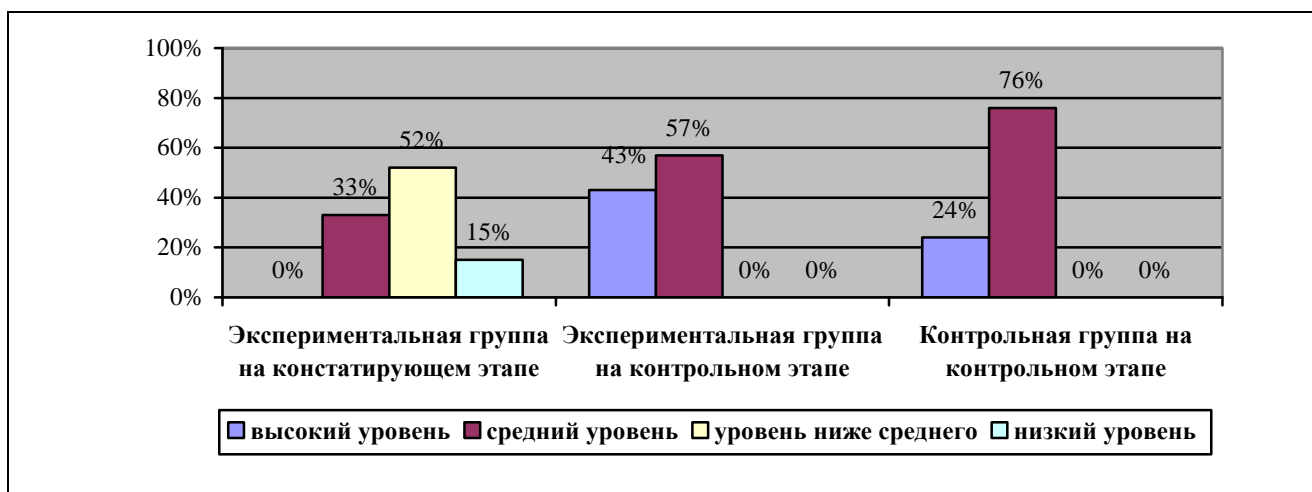


Рис. 1 – Динамика состояния предметного словаря у дошкольников с ОНР

Из рисунка 1 мы видим положительную динамику в состоянии предметного словаря у дошкольников из экспериментальной группы на этапе контрольного эксперимента, по сравнению с данными на констатирующем этапе. Высокий уровень развития предметного словаря увеличился на 43%, средний уровень составил 57%, а это на 24% выше с предыдущими показателями. Уровень ниже среднего и низкий уровень обнаружен нами не был на контрольном этапе, тогда как констатирующем этапе уровень ниже среднего составил 52%, а низкий – 15%. Соответственно после проведенной работы отрицательной динамики в экспериментальной группе обнаружено не было.

Следует отметить, что положительная динамика отмечается и в контрольной группе, на этапе констатирующего эксперимента низкий уровень развития предметного словаря отмечался у 1 ребенка (8%), в то время как на этапе контрольного эксперимента детей с низким уровнем обнаружено не было. Уровни ниже среднего и средний отмечались у 6 детей, что составляло по 46%, на этапе контрольного эксперимента детей с уровнем ниже среднего обнаружено не было, средний уровень увеличился на 30% – 10 детей находятся на этом уровне. Высокого уровня на этапе

констатирующего эксперимента обнаружено не было (0%), в то время как при контрольном эксперименте высокий уровень отмечен у 3 детей (24%).

Динамика состояния предметного словаря у дошкольников с общим недоразвитием речи из экспериментальной группы является положительной, а различия в состоянии предметного словаря между экспериментальной и контрольной группой не существенны.

На исследование состояния глагольного словаря направлены задания с 6-9. Результаты, полученные в ходе выполнения заданий представлены на рисунке 2.

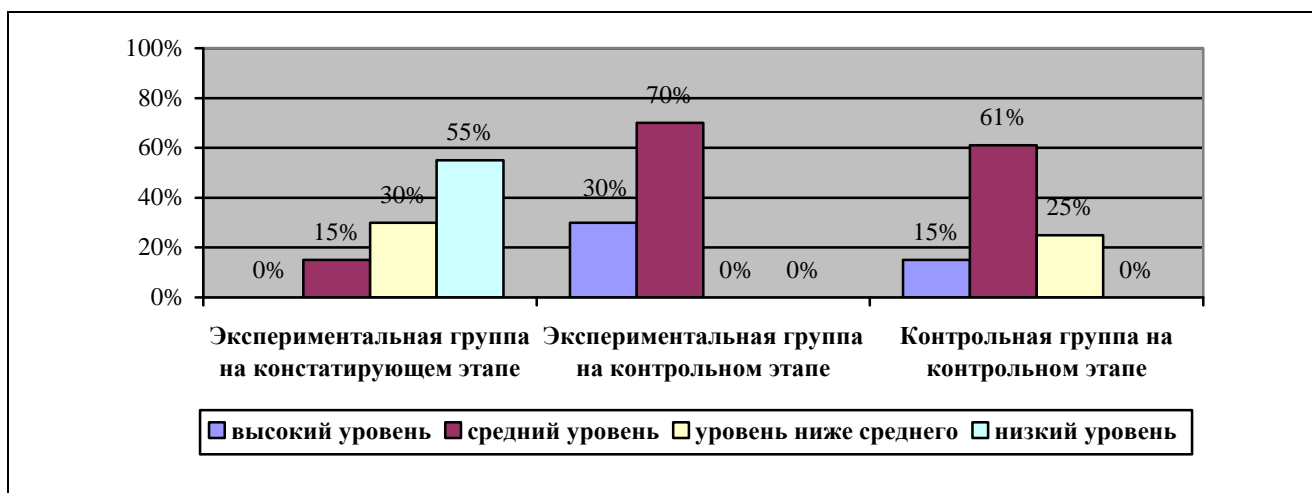


Рис. 2 – Динамика состояния словаря действий у дошкольников с ОНР

Из рисунка 2 мы видим, что отрицательной динамики в состоянии словаря действий не отмечается. По сравнению с данными на констатирующем этапе, высокий уровень увеличился на 30%, средний уровень составил 70%, тогда как на констатирующем этапе было отмечено на 55% меньше. Уровня ниже среднего и низкого обнаружено не было, тогда как на констатирующем этапе уровень ниже среднего отмечался в 30% случаев, а низкий уровень в 55%. Положительная динамика отмечена и в контрольной группе, хоть и отмечен прирост, но по сравнению с экспериментальной группой полученные данные оказались несколько ниже. Высокий уровень в контрольной группе ниже на 15%, средний на 9%, ниже среднего составил 25%, тогда как в экспериментальной группе данный уровень выявлен не был. Все это будет свидетельствовать об эффективности использования разработанной технологии аудиосказки.

На исследование состояния словаря прилагательных направлены задания с 10-12. Результаты, полученные в ходе выполнения заданий представлены на рисунке 3.

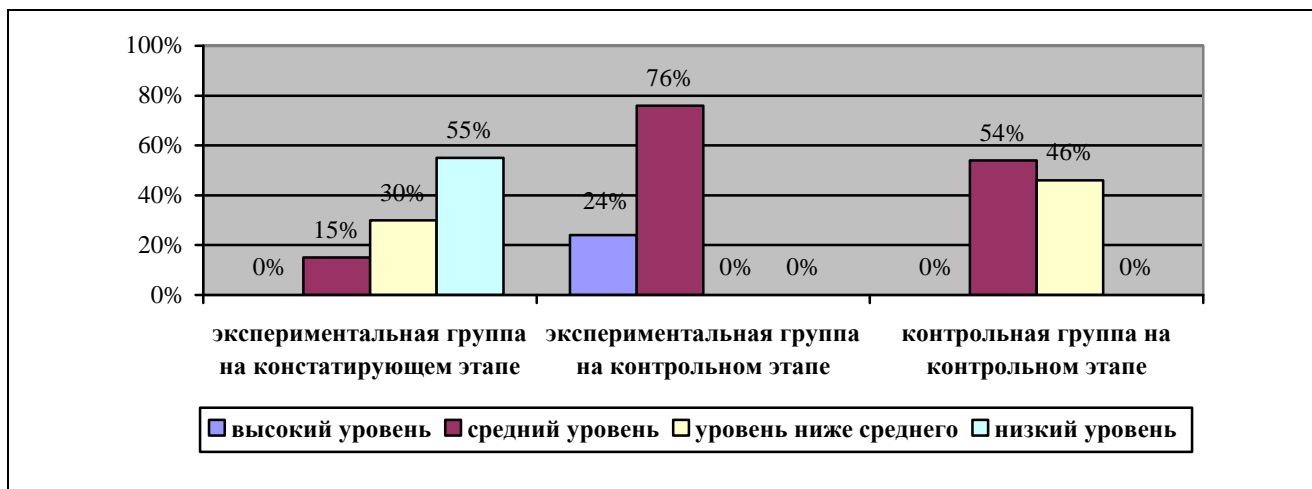


Рисунок 3 – Динамика состояния словаря признаков у дошкольников с ОНР

Из рисунка 3 мы видим положительную динамику в состоянии словаря признаков у дошкольников из экспериментальной группы на этапе контрольного эксперимента, по сравнению с данными на констатирующем этапе. Высокий уровень развития предметного словаря увеличился на 24%, тогда как на констатирующем этапе не был отмечен. Средний уровень составил 76%, а это на 61% выше с предыдущими показателями. Уровень ниже среднего и низкий уровень обнаружен нами не был на контрольном этапе, тогда как констатирующем этапе уровень ниже среднего составил 30%, а низкий – 55%. Соответственно после проведенной работы отрицательной динамики в экспериментальной группе обнаружено не было.

Следует отметить, что положительная динамика отмечается и в контрольной группе, средний уровень развития словаря признаков увеличился на 46%, на констатирующем этапе низкий уровень составлял 46%, тогда как на контрольном этапе низкого уровня развития словаря признаков не было зафиксировано.

Динамика состояния словаря признаков у дошкольников с общим недоразвитием речи из экспериментальной группы является положительной, а различия в состоянии словаря между экспериментальной и контрольной группой существенны, что будет подтверждать эффективность разработанной технологии.

Заключение: анализ результатов подтвердил эффективность проведенной логопедической работы по коррекции лексической стороны речи у дошкольников с ОНР с использованием разработанной технологии аудиосказки, способствующей: активизации детей на занятии; расширению словарного запаса (активного и пассивного), позволяющей преодолеть трудности, связанные с нахождением обобщающего слова, выделением частей тела и частей предмета, актуализацией глаголов, подбором прилагательного к существительному (качественных характеристик предметов и объектов), а так же преодоление трудностей, заключающихся в подборе антонимов; развитию внимания, памяти, мышления.

Список литературы

1. Волкова, Г. А. Методика психолого-логопедического обследования детей с нарушениями речи. Вопросы дифференциальной диагностики: учебно-методическое пособие [Текст] /. – СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2004. – 144 с.
2. Жукова, Н. С. Логопедия. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников [Текст] / Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова, Т. Б. Филичева. – М.: Литур, 2006. – 320 с.
3. Лалаева, Р. И. Особенности лексики [Текст] // Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова, С. В. Зорина. Нарушение речи и их коррекция у детей с задержкой психического развития: Учеб. пособие для студ. высших учеб. заведений. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. С. 64-72.
4. Нищева, Н. В. Примерная адаптированная программа коррекционно-развивающей работы в группе компенсирующей направленности ДОО для детей с тяжелыми нарушениями речи (общим недоразвитием речи) с 3 до 7 лет [Текст] / Н. В. Нищева. – СПб.: Детство-Пресс, 2014. – 240 с.
5. Речевая карта ребенка с общим недоразвитием речи от 4 до 7 лет. – М.: Детство-Пресс, 2017. – 794 с.
6. Филичева, Т. Б. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста [Текст] /. Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина. – 4-е изд. – М.: Айрис пресс, 2007.- 224 с.

© А. С. Игумнова, Е. В. Хмелькова, 2021

НАРУШЕНИЯ ПРЕДЛОЖНО-ПАДЕЖНЫХ КОНСТРУКЦИЙ У ПЕРВОКЛАССНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Попыванова Анна Владимировна,

магистрант ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет»

педагог-дефектолог МБОУ СОШ № 42 г. Кирова

Хмелькова Елена Вячеславовна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры дефектологии

ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет»

Аннотация. В статье описаны особенности нарушений предложно-падежных конструкций младших школьников с задержкой психического развития в научных трудах. Даны методики диагностики особенностей нарушений в употреблении предложно-падежных конструкций у первоклассников с задержкой психического развития. Описана проведенная диагностика и проанализированы результаты исследования особенностей нарушений предложно-падежных конструкций у первоклассников с задержкой психического развития.

Ключевые слова: задержка психического развития, младший школьный возраст, первоклассники, грамматический строй речи, предложно-падежные конструкции.

Введение. Проблема речевых нарушений и их коррекции у младших школьников с задержкой психического развития (ЗПР) является актуальной проблемой в логопедии. Это обусловлено существенной распространенностью данной формы психического дизонтогенеза. В отечественной науке имеются исследования устной речи младших школьников с ЗПР, однако они не в полной мере отражают особенности нарушений в употреблении предложно-падежных конструкций младшими школьниками с ЗПР.

Термин «задержка психического развития» был впервые предложен Г. Е. Сухаревой [5]. Под ним предлагалось понимать синдромы временного отставания развития психики в целом или отдельных ее функций: сенсорных, моторных, эмоционально-волевых, речевых. Данный феномен характеризуется, во-первых, замедленным темпом психического развития, во-вторых, личностной незрелостью, в-третьих, нарушениями познавательной деятельности, с тенденцией к компенсации и обратному развитию.

Исследования устной речи младшего школьного возраста с ЗПР, имеющиеся в отечественной литературе, отражают особенности произносительной стороны речи, употребления грамматических форм слова и словообразовательных моделей, состояние связной речи. Данными вопросами занимались такие исследователи, как Н. Ю. Борякова, С. В. Зорина, Р. И. Лалаева, Е. С. Слепович, Р. Д. Триггер и другие.

Недоразвитие грамматического строя речи отмечают Н. Ю. Борякова, Г. Н. Рахмакова, Е. Ф. Собонович, А. И. Симонова, Л. В. Яссман, Р. И. Лалаева и др. У младших школьников с ЗПР достаточно долго сохраняются в самостоятельной речи грамматические недочеты, дети не владеют в нужной степени системными отношениями языка, лексическими и грамматическими обобщениями, которые являются основой нормальной речевой деятельности. Первоклассники с ЗПР в отличие от нормально развивающихся сверстников владеют значительно меньшим запасом элементарных практических знаний и умений [2].

У детей с ЗПР большие трудности обнаруживаются при усвоении предложно-падежных конструкций. Предложно-падежная конструкция – это единый функциональный комплекс предлога и падежа [4].

Исследователями выделено 3 варианта нарушений у детей с ЗПР:

- 1) предлоги могут воспроизводиться лучше, чем флексии – формальные элементы словоизменения;
- 2) при верном оформлении соотношения предлога и флексии может наблюдаться отсутствие или неточное употребление предлогов (вместо «из-под альбома» – «в альбоме», вместо «с альбома» – «на альбоме»);

3) хаотичное использование предлога и окончания. Дети с ЗПР в этом случае не замечают, что предлог и флексия связаны симультанностью, их комбинация выражает единое грамматическое значение словоформы [3].

Методы. С целью исследования особенностей нарушений в употреблении предложно-падежных конструкций у первоклассников с ЗПР нами были взяты две методики: обследование, направленное на выявление уровня понимания предлогов Н. В. Нищевой [6] и их употребления в экспрессивной речи И. Д. Коненковой [1].

Для обследования особенностей употребления предлогов в экспрессивной речи, первоклассникам с ЗПР предлагалось ответить на вопросы после демонстрации действий с коробкой и игрушкой-зайцем. Были заданы следующие вопросы: где стоит коробка (на столе), где лежит игрушка (в коробке), откуда достаю игрушку (из коробки), куда я поставила коробку (под стол), откуда я достаю коробку (из-под стола), где сидит зайка (за коробкой), откуда выглядывает зайка (из-за коробки), над чем перепрыгнул зайка (над коробкой), по чему прыгает зайка (по столу), у чего зайка прыгает (у коробки).

Базами исследования стали: муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение «Средняя общеобразовательная школа с углубленным изучением отдельных предметов № 32» города Кирова и муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение «Средняя общеобразовательная школа № 42» города Кирова. В эксперименте приняли участие 30 первоклассников с ЗПР: первый и первый дополнительный классы, а также первоклассники, обучающиеся инклюзивно.

Результаты: Результаты исследования занесены в таблицу 1. Показан процент детей, которые допустили ошибку при употреблении определенного предлога.

Таблица 1 – Результаты исследования особенностей употребления предлогов у первоклассников с ЗПР, %

Предлоги	Ошибки в понимании предлогов, %	Ошибки в употреблении предлогов в экспрессивной речи, %
в	33,3	13,3
на	26,7	40,0
у	70,0	23,3
за	3,3	53,3
под	26,7	20,0
по	26,7	53,3
из	3,3	6,7
из-за	53,3	96,7
из-под	50,0	63,3
над	63,3	66,7

Для сравнения результатов эксперимента данные представлены на рисунке 1.

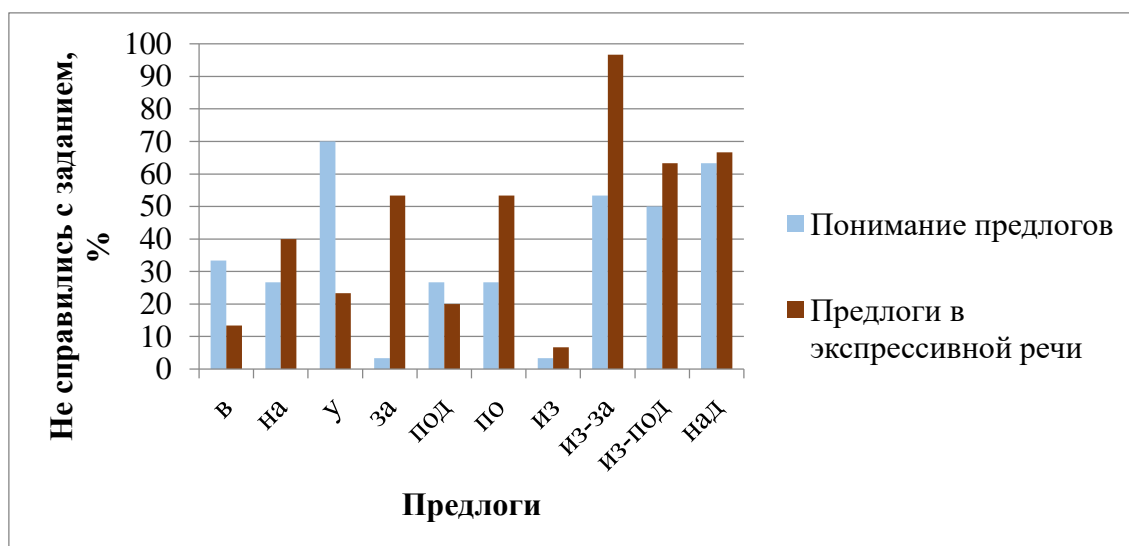


Рис. 4 – Результаты исследования особенностей употребления предлогов у первоклассников с ЗПР, %

Обсуждение: Предлог «в» безошибочно понимают 66,7 % первоклассников. Верно употребляют данный предлог в самостоятельной речи 86,7% детей. Наблюдались замены предлога иными («под», «из», «на»), наречиями («внутри», «внизу»), при этом окончание существительного оформлено верно.

В понимании предлога «на» допустило ошибку 26% первоклассников. Ошибки в употреблении предлога «на» больше на 13,3%, чем в понимании данного предлога. Наблюдались следующие ошибки: замена предлога («перед») при правильном флективном окончании существительного, замена при неверной флексии («над столе»), а также верное употребление предлога «на» при неверном окончании существительного («на стола», «на столу», «на столо»), изменение ударения («на стОле»). Первоклассники использовали наречия: «здесь», «тут».

Только 30% первоклассников безошибочно понимают предлог «у». 76,7% детей верно употребляют данный предлог в экспрессивной речи. Тем не менее, наблюдались следующие ошибки: замена предлога («через», «на», «от», «в», «перед», «рядом с») при правильном флективном оформлении. Использование слова-заменителя «тут».

Предлог «за» неверно понимают 3,3% детей, однако количество детей, употребляющие данный предлог неверно, больше на 50%. Первоклассники употребляют иные предлоги («у», «под», «рядом с»), изменяют окончания существительных («над шкафы»), используют слова-заменители: «позади», «сзади», «взади», пропускают предлог, верно употребляя окончание существительного («шкафом»).

Предлог «под» и «по» верно понимают 73,3% испытуемых. 1/5 всех первоклассников с ЗПР неверно употребляют предлог «под»: заменяют другим предлогом («за», «перед») при верной флексии существительного, а также заменяют наречием («вниз»).

Чуть больше половины детей (53,3%) неправильно употребляют предлог «по»: наблюдаются замены предлога при правильном окончании существительного («под», «на»), верный предлог и неверные флексии («по столе»). Также отказ от выполнения задания («не знаю»).

Предлог «из» неверно понимают только 3,3% детей. Неправильное употребление предлога в экспрессивной речи у 6,7% первоклассников (замена на предлог «от»).

Наибольшее число детей не понимают предлоги «из-за», «из-под», «над»: 53,3%, 50% и 63,3% соответственно. В экспрессивной речи 96,7% первоклассни-

ков неверно употребляют предлог «из-за»: наблюдались замены предлогов с правильной флексией (наиболее часто – «из», «за»; «из-под», «от»), замены с неверной флексией («из шкафой»), верный предлог с неверным окончанием существительного («из-за шкафом»), использование слов-заместителей («позади»). 63,3% первоклассников с ЗПР в собственной речи допускают следующие ошибки при употреблении предлога «из-под»: замена предлога при верной флексии (наиболее часто – «из»; реже – «под», «из-за», «перед»), неверный предлог и флексия («из столи»), иной предлог при правильном окончании, но неверное ударение («от стОла»), использование слов-заместителей («вверху»). Предлог «над» неверно употребляют 66,7% детей с ЗПР: замены («через», «под», «из-за», «от»), неверный предлог и флексия («за коробка», «под коробки», «из коробкой», «на коробкой», «перед коробки»), пропуск предлога и неверная флексия («коробки»). Отказ от выполнения задания («не знаю»).

Заключение. Таким образом, проведенный констатирующий эксперимент по исследованию особенностей употребления предлогов у первоклассников с задержкой психического развития выявил следующие характерные ошибки в употреблении предложно-падежных конструкций: пропуск предлога при правильном употреблении флексии; правильное употребление простых предлогов при неправильном выражении падежных окончаний управляемых слов; замена требуемого предлога другим, при этом флексия не соответствует использованному предлогу; замещение требуемого предлога гласными звуками при правильном флективном оформлении предложной конструкции; замена одной предложно-падежной конструкции другой, правильно оформленной, но с иным значением.

Список литературы

1. Коненкова, И. Д. Обследование речи дошкольников с задержкой психического развития // И. Д. Коненкова. М.: Издательство ГНОМ и Д, 2005. 80 с.
2. Лалаева, Р. И., Серебрякова, Н. В. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (формирование лексики и грамматического строя) // СПб.: СОЮЗ, 1999. 160 с.

3. Лалаева, Р. И., Серебрякова, Н. В., Зорина, С. В. Нарушения речи и их коррекция у детей с задержкой психического развития: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений // М.: Гуманитар, изд. центр ВЛАДОС, 2004. 303 с.
4. Лекант, П. А., Клобуков, Е.В., Диброва, Е.И., Касаткин Л.Л. Современный русский язык: учебник для студентов вузов, обучающихся по специальности «Филология» // под ред. П. А. Леканта. М.: Дрофа, 2002. 557 с.
5. Лубовский, В. И., Розанова, Т. В., Солнцева, Л. И. Специальная психология: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений // под ред. В. И. Лубовский, 3-е изд., стер. М.: Издательский центр «Академия», 2006. 464 с.
6. Нищева, Н. В. Картинный материал к речевой карте ребенка с ОНР (от 4 до 7 лет): наглядно-методическое пособие // Н. В. Нищева. СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2019. 80 с.

УДК 37.015.31

DOI: 10.52376/978-5-907419-50-6_268

ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ПРИНЯТИЯ УЧИТЕЛЕМ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В ИНКЛЮЗИВНОМ КЛАССЕ

Селина Александра Юрьевна,

магистрант 1 курса

Оренбургский государственный педагогический университет

Конкина Евгения Андреевна,

магистрант 2 курса

Оренбургский государственный педагогический университет

Аннотация. В статье анализируется проблема эмоционального принятия учителем обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, обозначается роль этого принятия в успешности реализации инклюзивного образования, представлены эмпирические результаты исследования эмоционального принятия учителем обучающихся с ОВЗ.

Ключевые слова: эмоциональное принятие, эмоциональное отвержение, эмоциональное отношение, ограниченные возможности здоровья, инклюзивное образование.

Введение: современные исследования указывают на то, что совместное обучение детей с ОВЗ с нормотипичными сверстниками выступает значимым для родителей фактором при выборе учебного заведения для своего ребенка с ОВЗ [14]. Есть мнение, что инклюзивная форма обучения имеет для обучающихся с ОВЗ не только значимость здесь и сейчас, но и долгосрочную перспективу. Инклюзивное образование рассматривают как фактор успешной социализации ребенка с ОВЗ в обществе. В этой связи становится важным не только академический результат образовательного процесса, но и социальный результат, выражающийся в самостоятельности личности, ее способности взаимодействовать с социальным окружением.

Важнейшим фактором, определяющим и образовательный, и социальный результат инклюзивного обучения ребенка с ОВЗ является *эмоциональное принятие педагогом* этого обучающегося.

Основными вербальными и невербальными проявлениями эмоционального принятия учителем обучающегося являются: улыбка при обращении к ребенку; добрый взгляд, употребление имени ребенка. Признаками отвержения являются отрицательные чувства по отношению к ребенку: раздражение, злость, досада.

В качестве *факторов принятия/отвержения* обучающихся с ОВЗ можно выделить особенности учителя и самого ребенка с ОВЗ. Так, к социально-психологическим особенностям учителя относятся:

- наличие позитивного опыта общения педагога с обучающимися с ОВЗ/отсутствие этого опыта, социальные предубеждения (негативные профессиональные стереотипы педагогов);

- высокий уровень компетентности в сфере работы с лицами с ОВЗ/ низкий уровень компетентности (дополнительное обучение педагогов на курсах подготовки к внедрению инклюзивной формы обучения).

К особенностям самого ребенка с ОВЗ, представляющим собой факторы его *принятия/отвержения* относятся:

- индивидуально-когнитивные особенности (наличие познавательного интереса и активности, высокая обучаемость/ познавательный интерес снижен, познавательная активность неустойчива, сложности переноса знаний в новые условия);

- личностные характеристики (наличие относительно ровного эмоционального состояния, принятие себя, социально-психологическая компетентность/тревожность, неадекватная самооценка, социально-психологическая некомпетентность) [11].

По мнению разных авторов, эмоциональное принятие педагогом ребенка с ОВЗ является важнейшим структурным компонентом его психологической готовности [1,5, 8, 9]. Так, например, Е. С. Глухова и С. А. Литвина в структуре психологической готовности выделяют направленность в общении; готовность педагога включать обучающегося с ОВЗ в деятельность на уроке; осознание педагогами содержания задач и ответственности при введении инклюзии; готовность к сотрудничеству с родителями обучающихся с ОВЗ и эмоциональное принятие педагогами детей с ОВЗ [5].

Опрос педагогов показывает прямую зависимость их готовности к работе в инклюзивном классе от степени тяжести нарушения развития ребенка с ОВЗ [1]. А именно: чем легче нарушение у ребенка с ОВЗ, тем более готов педагог к работе в классе с таким ребенком. И наоборот, чем сложнее и более выраженные особенности обучающегося с ОВЗ, тем неохотнее педагог идет работать в инклюзивный класс. Наиболее пугающими для педагогов являются умственные и эмоциональные нарушения учащихся [15]. Если обратиться к статистике, то можно отметить что 80 % детей с ОВЗ это дети с умственной отсталостью или с задержкой психического развития [12]. Образовательная инклюзия таких детей и их социализация часто становятся предметом споров и дискуссий как среди представителей педагогического сообщества, так и в широком кругу общества, даже не связанного с педагогикой.

Наиболее частой ошибкой педагогов в работе с обучающимся с ОВЗ в инклюзивных классах является ограждение его от трудностей, присуждение ему необоснованных побед в соревнованиях, подстраивание целого класса под его темп работы. При таком подходе не достигается основная цель инклюзивного образования – социализация лиц с ОВЗ, снижается возможность развития его го-

товности к самообеспечению [7]. Описанная ошибка педагогов ставит под сомнение саму идею инклюзивного образования и вызывает к ней негативное отношение всех участников образовательного процесса.

Таким образом, существенным становится противоречие между прогрессивными взглядами современной педагогики на инклюзивное образование и неготовностью педагогов к его реализации, между потребностью в создании благоприятной психологической атмосферы в инклюзивном классе и сложностями эмоционального принятия учителем обучающихся с ОВЗ.

Методы. В настоящем исследовании мы использовали опросный метод (анкета С.В. Пазухиной на выявление содержания представлений об обучающихся с ОВЗ, опросник В. В. Бойко, И. М. Юсупова), проективный метод (методика изучения эмоционального отношения к обучающимся с ОВЗ на основе цветового теста отношений А. Эткинда), Метод самооценочного шкалирования (методика изучения отношения учителя к учащемуся (модификация анкеты А. А. Леонтьева, С. В. Пазухиной), а также методы математической обработки данных (угловое преобразование Фишера) [6, 12].

Таблица 1 – Диагностический аппарат исследования

Методика	Диагностируемые переменные	Показатели измерения	Параметры
Опросник В. В. Бойко, И. М. Юсупова	Эмоциональное принятие-отвержение детей с ОВЗ	Балльные оценки	Конфликтность, толерантность эмпатийность к детям с ОВЗ
Методика изучения отношения учителя к учащемуся (модиф. анкеты А. А. Леонтьева, С. В. Пазухиной)	Самооценка педагогом собственного отношения к детям с ОВЗ	Балльные оценки	Отношение учителя к учащемуся с ОВЗ
Методика наблюдения эмоциональных проявлений учителя по отношению к ребёнку с ОВЗ С. В. Пазухиной	Проявление эмоционального принятия-непринятия ребёнка с ОВЗ	Качественный анализ	Проявление эмоционального принятия-непринятия в поведении учителя по отношению к детям с ОВЗ

В исследовании приняли участие: 7 учителей начальных (инклюзивных) классов, которые обучают 20 детей младшего школьного возраста в возрасте от 7 до 10 лет, со статусом ОВЗ, подтвержденным ПМПК.

Результаты и их обсуждение. Анализ полученных данных позволил установить, что *эмоциональное отношение учителя к детям с ОВЗ с точки зрения их самооценки* положительное (анкета А. А. Леонтьева, С. В. Пазухиной) Учителя считают, что они открыты для младших школьников с ОВЗ (средняя оценка себя по этому параметру 6,75) и поощряют их инициативу (средняя оценка 6 баллов из 7). Также, учителя считают себя достаточно доброжелательными по отношению к младшим школьникам с ОВЗ (средняя оценка себя по этому параметру 5,5) и заинтересованными (5,25). Учителя оценивают себя как преимущественно активных в отношении с младшими школьниками с ОВЗ (средняя оценка 5). Чуть выше среднего оценивают свою гибкость (4,25) и дифференцированный подход в обучении младших школьников с ОВЗ (4,75).

В целом, самооценочные баллы у обследованных учителей расположены в диапазоне от 4 до 7, что указывает на преобладающие высокие самооценки своего отношения к младшим школьникам с ОВЗ. То есть, учителя оценивают свое отношение к младшим школьникам с ОВЗ как положительное.

Эмоциональное отношение учителя к детям с ОВЗ с точки зрения результатов стандартизированного тестирования (опросник В. В. Бойко, И. М. Юсупова) также положительное. Согласно результатам тестирования, учителя демонстрируют низкий уровень конфликтного поведения по отношению к младшим школьникам с ОВЗ (пять педагогов по 3 балла, что соответствует низким показателям и два учителя по 2 балла, что соответствует средним показателям).

Таблица 2 – Показатели толерантности, эмпатийности и конфликтности учителя по отношению к младшим школьникам с ОВЗ (баллы)

Параметры изучения	С.А 1 А	В.Н 2 А	С.В. 2 Б	М.Н. 2 В	Д.А. 3 А	В. П. 3 Б	Л.П. 4 А	Среднее значение	Уровень
Конфликтность	3	3	3	2	2	3	3	2,71	Низкий
Толерантность	3	2	3	2	2	3	3	2,57	Высокий
Эмпатийность	3	3	2	3	2	2	3	2,57	Высокий

При этом, четыре учителя демонстрируют высокий (3 балла) и три педагога – средний уровень толерантности (2 балла). У четырех педагогов обнаруживается высокий уровень эмпатийности (3 балла) и у трех – средний уровень (2 балла). То есть учителя считают, что они проявляют терпимость к особенностям младших школьников, стараются сглаживать недоразумения, не вступать в спор с этими обучающимися, скорее симпатизируют им.

Эмоциональное отношение учителя к детям с ОВЗ с точки зрения внешнего наблюдения позволило выявить двойственные проявления учителей по отношению к младшим школьникам с ОВЗ. За период наблюдения учителя проявляли как позитивные поведенческие и эмоциональные реакции, так и негативные.

Таблица 3 – Вербальные и невербальные реакции учителя по отношению к обучающимся с ОВЗ (в %)

Реакция учителя на младшего школьника с ОВЗ	Количество в наблюдении	% от общего числа зафиксированных реакций
Положительные		
1. Подбадривает	7	4,3%
2. Хвалит за то или иное достижение	4	2,5%
3. Смотрит с пониманием на обучающегося с ОВЗ	6	3,7%
4. Сглаживает конфликт	2	1,2%
5. Улыбается обучающемуся с ОВЗ	12	7,4%
6. Кивает на высказывание обучающегося с ОВЗ	16	9,9%
7. Терпеливо разъясняет непонятное	4	2,5%
8. Прерывает негативные комментарии одноклассников по отношению к обучающемуся с ОВЗ	2	1,2%
Итого	53	32,7%

Отрицательные		
1. Прерывает	11	6,8%
2. Не реагирует на просьбу	13	8,0%
3. Обрывает ответ	9	5,6%
4. Раздражение в голосе при обращении	8	4,9%
5. Делает замечание	14	8,6%
6. Осуждающе смотрит	4	2,5%
7. Стыдит при классе	9	5,6%
8. Подчеркивает ошибки	11	6,8%
9. Иронично высказывается по отношению к обучающемуся с ОВЗ	5	3,1%
Не обращает внимание на негативные комментарии одноклассников по отношению к обучающемуся с ОВЗ	18	11,1%
Провоцирует негативные комментарии одноклассников по отношению к обучающемуся с ОВЗ	7	4,3%
Итого	109	67,3%

Согласно полученным данным, за период наблюдения учителя продемонстрировали 53 (32,7%) положительные реакции и 109 (67,3%) отрицательных реакций в отношении обучающихся с ОВЗ, то есть, мы можем говорить о том, что негативные поведенческие и вербальные реакции у учителя преобладают (угловое преобразование Фишера, $\varphi=4,2$, $p \leq 0,01$). Преобладание негативных реакций в поведении учителя указывает на эмоциональное отвержение младших школьников с ОВЗ. При этом обращает на себя внимание тот факт, что среди негативных реакций преобладает та, когда учитель не обращает внимание на негативные комментарии или действия одноклассников по отношению к обучающему с ОВЗ (11,1%). То есть, негативно реагирует не учитель (что позволяет снять с него чувство вины), но он ничего не делает для того, чтобы защитить обучающегося с ОВЗ от реакций одноклассников. Учитель может стыдить ученика за его поведение при всем классе (5,6%). В совокупности эти реакции могут стать источником травли, выделения крайних статусных позиций в классе.

Также выражены вербальные негативные реакции учителя по отношению к младшему школьнику с ОВЗ – в том числе не реагирует на просьбу (игнорирует, 8%) и делает замечание (8,6%). Учитель вербально прерывает обучающегося с ОВЗ и подчеркивает (словами или интонацией) ошибки ученика (по 6,8% реакций), обрывает его ответ на середине (5,6%). Подобное поведение учителя может

способствовать снижению самооценки обучающегося с ОВЗ, повышению школьной тревожности.

Явные негативные реакции выражены минимально: раздражение в голосе – 4,9%, осуждающий взгляд – 2,5%, ироничное высказывание – 3,1%, провоцирует негативные реакции одноклассников – 4,3%.

Среди положительных поведенческих реакций по отношению к обучающемуся с ОВЗ у учителя – преобладает невербальное – кивает на высказывание обучающегося с ОВЗ (9,9%) и улыбается ему (7,4%). Положительные вербальные реакции учителя присутствуют, но выражены в минимальной степени: подбадривает (4,3%), хвалит (2,5%), терпеливо разъясняет (2,5%).

Поведенческие положительные реакции присутствуют в минимальном количестве – учитель прерывает негативные реакции одноклассников по отношению к обучающемуся с ОВЗ (1,2%).

То есть в поведении и эмоциональных реакциях, согласно проведенному наблюдению, учитель проявляет негативные реакции на уровне поведения и вербальном уровне, а положительные – на невербальном. То есть негативные реакции более сильные, что может оказывать травмирующее воздействие на обучающегося с ОВЗ.

Заключение. Таким образом, можно сделать вывод о том, что в исследовании было установлено противоречивое эмоциональное отношение учителей начальной школы к младшим школьникам с ОВЗ:

- собственная оценка эмоционального отношения к младшим школьникам с ОВЗ, осознаваемая и демонстрируемая другим, у учителей положительная;
- неосознаваемое эмоциональное отношение к младшим школьникам с ОВЗ у обследованных учителей негативное;
- внешне наблюдаемое эмоциональное отношение к младшим школьникам с ОВЗ у обследованных учителей негативное.

Иначе говоря, демонстрируя на словах положительное отношение к учащимся с ОВЗ, учителя внутренне их эмоционально отвергают. И в поведении, и

действиях проявляется именно негативное эмоциональное отношение к младшим школьникам с ОВЗ. Следствием этого становится пребывание ребенка с ОВЗ в эмоционально негативной социальной среде. Следовательно, обучающийся с ОВЗ в недостаточной степени получает эмоциональную, социальную, личностную поддержку. В условиях эмоционального отвержения младшему школьнику с ОВЗ сложно раскрыть свой потенциал, что становится фактором снижающим успешность его обучения, ведет к нарушению социальной адаптации учащегося с ОВЗ, развитию вторичных нарушений [10].

На основе выводов исследования была разработана программа для развития эмоционального принятия обучающихся с ОВЗ у педагогов. Основными рекомендациями (задачами) являются: 1) создание условий для осознания глубинного отношения к обучающимся с ОВЗ; 2) коррекция страхов и тревог, связанных с присутствием в классе обучающегося с ОВЗ; 3) расширение понимания возможностей обучающихся с ОВЗ; 4) формирование навыков распознавания и контроля поведенческих реакций в отношении обучающихся с ОВЗ. Эмоциональное принятие обучающихся с ОВЗ, по нашему мнению, будет являться фактором их реабилитации, позволит максимально раскрыть свой личностный и интеллектуальный потенциал.

Список литературы

1. Алехина, С. В., Алексеева, М. Н., Агафонова, Е. Л. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании // Психологическая наука и образование. – 2011. – № 1. – С. 83-92.
2. Алехина, С.В. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании / С.В. Алёхина, М.Н. Алексеева, Е.Л. Агафонова // Психологическая наука и образование. – 2011. – № 1. – С. 83-92.
3. Алешина, Н.Ю. Готовность педагогического коллектива к работе с детьми, имеющими ОВЗ, как ключевая компетенция в условиях современного образования / Н.Ю. Алешина // Преимущество в образовании. Электронное периодическое издание. – 2015. – №7. – С. 1-5.

4. Выготский, Л. С. Собрание сочинений / Л. С. Выготский. – М.: Книга по требованию, 2010. – 645 с.
5. Глухова, Е.С., Литвина, С.А. Проблемы психологической готовности участников образовательного процесса к введению инклюзивного образования // Психология обучения. – 2013. – № 1. – С. 28-39.
6. Ильин, Е.П. Психология общения и межличностных отношений / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2012. – 573 с.
7. Калинина, Н. В. Социально-психологические трудности адаптации школьников в инклюзивной образовательной среде // Известия Саратовского университета. Нов. сер. : Серия Акмеология образования. Психология развития. – 2014. – Т. 3. – Вып. 4 (12). – С. 355-358.
8. Королева, Ю.А. Готовность педагога к работе с обучающимися с ОВЗ как условие успешности инклюзивного процесса (на материале Оренбургского региона) // Вестник ТОГИРО. – 2016. – №1 (33). – С. 296- 299.
9. Королева, Ю.А. Отношение к инклюзивному образованию педагогов общеобразовательных организаций // Концепт. – 2016. – Т.20 – С.81-85 (июнь). – ART 15178. – Режим доступа: <http://e-koncept.ru/2016/56330.htm>
10. Королева, Ю.А. Особенности социально-психологической компетентности младших школьников с задержкой психического развития: в условиях школы-интерната: автореф. дис. ... канд. психол. н.: 19.00.10 / Королева Юлия Александровна. – СПб. 2008. – 20 с.
11. Королева, Ю.А. Социально-психологическая компетентность детей и подростков с отклонениями в развитии как условие успешности инклюзивного процесса // Концепт. – 2016. Т.20 – С.81-85 (июнь). – ART 15178. – Режим доступа: <http://e-koncept.ru/2016/56331.htm>
12. Кулагина, Е. В. Образование детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья: тенденции и критерии регулирования // Социологические исследования. – 2015. – № 9. – С. 94-101.

13. Пазухина, С.В. Диагностика ценностного отношения будущего педагога к детям с ослабленным здоровьем: программа и методики эмпирического исследования / С.В. Пазухина, Е.В. Панферова. – Тула: Изд-во Тулгу, 2012. – 196 с.

14. Хуснутдинова, М. Р. Особенности социального взаимодействия учащихся в системе инклюзивного образования [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование. – 2016. – Т. 8. – № 1. – С. 62-75. – DOI: 10.17759/psyedu.2016080106.

15. Юдина, Т. А., Алехина, С. В. Исследования по проблемам социальной и образовательной инклюзии лиц с интеллектуальными нарушениями [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. -2015. – Т. 4. – № 2. – С. 40-46. – Режим доступа: <http://psyjournals.ru/jmfp/2015/n2/77354.shtml>.

УДК 376.37

DOI: 10.52376/978-5-907419-50-6_278

ОСНОВНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО КОРРЕКЦИИ ФОНЕМАТИЧЕСКИХ ПРОЦЕССОВ У ДОШКОЛЬНИКОВ-БИЛИНГВОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Хасанова Диля Маликовна,
магистрант ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный
педагогический университет»

Аннотация. Развитые фонематические процессы – это значительный фактор благополучного становления речевой системы в целом. Нарушение фонематических процессов у дошкольников-билингвов с общим недоразвитием речи сопровождается недоразвитием фонетико-фонетической, лексико-грамматической сторон речи. Коррекция фонематических процессов у дошкольников-билингвов с общим недоразвитием речи является важным направлением логопедической работы.

Ключевые слова: фонематические процессы, общее недоразвитие речи, дошкольники-билингвы, звукопроизношение, коррекция.

Введение. Во многих субъектах нашей страны проживает большое количество национальностей. Опыт мультикультурной и многоязычной жизни ярко прослеживается в семьях, где супруги разных национальностей. Все это создает условия для обучения и воспитания детей в ситуации двуязычия или билингвизма. Дети-билингвы, имеющие нарушения речи, направляются либо на логопункты, либо поступают в дошкольные образовательные организации (ДОО) комбинированного и компенсирующего видов.

Фундаментом грамотной речи дошкольника являются правильно сформированные фонематические представления. Именно на их основе в дальнейшем будут формироваться понимание обращенной речи, оперирование полными, развернутыми фразами, корректное использование лексических и грамматических средств языка. Все это в значительной степени влияет на процесс дальнейшего обучения в школе, что подтверждает актуальность данного исследования на социальном уровне [4].

Актуальность темы данного исследования на научно-методическом уровне обусловлена тем, что на данный момент отмечается недостаточная разработанность методических аспектов использования игровых технологий в коррекционно-логопедической работе по формированию фонематических представлений у дошкольников-билингвов с нарушениями речи.

Проблема исследования: каковы особенности логопедической работы по формированию фонематических представлений у дошкольников-билингвов с нарушениями речи средствами игровых технологий.

Цель исследования: выявить особенности логопедической работы по формированию фонематических представлений у дошкольников-билингвов с нарушениями речи средствами игровых технологий.

Объект исследования: фонетико-фонематическая сторона речи дошкольников-билингвов с нарушениями речи.

Предмет исследования: особенности логопедической работы по формированию фонематических представлений у дошкольников-билингвов с нарушениями речи средствами игровых технологий.

Задачи.

1. На основе анализа психолого-педагогической литературы раскрыть проблему формирования фонематических представлений у дошкольников-билингвов с нарушениями речи средствами игровых технологий.

2. Опытным-экспериментальным путем выявить особенности развития фонематических представлений у дошкольников-билингвов с нарушениями речи.

3. Разработать, апробировать и оценить эффективность логопедических занятий по развитию фонематических представлений у дошкольников-билингвов с нарушениями речи посредством игровых технологий.

Методы:

– теоретические (междисциплинарный системный анализ теоретических источников по проблеме);

– эмпирические (методики «Диагностика адаптированности детей к русской языковой среде. Фонологический компонент» Ю. В. Микляевой, «Логопедическое обследование детей с речевыми нарушениями» В. М. Акименко (обследование звукопроизношения, фонематического восприятия);

– методы обработки данных (количественный и качественный анализ результатов).

Результаты

В соответствии с первой задачей мы изучили и проанализировали психолого-педагогическую литературу по проблеме исследования и определили ключевые понятия.

Билингвизм – «1. Способность индивида или группы пользоваться попеременно двумя языками. 2. Реализация способности пользоваться попеременно двумя языками; практика попеременного общения на двух языках» (Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин).

Общее недоразвитие речи – сложное расстройство речи, при котором нарушено формирование всех компонентов речевой системы, то есть звуковой стороны речи (фонетики) и смысловой стороны речи (лексики и грамматики); при этом слух и интеллект сохранены (Р. Е. Левина).

Фонематические представления – способность осуществлять фонематические анализ и синтез слов в умственном плане, на основе слухо-произносительных представлений. (Л. С. Волкова).

Игровая технология – определенная последовательность действий педагога по отбору, разработке, подготовке игр, включению детей в игровую деятельность, осуществлению самой игры, подведению итогов, результатов игровой деятельности (Г. М. Казакова).

Понятие «игровые педагогические технологии» включает достаточно обширную группу методов и приемов организации педагогического процесса в форме различных педагогических игр (Е. И. Казакова).

Проанализировав различные определения явления билингвизма, мы выбрали наиболее полное и ёмкое. Дошкольники-билингвы с общим недоразвитием речи – это дети дошкольного возраста, воспитывающиеся в двуязычных семьях, имеющие при этом общее недоразвитие речи; стремительно увеличивающаяся категория воспитанников. В психолого-педагогической литературе к фонематическим процессам относят: фонематический слух и фонематическое восприятие. В состав последнего входят: фонематический анализ, фонематический синтез, фонематические представления [5; 6].

Игра рассматривается как важное средство социализации личности ребенка-дошкольника, а игровая деятельность – как доступное детям средство постепенного перехода к учебной деятельности (из ФГОС ДО).

Таким образом, мы сделали вывод о том, что применение игровых технологий может рассматриваться как эффективное средство формирования фонематических представлений у дошкольников-билингвов с ОНР.

В соответствии со второй задачей опытно-экспериментальным путем мы выявили особенности нарушения фонематических представлений у дошкольников-билингвов с общим недоразвитием речи III уровня. Описание базы исследования. База исследования: муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад комбинированного вида № 13» г. Оренбург. По

гендерному составу экспериментальная группа включала 11 мальчиков и 4 девочки. Все дети, участвующие в эксперименте, воспитываются в полных двуязычных семьях. 26,7% семей воспитанников постоянно проживают в Оренбургской области, 73,3% приехали из стран ближнего Зарубежья и проживают в области более 5 лет [3].

Группу испытуемых составили 15 детей-билингвов старшего дошкольного возраста 6–7 лет. Все дети являются воспитанниками подготовительных групп компенсирующей направленности дошкольной образовательной организации; имеют по результатам логопедического заключения «общее недоразвитие речи III уровня». Опытно-экспериментальная работа включала в себя три этапа: констатирующий, формирующий, контрольный.

Цель опытно-экспериментальной работы: выявить эффективность комплекса логопедических занятий с элементами игровых технологий по формированию фонематических представлений у дошкольников-билингвов с общим недоразвитием речи.

Объект исследования: дошкольники-билингвы с общим недоразвитием речи III уровня.

Предмет исследования: процесс формирования фонематических представлений у дошкольников-билингвов с общим недоразвитием речи III уровня средствами игровых технологий.

Старшие дошкольники-билингвы с общим недоразвитием речи III уровня имеют специфические особенности фонематических представлений, что затрудняет процесс усвоения и осознанного использования фонем, слогов, слов, словосочетаний. Включение элементов игровых технологий, направленных на формирование фонематических представлений, в систему коррекционно-логопедических занятий ускорит темп усвоения новых навыков, повысит успеваемость детей, обеспечит полноценное развитие фонематической стороны речи в целом [2].

Для обследования сформированности фонематических представлений были использованы задания методик: «Диагностика адаптированности детей к русской языковой среде» Ю. В. Микляевой (фонологический компонент), методика

«Логопедическое обследование детей с речевыми нарушениями» В. М. Акименко (обследование фонематического восприятия).

Методика «Диагностика адаптированности детей к русской языковой среде» Ю. В. Микляевой (фонологический компонент). Цель методики: изучение языковой адаптации детей-билингвов к русской языковой среде. Уровень сформированности фонологического компонента языковой способности детей определяется по следующим критериям: развитие фонетического слуха, переключаемость с одного слога на другой, фонематическое восприятие ритма, ритмическая структура слова. Каждому ребенку индивидуально предлагается задание.

Методика «Логопедическое обследование детей с речевыми нарушениями» В. М. Акименко (обследование фонематического восприятия). Цель методики: изучение состояния фонематического восприятия.

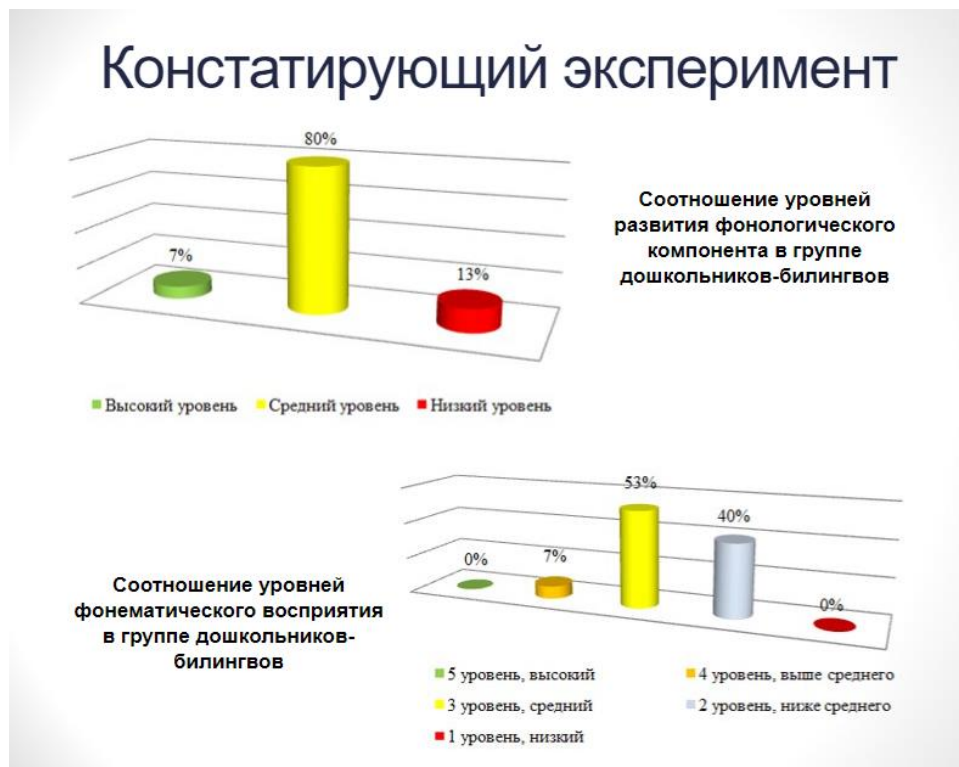


Рис. 1 Результаты констатирующего эксперимента

Было выявлено преобладание среднего уровня фонологического компонента адаптированности к русской языковой среде. Качественный анализ результатов исследования показал, что испытуемые удовлетворительно выполнили задания на воспроизведение ритма, переключаемость с одного слога на другой, но

испытывали затруднения при выполнении заданий на фонематический слух, фонематическое восприятие, ритмическую структуру слова. В ходе исследования отмечено, что уровень фонологического компонента языковой адаптации выше у тех детей-билингвов, у которых отмечается способность улавливать аналогии между звуками собственной и чужой речи и опосредованно закреплять за ними определенное значение.

Проанализировав количественные и качественные результаты исследования фонематического восприятия, можно сделать вывод о преобладании 3 уровня, среднего. Фонематическое восприятие у детей сформировано недостаточно, фонематический слух нарушен. При выполнении допускаются ошибки в заданиях на различение слогов, слов с оппозиционными звуками. Дети иногда затрудняются определить наличие звука и количество звуков в словах, составить слово из звуков, придумать слово на заданный звук, отобрать картинки, названия которых начинаются на определенный звук.

Таким образом, по результатам этой методики выяснилось, что у всех детей фонематическая сторона речи развита недостаточно.

В соответствии с третьей задачей нами был разработан и реализован перспективно-тематический план занятий. [1]. Ниже представлен фрагмент плана.

Таблица 1. План занятий по формированию фонематических представлений у дошкольников-билингвов с ОНР III уровня

4	12.11.2019	«Звук [Б] и буква Ы»	Цель: развивать фонематическое восприятие (анализ, синтез и представления). Задачи: –познакомить детей с определением позиции звука в слове – начало, середина, конец слова; –учить считать звуки в слове по порядку.	«Гусеница», «Назови первый/последний звук в слове», «Паровозик»
5	13.11.2019	«Обувь»	Цель: развивать фонематическое восприятие (анализ, синтез и представления). Задачи: –учить считать звуки в слове по порядку; –учить навыку подбора слов на заданный звук.	«Лесенка», «Гусеница», «Покажи»
6	14.11.2019	«Обувь»	Цель: развивать фонематическое восприятие (анализ, синтез и представления). Задачи: –учить считать звуки в слове по порядку; –учить навыку подбора слов на заданный звук.	«Назови слова с заданным звуком», «Назови первый/последний звук в слове»

В ходе реализации формирующего этапа эксперимента мы исходили из того, что логопедическая работа по формированию фонематических представлений у данной категории детей направлена преимущественно на подбор и осуществление эффективных средств коррекции (дидактических игр и упражнений, позволяющих формировать у детей правильное произношение всех звуков русского языка, который не является родным).

Теоретический анализ проблемы исследования позволил заключить, что использование элементов игровых технологий в нашей работе было обусловлено тем, что данный метод способствует более успешному и продуктивному запоминанию речевого материала, систематизации полученных знаний, развитию фонематического слуха, восприятия и фонематических процессов в целом. Коррекционная работа по формированию фонематических представлений основывалась на результатах первичного обследования дошкольников-билингвов с ОНР III уровня и предусматривала разработку и проведение коррекционно-логопедических занятий с элементами игровых технологий.

При разработке плана коррекционно-логопедических занятий мы опирались на методические рекомендации Н. В. Нищевой, календарно-тематическое планирование. Игровые технологии, используемые на занятиях, подбирались в соответствии с лексическими темами.

Основной формой осуществления коррекционной работы были подгрупповые занятия в группах компенсирующей направленности для детей с ОНР в возрасте 6–7 лет, проводимые с 7 ноября 2019 г. по 22 ноября 2019 г., реализованные в соответствии с режимами работы образовательных организаций, в первой половине дня.

Коррекционно-развивающая работа осуществлялась поэтапно.

После проведения формирующего этапа опытно-экспериментальной работы дошкольники-билингвы с ОНР III уровня были повторно обследованы.



Рис. 2 Результаты формирующего эксперимента

По итогам формирующего эксперимента можно сделать вывод о сохранившемся преобладании среднего уровня адаптированности к языковой среде, так как он выявлен у 9 детей. У 6 дошкольников определен высокий уровень. Низкий уровень исследуемого компонента в повторной диагностике ни у кого не выявлен. Таким образом, 7 детей немного лучше выполнили задания, чем при проведении первичной диагностики.

Проанализировав количественные результаты исследования фонематического восприятия, можно сделать вывод о подтвержденном преобладании 3 уровня, так как он выявлен у 8 детей. Только у 1 дошкольника определен 4 уровень. У 6 испытуемых выявлен 2 уровень. Свой результат незначительно улучшили двое испытуемых.

Качественный анализ результатов исследования показал, что у всех детей фонематическое восприятие не сформировано или сформировано недостаточно. Фонематический слух нарушен. Большинство детей снова допустили ошибки при выполнении заданий на различение слов с оппозиционными звуками.

При выполнении заданий на исследование фонематического анализа и синтеза дети намного увереннее определяли наличие звука в слове и его место, не боялись

ошибиться, гораздо свободнее высказывали свое мнение. С заданием отобрать картинки, названия которых начинаются на определенный звук, почти все справились.

Заключение. В целом, дошкольникам-билингвам с ОНР не удалось существенно улучшить свои результаты. Дети по-прежнему допускали ошибки и нуждались в помощи со стороны логопеда.

Однако наличие у большинства испытуемых среднего уровня развития фонематических процессов говорит об изначально грамотном ведении коррекционно-логопедической работы. Применение нами игровых технологий стало достаточно эффективным средством, но за небольшую продолжительность комплекса коррекционно-логопедических занятий заметных сдвигов добиться не удалось.

Можно сделать вывод, что опытно-экспериментальная работа по формированию фонематических представлений у дошкольников-билингвов с ОНР III уровня оказалась вполне результативной.

Список литературы

1. Агранович, З.Е. В помощь логопедам и родителям: Сб. домаш. заданий для преодоления недоразвития фонематич. стороны речи у ст. дошкольников – СПб.: Детство-Пресс, 2004. – 147 с.
2. Насибуллина, А.Д., Хасанова, Д.М. Особенности психолого-педагогического сопровождения старших дошкольников-билингвов с общим недоразвитием речи // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – №64(2) – С. 114-118.
3. Микляева, Н.В. Дети-билингвы в детском саду: методическое пособие / Н.В. Микляева, Л.Р. Давидович, Ю.В. Микляева. – М.: Сфера, 2016. – 128 с.
4. Преодоление общего недоразвития речи: учебно-методическое пособие / под общ. ред. Т. В. Волосовец. – М. : ТЦ Сфера, 2007. – 256 с.
5. Протасова, Е.Ю. Проблемы двуязычия и многоязычия – М.: Наука, 2010. – 359 с.
6. Чиршева, Г.Н. Детский билингвизм и развитие бикультуральности – Череповец: Вестник Череповецкого государственного университета, 2010. – т. 4, 257 с.

ПОДХОДЫ К ПОНИМАНИЮ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ФЕНОМЕНА

Шевцова Татьяна Александровна,

аспирант факультета педагогики и психологии
ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет»

Булдакова Наталья Викторовна,

доктор педагогических наук, доцент, зав.кафедрой педагогики
ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет»

Аннотация. В данной статье рассмотрена сущность феномена преемственности с позиций философии, социологии, психологии и педагогики. Выявленные смыслы спроектированы на плоскость инклюзивного образования. Преемственность – связь между явлениями в процессе развития в природе, обществе и познании, когда новое, сменяя старое, сохраняет в себе некоторые его элементы. Необходимость осуществления преемственности в образовании обусловлена прогрессом науки и техники, стремительными темпами развития технологий. Решение задач осуществления преемственности в образовании возможно при создании целостной программы психолого-педагогического сопровождения с включением в эту систему родителей как полноправных членов инклюзивного образования.

Ключевые слова: преемственность в образовании, философский подход, социологический подход, психологический подход, педагогический подход, инклюзивное образование.

Введение. В свете преобразований в педагогической системе образования во главу угла становится принцип преемственности, зафиксированный в Федеральном законе от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»

[17]. Преемственность как педагогический феномен связывается с решением проблемы непрерывного образования через всю жизнь. В контексте предпринятого исследования нас интересует выявление интерпретаций преемственности с позиций различных научных отраслей для более глубокого осмысления её сущности как педагогического феномена и построение на этой основе концептов подсистемы инклюзивного образования для переходного периода «детский сад – начальная школа» в контексте педагогического сопровождения родителей.

А. А. Попов анализирует философские взгляды на природу преемственности; В. Г. Рубанов дает социологическую интерпретацию исследуемого феномена, А. П. Сманцер рассматривает психологические и педагогические позиции преемственности.

В области инклюзивного образования в педагогической науке на текущий момент наиболее глубоко проработаны вопросы готовности участников образовательного процесса (в частности педагогов) к реализации идей инклюзии, внедрены инклюзивные формы обучения, разработаны нормативно-правовые акты, регулирующие и обосновывающие правовые принципы инклюзивного образования. Назарова Н. М., Сунцова А. С., Малофеев Н. Н., Ахметова Д. З. уделили немало внимания изучению вопросов инклюзивного образования, однако обозначенный выше «переход» в системе инклюзивного образования практически не исследован в современной педагогике. Поэтому возникает необходимость достижения следующей цели: реализация принципов преемственности при переходе ребёнка с одного уровня образования на другой при непосредственном участии родителей в инклюзивном образовании.

Для её решения сформулированы задачи: 1) проанализировать научные подходы к пониманию сущности преемственности как педагогического феномена; 2) обосновать с помощью полученных выводов специфику преемственности в инклюзивном образовании при переходе детей из дошкольной образовательной организации в общеобразовательную школу в контексте переживания этого периода родителями детей.

Теоретические основы: Понятие преемственности с точки зрения **философской** науки рассмотрено исследователем А. А. Поповым в статье «Различные подходы к изучению понятия преемственности» [11, с. 20].

Автор подчеркивает, что согласно философскому аспекту, трактовка данного понятия встречается еще у древнегреческих мыслителей (Аристотеля, Пифагора, Сократа и др.), которые обращают внимание на понятие преемственности, как феномена существования природы, общества, человека и человеческого познания, необходимого для познания окружающего мира [Лосев А. Ф. Природа у Гераклита//Природа. – 1970. №6. – с. 44-49].

В средние века философская научная мысль также проявляла интерес к феномену преемственности. Так в трудах Фомы Аквинского и Роджера Бэкона в 18 веке преемственности посвящена дискуссия о «перерождении и разложении». Новое время породило математические труды Декарта и философские трактаты Спинозы, в которых говорилось о непрерывности жизни и ее постоянной изменчивости. Немецкая классическая философия посредством диалектических законов (отрицания и перехода классических изменений в качественные) предприняла попытки разъяснения принципов существования и действия феномена преемственности. Отсюда появились подходы к пониманию преемственности как общественной категории.

А. А. Попов подчеркивает, что в средние века философская наука не менее интересовалась феноменом преемственности, и в трудах Фомы Аквинского и Роджера Бэкона присутствует дискуссия о «перерождении и разложении», которая также посвящена преемственности. О непрерывности жизни и постоянной ее изменчивости говорят труды Декарта и Спинозы – представителей Нового времени.

А. А. Попов делает выводы о том, что философская трактовка понятия преемственности отражает отношение между определенными этапами развития, суть которого определена в сохранении отдельных элементов целого согласно понятию преемственности из определения советской энциклопедии. Фундаментом философской концепции предстаёт связь с природой, человеческим мышлением и обществом. Преемственность можно рассматривать как процесс сохранения существенного, но при этом необходима последовательная смена ступеней

развития природы, человеческого мышления, общества, обеспечивающий взаимосвязь между ними.

Структуру и механизмы **социальной преемственности** (социологический подход) рассмотрел исследователь В. Г. Рубанов в одноименной статье [13]. Автор отмечает, что социальная преемственность присуща как отдельным подсистемам общества, так и обществу в целом. Смысл социальной преемственности он видит в тенденции наследования в общественной деятельности. Преемственные процессы меняются параллельно с общей усложненностью общественной деятельности. Так в первобытном обществе область применения человеческих знаний ограничена низким уровнем практической деятельности, общественных отношений, которые направлены в основном на удовлетворение биологических потребностей. Передача социального опыта осуществляется посредством механического усвоения наследуемого.

Появление земледелия и скотоводчества, ремесла и торговли значительно повлияли на совершенствование механизмов преемственности. В процессе социального наследования стала прослеживаться активность того, кто передает наследование к наследуемому.

Социальная преемственность, реализуясь в деятельности того или иного субъекта, протекает с разной степенью интенсивности и длительности.

Механизмом передачи социальной преемственности В. А. Воронович и Ю. К. Плетников предлагают членораздельную речь и язык, которые выражаются как форма обобщения и закрепления традиций, социальных норм в знаковых системах [2. с. 9]. Благодаря языку сохраняются и передаются от поколения к поколению знания и культурные ценности.

Более «новый» механизм назван устно-визуальным и письменно закрепленным, так как существует единство способов передачи информации и развития социального наследства. Прогресс и значимость такого механизма заключается в том, что передача социальной памяти не ограничивается адресатностью, пространственными и временными рамками. В. А. Воронович и Ю. К. Плетников говорят о том, что появилась возможность расширения и обезличивания адресата, субъекта социальной преемственности. Благодаря рисунку или письму

можно было пронести информацию о состоянии существующей культуры через века. В силу этого человеческая деятельность стала более гибкой и динамичной, разнообразной и содержательной.

Механизм социальной преемственности, закреплённый письменно, осуществляет быструю трансляцию и передачу опыта, навыков, умений не только от одного поколения к другому, но и между представителями одного поколения. Только развитому общественному сознанию присущ данный механизм социальной преемственности. Так вырабатывается содержание социального наследства и социальная память.

Анализ монографии В. А. Колеватова «Социальная память и познание» позволил определить несколько типов социальной памяти: системногенетический (системноформационный), эволюционногенетический [5, с. 170]. Вместе с тем В. А. Воронович и Ю. К. Плетников социальную память понимают в более широком смысле слова. В их исследовании в данное понятие включаются все ее составляющие компоненты, и социальная память является предпосылкой, используемой людьми, которые строят свое настоящее и планируют будущее. В такую деятельность включены исторически сформировавшиеся, социально значимые достижения науки, культуры, социальной деятельности и отношений. Социальная память представляет собой исторически сложившиеся социальные образования, выполняющие роль социализации, то есть воспитания, образования и обучения личности социальной преемственности. Факторы социального воздействия включают в себя общественные каналы восприятия и внешние факторы влияния, отличающиеся по задачам, средствам аккумуляции и коммуникации, а также способам трансляции содержания социальной памяти.

Таким образом, процесс передачи социального опыта можно представить в следующем: социальная память формируется и фиксируется в материальной и духовной культуре посредством деятельности, воздействует на общественные каналы восприятия и внешние факторы влияния, сохраняет и развивает социальный продукт при наличии совершенного механизма социального наследования. Социальная преемственность поколений отражается на всех сторонах жизни об-

щества: будь то наука или культура, образование или воспитание молодых людей. Характер социальной преемственности выражается в структуре системы образования, в принципах ее построения и функционирования, так как именно в этом реально проявляются отношения между поколениями. Социальные условия, общественно-экономический строй, исторические и национальные традиции определяют особенности системы образования, наличие преемственности между различными ступенями образования.

Понятие психологической преемственности (психологический подход) рассматривают А. А. Люблинская, С. Л. Рубинштейн, Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, Б. Г. Ананьев, П. Я. Гальперин, В. В. Давыдов, Н. Ф. Талызина и др.

С психологической точки зрения преемственность обеспечивается путем совершенствования и развития познавательной и личностной сферы детей. Так А. А. Люблинская понимает категорию преемственности, как определенный тип связей между теми задачами, содержанием, методами, над которыми работают педагоги на смежных ступенях единого процесса воспитания детей [3, с. 3–24].

Особый вклад в понимание преемственности в обучении в психологическом аспекте внесли С. Л. Рубинштейн и его ученики. Ученые представили основу преемственности в механизме, который показывает, что каждая следующая стадия процесса развития вырастает из предыдущей. Каждая предыдущая стадия является внутренним условием для последующей ступени. Так устроена связь всех стадий между собой. С. Л. Рубинштейн подчеркивал, что освоение человеком определенных способов действий и знаний имеет своей предпосылкой, своим внутренним условием определенный уровень развития умственных способностей, а это в свою очередь ведет к созданию условий для освоения более сложных способов действий и знаний.

С. Л. Рубинштейн определяет также, что механизмом психологической преемственности является анализ через синтез, который регулирует непрерывную преемственность всех стадий и компонентов мыслительного процесса. Благодаря анализу происходит разложение нового на части и элементы. Происходит

соотнесение с имеющимися структурами образования с включением новых компонентов. Происходит их синтез и объединение в более высокие структуры. Сохранение же ранних образований поддерживает преемственность развития.

Л. С. Выготский связывал преемственность с развитием и последовательными возрастными изменениями личности ребенка. Он считал, что преемственность выражена по мере изменения динамики возраста [7, с. 260].

Принципы психологической преемственности отображены и в работах А. Н. Леонтьева и его учеников. Они показывают сближение практической деятельности с психикой в процессе развития.

Б. Г. Ананьев полагает, что развитие психического состоит в непрерывном установлении форм. На определённых ступенях развития соотношение между основными психическими процессами складывается по-разному, что выражается в закономерном несовпадении во времени фаз развития психических функций [4, с. 43–46].

На основе этих принципов психического развития были разработаны современные психолого-педагогические теории обучения: теория поэтапного формирования умственных действий, теория учебной деятельности и др. Каждая теория обосновывается необходимостью преемственности в обучении. Н. Ф. Талызина видит необходимость введения дополнительных, промежуточных этапов перехода, указывая, что наибольшие трудности представляет собой переход с материального этапа по качественной и по количественной линии.

Между проблемами психологической и педагогической преемственности существует неразрывная связь. Но педагогическая наука имеет и свои отличительные особенности в понимании изучаемого явления. Проблемами преемственности в педагогике занимались такие учёные, как М. М. Пистарк, К. И. Золотарь, А. Н. Андриянчик, А. Г. Мороз, С. М. Годник, Ю. А. Кустов, М. И. Махмутов и В. С. Безрукова, Н. Н. Олейник, Д. Ш. Ситдикова и др.

Одним из первых понятие «преемственность» упоминает в своих работах М. М. Пистарк. Он говорит о «единстве» школы и подчеркивает, что оно заключается в преемственности всех ступеней школы. Его понимание феномена преемственности в том, что происходит стихийный переход учеников из начальной

школы в среднюю, из средней школы – в высшее учебное заведение [16, с. 31]. Преемственность он рассматривает как общепедагогический принцип организации системы образования, воспитания и обучения субъектов.

К. И. Золотарь раскрывает сущность преемственности тоже как принципа обучения и воспитания подрастающего поколения. Он подчеркивает, что преемственность несет в себе связь и согласованность не только учебной, но и воспитательной работы, а также связь между дошкольным и школьным обучением и воспитанием. Связь в работе педагогов начальной школы, среднего и старшего звена, взаимосвязь преподавания различных учебных предметов, межпредметные и внутрипредметные связи и способствует улучшению качества обучения детей, прочности и осознанности их знаний [17, с. 114].

Группа авторов, таких как А. Н. Андриянчик, А. Г. Мороз, С. М. Годник, Ю. А. Кустов и другие считают преемственность общепедагогическим принципом. По мнению А. Г. Мороза преемственность требует постоянного обеспечения неразрывной связи между отдельными сторонами и ступенями обучения и внутри них. Необходимо расширение и углубление знаний, приобретенных на предыдущих этапах обучения. Так происходит преобразование отдельных представлений и понятий в строгую систему знаний, умений и навыков. Совершается необходимый учет качественных изменений, которые происходят в личности учащихся [12, с. 10].

С. М. Годник определяет преемственность учебных заведений как принцип системы народного образования. Универсальность этого принципа в последовательном достижении закономерностей учебно-воспитательного процесса [8, с. 29]. Вместе с тем С. М. Годник считает важным в осуществлении преемственности в единстве с перспективностью в педагогической работе. Перспективная реализация педагогических задач невозможна без преемственности [8, с. 52]. По мнению С. М. Годника преемственность – это часть педагогического мастерства.

Махмутов и В. С. Безрукова принцип преемственности в обучении отображают через следующее проявление: все положительное, что заложено у обучающихся на предыдущих этапах воспитания и обучения в дальнейшем развивается;

обеспечивается системность знаний и дальнейшее развитие содержания; воспитание и обучение учащихся несёт опережающий характер к развитию в будущем; совершенствование личности через различные формы и методы работы [10, с. 37].

Таким образом, анализируя понятие педагогической преемственности, можно сделать вывод, что одни авторы рассматривают феномен как общепедагогический принцип, который обеспечивает взаимосвязь между ступенями процесса обучения и воспитания учащихся в различных учебных заведениях, а другие исследователи (Н. Н. Олейник, Д. Ш. Ситдикова и др.) склонны трактовать преемственность как общепедагогическую закономерность.

Так, П. Н. Олейник в ходе исследований, приводит нас к выводу о том, что преемственность представляет собой общепедагогическую закономерность, являясь одним из факторов высокой результативности обучения в профессиональном плане, а также повышения качества учебы [14, с. 10].

Д. Ш. Ситдикова считает преемственность общепедагогической закономерностью, которая проявляется в единстве учебно-воспитательного процесса. Обучение будет успешно, если происходит преемственная связь, направленная от одного года обучения к другому. Осуществление преемственности происходит в выборе методов работы педагога и обучающегося. Преемственность реализуется между различными этапами обучения: дошкольными учреждениями и школой, средней школой и высшими учебными заведениями [15].

Анализ понятия педагогической преемственности позволяет сделать вывод о том, что трактовка данной категории многогранна и многоаспектна и непрерывно связана с необходимостью изучения ее в современной педагогической мысли, связывая ее с инклюзивным образованием.

Результаты и их обсуждение: Современное образование озадачено и проблемами инклюзии. Понятие преемственности в инклюзивном образовании исследуют такие учёные как Н. Н. Малофеев, С. Алёхина, Д. З. Ахметова.

Д. З. Ахметова выделяет несколько аспектов изучения непрерывности инклюзивного образования, подчеркивая необходимость создания образовательно-воспитательной среды, включающая все условия, такие как:

а) наличие доступной среды (соответствующая архитектура сооружений и рабочих мест, взаимоотношения педагогов с детьми, родителями и друг с другом основаны на гуманности);

б) интеграция обучающихся в смешанных группах должна быть научно обоснована, не должно быть преград на пути к обучению каждого ребенка рядом с домом;

в) высокий уровень подготовки педагогов и руководителей инклюзивных организаций;

г) организационная культура и дух взаимопонимания в образовательной организации, которая подразумевает вовлеченность в инклюзивный процесс всех участников образовательного процесса;

д) интеграция инклюзивной образовательной организации с социальными институтами, что позволяет использовать расширенное социокультурное пространство в социализации лиц – субъектов инклюзивного образования [9].

Непрерывное инклюзивное образование ученых представляет в виде пирамиды, основание которой составляют инклюзивные дошкольные образовательные организации. Последующие ступени пирамиды – это уровни образования. Наиболее важный период реализации инклюзивного подхода – дошкольное и школьное образование.

Для успешной реализации механизмов преемственного инклюзивного образования Д. З. Ахметова предлагает соблюдение некоторых условий, а именно:

1. Обеспечение единства требований в организации и технологии работы педагога в инклюзивных группах, сочетания ФГОС-ов общего образования и ФГОС-ов для обучающихся с особыми образовательными возможностями в инклюзивной группе;

2. Мониторинг процессов развития, социализации и межличностного взаимодействия субъектов в инклюзивном пространстве, посредством психолого-педагогического взаимодействия.

3. Необходимость преемственности в работе педагогов всех уровней.

4. Наличие координирующего центра, который способен объединить все исследования в области теории инклюзивного образования, а также координировать и реализовывать лучшие практики на основе научной экспертизы.

В свою очередь, анализируя состояние современного инклюзивного образования, наши исследования показали, что также важен еще один его аспект – роль родительской компетентности в вопросах инклюзии, роль родителей в безболезненном переходе обучающихся с одной ступени «пирамиды» образования к другой. Готовность родителей быть также включенными в образовательный процесс с осознанием и пониманием проблем инклюзии, в частности при непрерывном обучении в проблемах педагогической преемственности. Психолого-педагогическая готовность родителей к инклюзивному образованию должна иметь широкий спектр и выражаться и в готовности родителей нормотипично развивающихся детей и родителей детей с особыми образовательными потребностями. Мы считаем, что повышение родительской компетентности в области инклюзии важно установить на этапе дошкольного образования ребёнка, что позволит более мягкой адаптации детей всех групп нозологий и нормы в получении основного общего образования. Осознание родителями проблемы инклюзии, принятие детей с особыми образовательными потребностями и исключение страхов, связанных с переходом в школу детей, позволит благоприятному осуществлению идей инклюзивного образования. Важно принятие родителями идей инклюзивного образования, повышение их компетентности и участия в области инклюзии.

Заключение. Подводя итог вышесказанному, подчеркнём, что современное состояние системы образования носит формирующийся характер. Необходимо понимание отдельных внутренних процессов. Для осознания формирования и становления личности ребёнка на каждом возрастном этапе возникает необходимость разобраться в феномене преемственности. В широком смысле слова данное понятие рассмотрено многими науками, и в каждом подходе играет определённую роль. Понятие преемственности рассматривается с точки зрения разных наук и представлено в философском, социологическом, психологическом и педагогическом аспекте, проанализированы научные подходы к пониманию сущ-

ности преемственности как педагогического феномена. Специфика преемственности в инклюзивном образовании при переходе детей из дошкольной образовательной организации в общеобразовательную школу рассматривается в контексте переживания переходного периода родителями детей.

Список литературы

1. Агальцев, А. М. О гносеологической функции подражания // Проблема методологии и логики науки. – Томск: Изд-во ТГУ, 1970. – Вып. 6. – С. 159–163.
2. Андреева, А. А. Преемственность содержания непрерывного образования молодежи региона народного художественного промысла «Гжель» : автореф. дис. ...канд. пед. наук : 13.00.01 / А. А. Андреева. – Казань, 1994. – 34 с.
3. Антонова, И. В. Реализация принципа преемственности обучения математике в средней и высшей школах : автореф. дис. ...канд. пед. наук : 13.00.02 / И. В. Антонова. – М., 2005. – 197 с.
4. Архипова, С. В. Преемственность в образовании: социологический анализ: автореф. дис. ...канд. социол. наук : 22.00.06 / С. В. Архипова. – Екатеринбург, 2009. – 20 с.
5. Бараховская, О. В. Дидактические условия реализации преемственности в профессиональной подготовке студентов вуза : автореф. дис. ...канд. пед. наук : 13.00.08 / О. В. Бараховская. – Екатеринбург, 2005. – 23 с.
6. Воронович, В. А., Плетников Ю. К. Категория деятельности в историческом материализме. – М.: Знание, 1975. – 64 с.
7. Добрина, Е. А. Преемственность в обучении аналитической геометрии между школой и вузом : автореф. дис. ...канд. пед. наук : 13.00.02 / Е. А. Добрина. – Елец, 2007. – 217 с.
8. Иванова, А. В. Преемственность в обучении геометрическому материалу между курсами математики 1–3 и 4–5 классов средней школы : автореф. дис. ...канд. пед. наук : 13.00.02 / А. В. Иванова. – Л., 1987. – 178 с.
9. ПЕДАГОГИКА, ПСИХОЛОГИЯ И ТЕХНОЛОГИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ Материалы Третьей международной научно-практической конференции 26-27 марта 2015. – 576 с.

10. Погодаев, С. М. Преемственность развития художественно-творческих способностей учащихся средствами социально-культурной деятельности : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05 / С. М. Погодаев. – Барнаул, 2010. – 22 с.

11. Попов, А. А. Различные подходы к изучению понятия преемственности // Педагогическое мастерство: материалы VII Международной научной конференции (г. Москва, ноябрь 2015 г.). – М.: Буки-Веди, 2015. – С. 20–22.

12. Рогозина, И. А. Преемственность в работе детского сада и школы по коррекции фонетико-фонематического недоразвития речи : автореф. дис. ...канд. пед. наук : 13.00.03 / И. А. Рогозина. – СПб., 2002.

13. Рубанов, В.Г. Структура и принципы социальной преемственности. – Известия Томского политехнического университета. 2013. Т. 323. № 6, с. 111-117

14. Свириденко, С. А. Преемственность профессиональной технологической подготовки студентов в системе «туристский колледж – туристский вуз» : автореф. дис. ...канд. пед. наук : 13.00.08 / С. А. Свириденко. – М., 2007.

15. Сманцер, А. П. Теория и практика реализации преемственности в обучении школьников и студентов [Электронный ресурс]/– Минск: БГУ, 2011.– 289 с.

16. Фоменко, Н. А. Преемственность в содержании и организации учебно-производственных комплексов : автореф. дис. ...канд. пед. наук : 13.00.04 / Н. А. Фоменко. – Киев, 1997.

17. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» ФЗ-273 <https://demo.consultant.ru/cgi/online.cgi?req=doc&base=RZR&n=380476&dst=0&rnd=D4939EA725A0905504F5B89900890CE5#03425243164395979>

18. Хусеинов, А. А. Преемственность системы «колледж – вуз» в подготовке кадров для базовых учреждений культуры : автореф. дис. канд. пед. наук : 13.00.05 / А. А. Хусеинов. – М., 1998.

Секция 5

Проектирование в образовании

УДК 37.013

DOI: 10.52376/978-5-907419-50-6_301

ТЕХНОЛОГИЯ УПРАВЛЕНИЯ ПРОЕКТОМ ПО ПОЗНАВАТЕЛЬНОМУ РАЗВИТИЮ ДОШКОЛЬНИКОВ В СФЕРЕ СОЦИОЛОГИИ

Волокиткина Маргарита Ивановна,

студент факультета педагогики и психологии

ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет»

Утёмов Вячеслав Викторович,

кандидат педагогических наук, доцент, декан факультета педагогики и

психологии ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет»

Аннотация. В статье представлена содержательная технология управления проектом познавательному развитию дошкольников в разрезе стадий управления проектом по шагам организационного управления. Раскрыты перечни решаемых организационно-педагогических задач по каждой стадии управления.

Ключевые слова: управление проектом, познавательное развитие, дошкольное образование, социология.

Успешность управления проектом по познавательному развитию дошкольников зависит не только от правильного определения целей, задач и содержания данной деятельности, но и от наличия эффективных и оптимально сочетаемых методов, средств и организационных механизмов управления данным процессом. Т. И. Зубкова считает, что познавательное развитие – это естественное стремление человека к познанию, характеристика деятельности, ее интенсивность и интегральное личностное образование [1. с. 63].

Содержание управленческой технологии управления проектом по познавательному развитию дошкольников в сфере социологии отражает последовательность действий, подробную инструментальную оснащенность каждой операции; предполагает высокую степень вероятности достижения запланированного результата; чёткую ориентацию на решение определённых стандартных и нестандартных проблем образовательного процесса [2].

Рассмотрим технологию управления проектом познавательному развитию дошкольников в разрезе стадий управления проектом по шагам организационного управления.

1. Инициация: анализ проблем и потребностей в проекте; определение целей, задач, требований к продукту и результатов проекта; определение критериев успешности реализации проекта; анализ альтернатив для решения проблемы и выбор варианта проекта; формирование стратегии реализации проекта.

В качестве инструментов на данной стадии применялись SWOT-анализ, анализ документов, совещания, методы группового творчества и методы группового принятия решений.

Выходы стадии инициации представлены четко поставленными целями и результатами проекта, укрупненной ролевой структурой и концепцией проекта [3].

2. Планирование: уточнение целей и результатов проекта; основных характеристик проекта; подтверждение и уточнение критериев успешности создаваемой проекта; анализ и корректировка ограничений и допущений проекта; выявление рисков проекта и плана по их предотвращению или минимизации; выбор критериев оценки текущих и промежуточных результатов по созданию эффективной технологии управления проектом по познавательному развитию дошкольников; определение работ и разработка структурной декомпозиции работ; разработка плана участия и включения заинтересованных лиц проекта; определение точек контроля работ проекта [4].

Вехой стал сформированный план управления проектными командами.

3. Организация и контроль: организация выполнения работ; контроль выполнения работ; согласование действий с заинтересованными лицами; формирование отчетности о ходе выполнения работ; ведение баз данных о текущем состоянии работ проекта.

Реализация выработанного плана должна обеспечить разработку и внедрение продуктов проектной деятельности. Отчеты по созданным продуктам проектной деятельности и результатам их внедрения документируются и сводятся администратором проекта в общую базу данных.

В качестве инструментов на данной стадии использовались шаблоны проектных документов стадии планирования, методики по диагностике познавательного развития, также проводились совещания по проекту, занятия для детей и родительские собрания.

Выходами данной стадии являются развернутая система управления проектом по познавательному развитию дошкольников, транскрипты наблюдений за детьми в ходе занятий и диагностик, отчетность о реализации планов управления проектом по познавательному развитию дошкольников.

4. Анализ и регулирование: выявление и анализ отклонений в работах; анализ причин, вызывающих отклонения; работа с командой проекта (предотвращение конфликтных ситуаций, поддержание психологического климата в проектной команде).

Прогнозирование состояния проекта: подготовка корректирующих действий и анализ их возможных последствий для ликвидации выявленных отклонений в работах; сбор и обработка запросов на изменения в проекте; принятие решений о регулирующих воздействиях и изменениях, вносимых в проект; доведение информации об изменениях в архитектуре проекта до заинтересованных лиц.

Анализ и регулирование поставили ряд задач, которые необходимо решить для перехода к завершающему этапу проекта. В связи с переходом на дистанционное образование, в проекте несколько очных занятия с дошкольниками проведены в онлайн режиме. Данные изменения не оказали негативное влияние на работы проекта и его завершение.

5. Закрытие работ: передача результатов проекта заказчику; разработка и согласование плана закрытия; проведение заключительного анализа результатов; составление сводного отчета; разрешение спорных и конфликтных ситуаций; формирование архива и извлечение усвоенных уроков.

Обозначенные шаги организационного управления могут рассматриваться как задачи, решаемые на каждой стадии создания организационной структуры в системе образования.

Таким образом, технология управления проектом по познавательному развитию дошкольников включает в себя комплекс операций, выполняемых в определённой последовательности с использованием необходимых для этого методов способствующих эффективному осуществлению рассматриваемого процесса.

Список литературы

1. Зубкова Т.И. Исследование познавательной активности детей дошкольного возраста – М.: Просвещение, 2017. – 63 с
2. Управление проектами: основы профессиональных знаний, Национальные требования к компетентности специалистов (NCB – SOVNET National Competence Baseline Version 3.1) . – М.: ЗАО «Проектная ПРАКТИКА», 2010.–256 с.
3. Утёмов В. В., Асхадуллина Д. И. Формирование архитектуры проекта в образовательных системах // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2020. – № 4 (апрель). – С. 33–41.
4. Утёмов В. В., Ершова С. В. Менеджмент риска в образовательных проектах и программах // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2021. – № 3 (март). – С. 97–107. – URL: <http://e-koncept.ru/2021/211017.htm>.

ОСОБЕННОСТИ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ НАПРАВЛЕНИЯ ДИЗАЙН

Горбунова Ольга Борисовна,

магистрант факультета социального управления

ФГБОУ ВО ЯО «Ярославский государственный педагогический университет

им. К. Д. Ушинского»

Байбородова Людмила Васильевна,

профессор, доктор педагогических наук

ФГБОУ ВО ЯО «Ярославский государственный педагогический университет

им. К. Д. Ушинского»

Аннотация. В статье представлен анализ подготовки будущих педагогов направления «Дизайн» на современном этапе развития общества. Особое внимание уделено такому аспекту как подготовка к проектной деятельности. Статья знакомит с опытной работой по проверке педагогических условий и модели формирования подготовленности студентов педагогического вуза к профессиональной деятельности в сфере дизайн-образования путем подготовки к проектной деятельности.

Ключевые слова: подготовка педагогов, дизайн-образование, подготовка к проектной деятельности, педагогические условия, педагогическая модель.

Введение. В современном мире дизайн становится одним из ключевых компонентов формирования будущего. При этом современное профессиональное образование в области дизайна до сих пор опирается на принципы, заложенные основателями первых дизайнерских школ, возникших еще в начале XX века [1, с.114]. В то время как стремительно развивающееся современное общество предъявляет все более широкие требования к специалистам всех областей, которое уже, к сожалению, не может дать классическое образование. Поэтому современное дизайн-образование стоит перед необходимостью

кардинального пересмотра многих положений и выработки новых концепций [2, с. 236].

Что же должно включать современное педагогическое образование на направлении «Дизайн»?

Обратимся к нормативным документам. ФГОС ВПО 3++ рассматривает профессиональную компетентность педагога как совокупность общекультурных и профессиональных компетенций. К общекультурным компетенциям относятся общечеловеческие, духовно-нравственные и социальные основы жизнедеятельности человека. К профессиональным компетенциям будущего педагога-дизайнера относятся: во-первых, владение самим предметом (в нашем случае дизайном), во-вторых: владение методиками обучения данному предмету [3, с. 24].

Общекультурные компетенции знакомы и интуитивно понятны, поэтому рассмотрим более подробно профессиональные компетенции у будущих педагогов-дизайнеров.

Дизайн – это проектно-художественная деятельность, включающая в себя различные компоненты. Следовательно, к формированию первичных профессиональных навыков у будущих педагогов-дизайнеров относится художественная подготовка и подготовка к проектной деятельности. Первое достигается за счет включения в учебную программу дисциплин, направленных на развитие художественных умений студента, а также введение различных видов практик, которые направлены на выполнение творческих заданий, изучение и анализ работ мастеров и специальной литературы [4, с. 35]. А о подготовке к проектной деятельности речь пойдет чуть позже.

Также к особенностям подготовки будущего педагога дизайна является нахождение гармонического единства профессиональной и педагогической составляющей. Процесс подготовки дизайнера-педагога включает в дополнение к вышеизложенному изучение основ педагогики и методики обучения дизайну. При этом данную подготовку тоже необходимо начинать как можно раньше, чтобы знания и навыки, получаемые в дизайн-деятельности, сразу же носили педагогический характер и были ориентированы на будущую профессиональную деятельность.

То есть, как мы видим, студентам необходимо получить достаточно большой объем знаний, навыков и умений. Для этого необходимо совершенствование подходов к организации образовательного процесса. Нужно найти специально организованную и разностороннюю деятельность, где студент может раскрыть свои возможности, проверить и актуализировать потребности и интересы. Одним из таких подходов, по нашему мнению, является проектная деятельность [5, с. 78]. Тем более, как уже говорилось выше, подготовка к проектной деятельности относится к первичным профессиональным навыкам будущих педагогов-дизайнеров [6, с. 59].

Методы. Для выявления компонентов для успешной подготовки будущих педагогов-дизайнеров к проектной деятельности нами была построена модель подготовки.

Для реализации выявленных компонентов была проведена опытная работа. Базой для исследования послужил 2 и 3 курс студентов, обучающихся на направлении «Дизайн» в ЯГПУ им. К. Д. Ушинского. Замысел данной работы состоял в использовании проектной деятельности в рамках курса «Компьютерная графика» как средства подготовки студентов направления «Дизайн» к профессиональной деятельности [7, с. 86].

Цель опытной работы, в ходе которой основой послужило определение исходного уровня сформированности у студентов профессионального обучения профиля «Дизайн» представлений о проектной деятельности, заключалась в проверке педагогических условий и модели формирования готовности будущих педагогов-дизайнеров к проектной деятельности.

Результаты. Опытная работа проходила в три этапа: констатирующий, формирующий и контрольный.

В рамках констатирующего этапа проведена диагностика уровня подготовки к проектной деятельности у будущих педагогов-дизайнеров, подобраны диагностические методики обследования, обобщены и систематизированы полученные эмпирические данные.

Результаты этапа определили разрозненность представлений студентов об учебно-проектной деятельности, её этапах и результатах.

Формирующий этап опытной работы проходил в естественных условиях учебного процесса и предусматривал:

- в рамках подготовки к проектной деятельности выполнение студентами исследовательского проекта на тему компьютерной графики;
- очное, публичное представление проекта перед своей группой;
- проверку эффективности влияния проведенных мероприятий на подготовленность к проектной деятельности.

Для этого применялся целый ряд педагогических условий, включающих в себя методы, приемы и организационные формы обучения, такие как:

- выбор темы самостоятельной проектной работы. Её можно было выбрать из предложенных вариантов либо подобрать самостоятельно, из того, что близко или значимо для студента;

– поэтапное знакомство с основными понятиями проектной деятельности. Происходили данные мероприятия в виде лекций-бесед. В начале предлагался вариант ребуса/кроссворда на рассматриваемую тему. Это делалось для создания атмосферы доверительного общения, раскрепощения участников, позитивного, конструктивного диалога и повышения вовлеченности студентов. Потом рассматривалась тема занятия. Домашним заданием было применить пройденный на данном занятии материал к своему проекту. После этого каждый участник представлял выполненное на данное занятие домашнее задание. Остальные комментировали выступление и предлагали свои коррективы;

- при оценивании публичного выступления была предложена 3-х бальная система предполагающая только нейтральные или положительные отметки (3 – не плохо, 4 – хорошо, 5 – отлично).

На последнем, контрольном этапе опытной работы было проведено повторное анкетирование и коллективный анализ.

Анализируя и оценивая результаты проведенной работы, можно констатировать, что предполагаемые результаты подготовки будущих педагогов-дизайнеров достигнуты.

Обсуждение. Результат работы заключался в повышении уровня подготовки будущих педагогов-дизайнеров к проектной деятельности: развитие навыков анализа проблем, постановки целей, разработки и выбора альтернатив в решении проблем, оценки последствий принятых решений, представление результатов проделанной работы, обоснование и оценка результатов своей деятельности и деятельности других, взаимодействие с коллегами. То есть развитии профессиональных компетенций, что может послужить стимулом для последующей проектной работы по усовершенствованию проектных знаний, проектных умений и практического опыта их применения.

Результаты группового анализа свидетельствуют о том, что студенты, которые участвовали в опытной работе высоко оценили эффективность средств, используемых при подготовке к проектной деятельности.

Благодаря анкете, которую заполняли дважды, для себя смогли определить свой уровень подготовленности, степень вовлеченности и заинтересованность в учебно-проектной деятельности.

Ребусы и кроссворды, применяемые в учебном процессе, вызвали только положительные отклики, не смотря на то, что многие отметили их сложность.

Детальное обсуждение этапов проектов и видов деятельности, выполняемых на каждом из них, помогло с реализацией проектов.

Также высоко оценили и публичное представление. Как выступление одnogруппников, так и свое собственное назвали захватывающим и увлекательным опытом.

Из минусов отметили затянутость как во время регулярных лекций-бесед, т. к. участвовала вся группа и выслушивали каждого и во время представления проектов, которое занимало больше 3-х часов. А также недостаток свободного времени для самостоятельной работы.

Заключение. Анализ результатов исследования свидетельствует о положительной динамике исследуемого процесса. Изменения в уровне подготовленности к проектной деятельности у будущих педагогов-дизайнеров, участвовавших в опытной работе, являются следствием реализации применяемых педагогических условий. Работая над проектами, студенты прониклись важностью собственной

учебно-профессиональной деятельности и отметили, что нашли применение полученным в университете компетенциям. Сталкиваясь с недостатком знаний и умений для полноценной реализации проекта, повысили мотивацию к самообразованию и саморазвитию, значимую для них как для будущих специалистов.

Цель нашего исследования достигнута. Но полученные материалы не исчерпывают, конечно же, всех аспектов исследуемой проблемы.

Список литературы

1. Сараева А. А. Проектная деятельность как необходимый компонент профессиональной подготовки будущего учителя // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы I Междунар. науч. конф. (г. Уфа, июнь 2011 г.). – Уфа: Лето, 2011. – С. 114–117. – URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/18/803>.
2. Сагадеева А. А. Содержание и пути подготовки бакалавров педагогики к проектной деятельности // Актуальные задачи педагогики: материалы I Междунар. науч. конф. (г. Чита, декабрь 2011 г.). – Чита: Изд-во «Молодой ученый», 2011. – С. 235–237. – URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/20/1436>.
3. Бандорин В. Г., Валькова Н. П., Голубева Е. Я. и др. Ленинградская школа дизайна. Опыт подготовки дизайнеров в ЛВХПУ им. В. И. Мухиной. – 1990. – 100 с.
4. Белякова Т. Е. Публичная библиотека в системе непрерывного библиотечно-информационного образования: дис. ... канд. пед. наук. – СПб., 2017. – 257 с.
5. Евстратова Л. А., Исаева Н. В., Лешукова О. В. Проектное обучение: практики внедрения в университетах. – М.: Открытый университет Сколково, 2018. – 154 с.
6. Весманов С. В. Проектная деятельность – путь к жизненному успеху. Открытая (публичная) лекция, 05.03.2015. – URL: <https://www.youtube.com/watch?v=7o8q0qtYBs&feature=youtu.be>.
7. Газизова Т. В., Колесникова Т. А., Осяк С. А., Кочеткова Т. Н., Чиркова С. В. Теоретическое обоснование педагогических условий подготовки студентов педагогического вуза к организации проектной деятельности // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 4. – URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=20626>.

ОСОБЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ БАКАЛАВРОВ В ОБЛАСТИ ОХРАНЫ ПРИРОДЫ В КОНТЕКСТЕ ТРЕБОВАНИЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ

Зими́рева Екатерина Николаевна,

аспирант кафедры педагогики

ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет»

Ходырева Елена Анатольевна,

доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики

ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет»

Аннотация. Подготовка бакалавров в области охраны природы связана в исследовании с необходимостью интеграции требований актуализированного Федерального государственного образовательного стандарта по направлению подготовки 05.03.06 Экология и природопользование и профессиональных стандартов «Специалист по экологической безопасности (в промышленности)», «Педагог дополнительного образования детей и взрослых», «Работник в области обращения с отходами», соответствующих будущей профессиональной деятельности выпускников. Необходимо определить перечень формируемых профессиональных компетенций как основных результатов подготовки будущих бакалавров, а также установить индикаторы их достижения исходя из требований к профессиональной деятельности выпускника.

Ключевые слова: бакалавры в области охраны природы, федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования, профессиональные стандарты, профессиональные компетенции.

Введение

Актуальность проблемы настоящего исследования определяется важностью повышения качества и практико-ориентированности высшего образования в соответствии с профессиональными стандартами, определяющими требования к знаниям, умениям и трудовым действиям, необходимых выпускникам в области

охраны природы для эффективного выполнения трудовых функций в будущей профессиональной деятельности.

Актуализация федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования (далее – ФГОС ВО) обусловила необходимость самостоятельного установления образовательными организациями высшего образования профессиональных компетенций и индикаторов их достижения, исходя из требований профессиональных стандартов, соответствующих профессиональной деятельности выпускников, а также, на основе анализа иных требований к результатам профессионального образования.

Методы исследования:

В качестве основных методов исследования выступали:

- теоретические – анализ требований к формированию профессиональных компетенций, предъявляемых к бакалаврам в области охраны природы на рынке труда, профессиональных стандартов, соответствующих профессиональной деятельности выпускников;

- эмпирические – анализ актуализированного ФГОС ВО в части требований к результатам профессионального образования и профессиональных стандартов, а также содержательное обобщение педагогического опыта разработки образовательных программ высшего образования на основе актуализированного ФГОС ВО по направлению подготовки 05.03.06 Экология и природопользование, предоставило возможность определить перечень формируемых профессиональных компетенций и обосновать индикаторы их достижения, на которые ориентирована подготовка бакалавров в области охраны природы.

Результаты исследования:

В ходе проведенного анализа требований, которые предъявляются к выпускникам на региональном рынке труда, в том числе в ходе проведения консультаций с работодателями, следует отметить востребованность в специалистах способных решать широкий спектр задач из различных сфер профессиональной деятельности: образование, экологическая безопасность, обращение с отходами, предотвращение негативного воздействия и охрана окружающей среды, управление природопользованием, мониторинг и прогнозирование состояния качества

окружающей среды, экологический надзор и контроль, рациональное природопользование.

Таким образом, образовательным организациям, осуществляющим подготовку бакалавров в области охраны природы при разработке образовательных программ целесообразно дополнить перечень формируемых профессиональных компетенций, способных обеспечить будущему выпускнику возможность осуществлять профессиональную деятельность не менее чем в одной сфере профессиональной деятельности и решать задачи профессиональной деятельности не менее чем одного типа (научно-исследовательского, проектно-производственного, организационно-управленческого, контрольно-надзорного, экспертно-аналитического, педагогического, культурно-просветительского).

В актуализированном ФГОС ВО по направлению подготовки 05.03.06 Экология и природопользование [1] указано, что при определении профессиональных компетенций будущих бакалавров, образовательная организация осуществляет выбор профессиональных стандартов из числа указанных в приложении к ФГОС ВО и (или) иных профессиональных стандартов, соответствующих профессиональной деятельности выпускников. Исходя из этого требования, в качестве основных профессиональных стандартов выбраны следующие: «Специалист по экологической безопасности (в промышленности)» [2], «Педагог дополнительного образования детей и взрослых» [3], «Работник в области обращения с отходами» [4].

Для установления перечня профессиональных компетенций из каждого вышеуказанного профессионального стандарта выделены по одной или две обобщенные трудовые функции, соответствующие будущей профессиональной деятельности выпускников, установленному уровню квалификации, и требований к образованию и обучению – освоение программ высшего образования уровня бакалавриата (см. табл.1). В составе каждой обобщенной трудовой функции выделены трудовые функции, которые рассматривались в совокупности с квалификационными характеристиками, определяющих требования к необходимым знаниям и умениям, с трудовыми действиями и другими характеристиками, обеспечивающие будущему специалисту эффективное выполнение конкретных функций.

Таблица 1 – Перечень обобщённых трудовых функций и трудовых функций, имеющих отношение к профессиональной деятельности выпускника по программе бакалавриата по направлению подготовки 05.03.06 Экология и природопользование

Код и наименование профессионального стандарта	Обобщенные трудовые функции			Трудовые функции	
	Код	Наименование	Уровень квалификации	Наименование	Код
01.003 Педагог дополнительного образования детей и взрослых	С	Организационно-педагогическое обеспечение реализации дополнительных общеобразовательных программ	6	Организация и проведение массовых досуговых мероприятий	С /01.6
				Организационно-педагогическое обеспечение развития социального партнерства и продвижения услуг дополнительного образования детей и взрослых	С /02.6
				Организация дополнительного образования детей и взрослых по одному или нескольким направлениям деятельности	С /03.6
40.117 Специалист по экологической безопасности (в промышленности)	В	Планирование и документальное оформление природоохранной деятельности организации	5	Планирование и документальное оформление мероприятий по эксплуатации средств и систем защиты окружающей среды в организации	В/01.5
				Ведение документации по нормированию воздействия производственной деятельности организации на окружающую среду	В/02.5
				Планирование и документальное сопровождение деятельности по соблюдению или достижению нормативов допустимого воздействия на окружающую среду	В/03.5
				Оформление разрешительной документации в области охраны окружающей среды	В/04.5
				Оформление отчетной документации о природоохранной деятельности организации	В/05.5
				Ведение документации по результатам государственного и муниципального экологического надзора	В/06.5
	С	Разработка и проведение мероприятий по повышению эффективности природо-	6	Проведение экологического анализа проектов расширения, реконструкции, модернизации действующих производств, создаваемых новых технологий и оборудования в организации	С/01.6
				Экологическое обеспечение производства новой продукции в организации	С/02.6
				Разработка и эколого-экономическое обоснование планов	С/03.6

		охранной деятельности организации		внедрения новой природоохранной техники и технологий в организации	
				Установление причин и последствий аварийных выбросов и сбросов загрязняющих веществ в окружающую среду, подготовка предложений по предупреждению негативных последствий	С/04.6
				Экономическое регулирование природоохранной деятельности организации	С/05.6
				Организация обучения персонала организации в области обеспечения экологической безопасности	С/06.6
16.006 Работник в области обращения с отходами	В	Обеспечение соответствия работ (услуг) в области обращения с отходами требованиям экологической и санитарно-эпидемиологической безопасности	6	Обеспечение соблюдения требований нормативных правовых актов в области экологической и санитарно-эпидемиологической безопасности при обращении с отходами	В /01.6
				Обеспечение соблюдения требований нормативных правовых актов в области учета и контроля при обращении с отходами	В /02.6
				Обеспечение выполнения предписаний контрольно-надзорных органов по проведению работ в области обращения с отходами	В /03.6
	С	Организационное обеспечение деятельности в области обращения с отходами	6	Организация инфраструктуры экологически безопасного обезвреживания и переработки отходов	С/01.6
				Организация деятельности по транспортированию отходов	С/02.6
				Организация деятельности по обработке, обезвреживанию, захоронению отходов	С/03.6
				Организация инфраструктуры оказания услуг по обращению с твердыми коммунальными отходами	С/04.6

Сопоставительный анализ вышеуказанных трудовых функций, позволил установить конкретные трудовые действия на подготовку и выполнение которых будет направлена формируемая профессиональная компетенция, чтобы обеспечить качество подготовки бакалавров в области охраны природы требованиям, предъявляемых к будущим выпускникам на рынке труда.

В свою очередь, соотнесение трудовых действий с требуемыми для их выполнения знаниями и умениями, позволило увидеть конкретные индикаторы достижения установленных профессиональных компетенций у будущих бакалавров. Важно отметить, что в контексте исследования индикаторы рассматриваются как основ-

ные характеристики, позволяющие конкретизировать формулировку профессиональных компетенций в виде экологических знаний, умений и профессиональных действий, выполняемых выпускником, освоившим данную компетенцию.

Таким образом, в результате интеграции профессиональных стандартов и актуализированного ФГОС ВО были сформулированы профессиональные компетенции и индикаторы их достижения, обеспечивающие возможность бакалаврам в области охраны природы эффективно выполнять трудовые функции в будущей профессиональной деятельности.

Таблица 2- Профессиональные компетенции выпускников и индикаторы их достижения

Объекты профессиональной деятельности (или области знания)	Код и наименование ПК	Код и описание индикаторов достижения профессиональной компетенции выпускника	Основание (профессиональный стандарт, анализ опыта)
Тип задач профессиональной деятельности: культурно-просветительский			
Образование; научные исследования в области экологии, природопользования, геоэкологии, устойчивого развития, охраны природы	ПК-1. Способен разрабатывать организационно-педагогическое обеспечение реализации дополнительных общеобразовательных программ	ПК-1.1. Знать: основные направления досуговой деятельности, особенности организации и проведения массовых досуговых мероприятий в сфере охраны окружающей среды, техники и приемы вовлечения обучающихся в природоохранную деятельность, поддержание интереса к ней, общение при организации и проведении мероприятий, правила ведения профессионального диалога, локальные нормативные акты, регламентирующие организацию образовательного процесса, разработку программно-методического обеспечения, ведение и порядок доступа к учебной, экологической и иной документации, регламентирующих нормы обеспечения безопасности жизни, здоровья обучающихся и охраны окружающей среды ПК-1.2. Уметь: планировать, организовывать и проводить массовые мероприятия в сфере охраны окружающей среды, использовать при проведении мероприятий педагогически обоснованные формы, методы, способы и приемы организации деятельности и общения обучающихся, отслеживать педагогические эффекты проведения мероприятий, координировать деятельность педагогических работников, объединений обучающихся при подготовке природоохранных мероприятий, находить заинтересо-	01.003 Педагогическая деятельность в дополнительном образовании детей и взрослых Педагог дополнительного образования детей и взрослых Приказ Минтруда России от 5 мая 2018 г. № 298н «Об утверждении профессионального стандарта "Педагог дополнительного образования детей и взрослых» (Зарегистрировано в Минюсте России 28.08.2018 № 52016)

		<p>ванных лиц, экологических и иных организаций, развивать формальные (договорные, организационные) и неформальные формы взаимодействия с ними</p> <p>ПК-1.3. Владеть: методиками применения технических средств обучения, ИКТ, электронных образовательных и информационных ресурсов, дистанционных образовательных технологий и электронного обучения, приемами создания информационно-рекламных материалов экологического содержания (листовок, буклетов, плакатов, баннеров, презентаций) на бумажных и электронных носителях, методами, приемами и способами формирования благоприятного психологического микроклимата и обеспечения условий для сотрудничества обучающихся в сфере охраны окружающей среды, подходами и направлениями работы в области профессиональной ориентации, поддержки и сопровождения профессионального самоопределения, методами и формами организации деятельности и общения при организации и проведении досуговых природоохранных мероприятий</p>	
Тип задач профессиональной деятельности: организационно-управленческий			
Обращение с отходами; охрана окружающей среды; предотвращение и ликвидация загрязнений, рациональное природопользование, мониторинге и прогнозирование состояния окружающей среды; нормирование в области охраны окружающей среды;	ПК-2. Способен обеспечивать качество работ (услуг) в области обращения с отходами требованиям экологической безопасности	<p>ПК-2.1. Знать: нормативные правовые акты в области обращения с отходами, технологии обработки экологической информации с использованием современных средств коммуникации и связи, систему государственного надзора, межведомственного и ведомственного контроля, методы и процессы обращения с отходами, организация управления отходами на уровне субъекта Российской Федерации, на уровне муниципального образования, на уровне организации</p> <p>ПК-2.2. Уметь: разрабатывать предложения, направленные на формирование системного (комплексного) подхода к обращению с отходами на закрепленной территории, использовать информационно-коммуникационные технологии в профессиональной деятельности, осуществлять разработку комплекса мероприятий по предотвращению и снижению вредного воздействия отходов на здоровье человека и окружающую среду, собирать и анализировать данные о воздействии отходов на окружающую среду, определять соответствие учетно-отчетной документации установленным требованиям контрольно-надзорных органов</p> <p>ПК-2.3. Владеть: внедрением наилучших доступных технологий и передовых методов в области обращения с отходами, способами выполнения профессиональных задач и оценкой их эффективности, анализом данных о процессах, в результате которых образуются отходы, планированием мероприятий по результатам проверок контрольно-надзорных органов.</p>	<p>16.006</p> <p>Формирование эффективной системы сбора, накопления, транспортирования, обработки, утилизации, обезвреживания, размещения отходов производства и потребления</p> <p>Работник в области обращения с отходами</p> <p>Приказ Минтруда России от 27 октября 2020 г. № 751н</p> <p>Об утверждении профессионального стандарта «Работник в области обращения с отходами»</p> <p>(Зарегистрировано в Минюсте России</p>

экологический надзор и контроль			02.12.2020 № 61198)
Тип задач профессиональной деятельности: контрольно-ревизионный			
Охрана окружающей среды; предотвращение и ликвидация загрязнений, рациональное природопользование, мониторинг и прогнозирование состояния окружающей среды; нормирование в области охраны окружающей среды; экологический надзор и контроль	ПК-3. Способен планировать и документально оформлять природоохранную деятельность организации	ПК-3.1. Знать: нормативные правовые акты в области охраны окружающей среды, поисковые системы для поиска информации в информационно-телекоммуникационной сети "Интернет": наименования, возможности и порядок работы в них, электронные справочные системы и библиотеки: наименования, возможности и порядок работы в них, правила разработки плана мероприятий по охране окружающей среды или программы повышения экологической эффективности ПК-3.2. Уметь: выполнять поиск методических материалов по установлению нормативных уровней допустимого негативного воздействия на окружающую среду в электронных справочных системах и библиотеках, определять размер санитарно-защитной зоны организации в соответствии с классификацией промышленных организаций, систематизировать материалы первичного учета отходов и производственного экологического контроля в организации, устанавливать для организации соответствующую категорию по степени негативного воздействия на окружающую среду ПК-3.3. Владеть: методами и средствами охраны окружающей среды и обеспечения экологической безопасности, применяемые в организации, разработкой инструкций для работников, осуществляющих производственный экологический контроль в организации, разработкой плана мероприятий по охране окружающей среды в организации в соответствии с требованиями нормативных правовых актов в области охраны окружающей среды, выявлением приоритетных экологических задачи для организации, основными принципами риск-ориентированного подхода и порядок их применения при осуществлении государственного экологического надзора	40.117 Планирование, организация, контроль и совершенствование природоохранной деятельности в организациях отраслей промышленности Специалист по экологической безопасности (в промышленности) Приказ Минтруда России от 07 сентября 2020 г. № 569н Об утверждении профессионального стандарта «Специалист по экологической безопасности (в промышленности)» (Зарегистрировано в Минюсте России 25.09.2020 № 60033)
Тип задач профессиональной деятельности: организационно-управленческий			
	ПК-4. Способен разрабатывать и проводить мероприятия по повышению эффективности	ПК-4.1. Знать: основные направления ресурсосбережения, перечень и область применения новых природоохранных технологий, включенных в информационно-технические справочники по наилучшим доступным технологиям в области охраны окружающей среды, источники образования отходов, выбросов и сбросов загрязняющих веществ в окружающую среду в организации ПК-4.2. Уметь: планировать по результатам оценки воздействия на окружающую среду мероприятия по снижению (предотвращению)	40.117 Планирование, организация, контроль и совершенствование природоохранной деятельности в организациях отраслей промышленности

	природо-охранной деятельности организации	<p>негативного воздействия на окружающую среду, искать информацию об опыте применения наилучших доступных технологий в аналогичных организациях с использованием информационно-телекоммуникационной сети "Интернет", обосновывать и рекомендовать к применению в организации малоотходные и безотходные технологии, устанавливать взаимосвязь между воздействием на окружающую среду и техническими возможностями новой природоохранной техники и технологий</p> <p>ПК-4.3. Владеть: методами и средствами ликвидации последствий нарушения состояния окружающей среды, методиками расчетов оценки воздействия на окружающую среду планируемой деятельности, порядком работ по установлению причин и последствий аварийных выбросов и сбросов загрязняющих веществ в окружающую среду, сверхнормативного образования отходов</p>	<p>Специалист по экологической безопасности (в промышленности)</p> <p>Приказ Минтруда России от 07 сентября 2020 г. № 569н</p> <p>Об утверждении профессионального стандарта «Специалист по экологической безопасности (в промышленности)»</p> <p>(Зарегистрировано в Минюсте России 25.09.2020 № 60033)</p>
--	---	---	--

Результаты исследования могут быть использованы образовательными организациями для оценки качества образовательной деятельности и подготовки обучающихся, для проектирования содержания дисциплин (модулей), практик, методических материалов, иных компонентов образовательных программ, а также совершенствования форм организации образовательного процесса.

Заключение

Следует отметить, что при определении профессиональных компетенций и индикаторов их достижения в контексте требований профессиональных стандартов, необходимо обращаться к формулировкам трудовых функций, трудовых действий и требованиям к необходимым знаниям и умениям, и другим характеристикам профессиональных стандартов. Кроме того, образовательным организациям, самостоятельно устанавливающим профессиональные компетенции важно учитывать ограниченность жизненного цикла профессиональных стандартов, которые после утверждения требуют актуализации и не могут в дальнейшем применяться в системе профессионального образования, поэтому при определении профессиональных компетенций образовательным организациям необходимо учитывать все источники формирования требований к результатам профессионального образования.

Таким образом, для подготовки будущих бакалавров в области охраны природы в контексте требований предъявляемых актуализированным ФГОС ВО с учетом требований профессиональных стандартов, соответствующих профессиональной деятельности выпускников и других источников формирования требований к результатам профессиональной подготовки, сформулирован перечень профессиональных компетенций и установлены индикаторы их достижения, обеспечивающие возможность будущему бакалавру реализовывать выполнение трудовых функций.

Список литературы

1. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 05.03.06 Экология и природопользование, утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 07.2020 № 894. – URL: http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/050306_V_3_23082020.pdf
2. Профессиональный стандарт «Специалист по экологической безопасности (в промышленности)», утв. приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 07.09.2020 г. № 569н. – URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/74581696/>
3. Профессиональный стандарт «Педагог дополнительного образования детей и взрослых», утв. приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 05.05.2018 г. № 298н. – URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71932204/>
4. Профессиональный стандарт «Работник в области обращения с отходами», утв. приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 27.10. 2020 г. № 751н. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_369883/

ОПЫТ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ К ОРГАНИЗАЦИИ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ

Золотова Татьяна Сергеевна,

студентка факультета социального управления

ФГБОУ ВО ЯО «Ярославский государственный педагогический университет

им. К. Д. Ушинского»

Чернявская Анна Павловна,

доктор педагогических наук,

профессор кафедры педагогических технологий

ФГБОУ ВО ЯО «Ярославский государственный педагогический университет

им. К. Д. Ушинского»

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы подготовки учителей к организации исследовательской деятельности школьников. В ходе исследования было проведено анкетирование среди педагогов-практиков, позволяющее изучить понимание и возможности применения исследовательской деятельности в школе, а также трудности, с которыми сталкиваются учителя при её организации. Работа направлена на анализ профессиональной подготовки с целью её усовершенствования для будущих учителей.

Ключевые слова: подготовка студентов, организация исследовательской деятельности школьников, трудности педагогов-практиков, проектная деятельность, формы организации исследовательской деятельности.

Введение. На сегодняшний момент к педагогу предъявляются особые требования в области организации и проведения исследовательской деятельности. Общество испытывает необходимость в интеллектуально-творческой личности. Именно поэтому в системе высшего образования появляются тенденции новой и качественной подготовки специалистов [1, с. 144–146].

Государство уделяет большое внимание данному вопросу со своей стороны. Приняты важные законодательные акты, например «Национальная доктрина образования до 2025 года». В которой высказаны следующие мысли: «в стране должна вестись подготовка высококвалифицированных специалистов, способных к профессиональному росту и профессиональной мобильности в условиях информатизации общества и развития новых наукоемких технологий, и о привлечении в систему образования талантливых педагогов, способных на высоком уровне осуществлять учебный процесс, вести научные исследования, осваивать новые технологии и информационные системы». Это доказывает потребность в изменении подготовки будущих учителей и подчеркивает важность проводимого исследования. Поэтому стоит задуматься о создании общей методики подготовки молодых специалистов педагогических вузов.

Опыт нашей работы подтверждает, что готовность учителя к исследовательской виду деятельности должна опираться на ряд положений:

- во-первых, учитель должен понимать необходимость организации и проведения исследовательской деятельности на любом этапе обучения;
- во-вторых, знать теоретические основы осуществления исследовательской деятельности в процессе обучения; в-третьих, владеть технологиями, методами и приемами организации исследовательской деятельности школьников.

В Ярославском регионе накоплен значительный опыт организации исследовательской деятельности учащихся. В 2014 году была разработана Концепция развития исследовательской деятельности учащихся, сформулированы критерии эффективности обучения, проводится работа по классификации нормативной базы. С 2019 года во многих школах начали организовываться индивидуальные проекты исследовательского типа, где разрабатывается положение, в котором прописаны основные требования и критерии оценки. В Ярославской области много, что проработано, например, рассмотрены этапы организации по отношению к различным предметам, а также глубоко изучены следующие аспекты: определение области исследования, темы; особенности организации внеурочных

занятий по проектам, сложности в организации научно-исследовательской деятельности и пути их преодоления. Потенциал исследовательской деятельности помогает развить личные качества у обучающихся, углубить знания по предмету, сориентироваться в профессиональном выборе.

Методы. С целью улучшения подготовки в педагогических вузах мы решили изучить имеющийся опыт педагогов-практиков Ярославской области методом анкетирования (МОУ СШ № 30, № 55, Болтинская СОШ).

В анкетировании приняли участие 50 человек, среди них 18 учителей из начального звена (со стажем от 1 года до 28 лет, в возрасте от 23 до 55 лет) и 32 учителя среднего звена различных предметных областей со стажем от 2 до 32 лет, возрастом от 24 до 57 лет. Все педагоги имеют высшее образование.

Результаты. Было выявлено, что все педагоги среднего звена организуют исследовательскую деятельность и только 6 педагогов из начального звена. При этом из беседы с данными педагогами было выявлено, что главной трудностью организации данной деятельности является степень самостоятельности выполнения работы учениками. Чаще всего ответственность за выполнение исследовательской работы возлагается на плечи родителей.

Что касается понимания исследовательской деятельности, то её отождествляют с личностно-ориентированной деятельностью, поисковой работой. Часто встречаемые формулировки: «исследовательская работа—это творческий поиск необходимый для решения проблем», «деятельность, направленная на создание определенного продукта, результата». Многие педагоги указали на то, что результат должен быть заранее организован и спланирован.

На вопрос о возможностях применения исследовательской деятельности в обучении, развитии и воспитании учителя отметили, что имеет широкие возможности. В плане обучения «позволяет добиться полноценных знаний в области науки» и «возможность связать теорию с практикой». А с точки зрения воспитания – это «создание ситуации успеха», «возможность самореализоваться, рабо-

тать в сотрудничестве». Также, по мнению опрошенных, исследовательская деятельность способствует «расширению кругозора и словарного запаса», «развитию когнитивных способностей».

Большая часть организует исследовательскую деятельность иногда в урочной и внеурочной деятельности (50%), регулярно в урочной деятельности – 10%, иногда во внеурочной деятельности (20%), регулярно в урочной деятельности 8%, регулярно во внеурочной деятельности 6%, редко в урочной и внеурочной деятельности (6%). Из полученных данных следует, что организация исследовательской деятельности осуществляется в основном во внеурочное время.

Наиболее часто применяемыми формами организации исследовательской деятельности, которые выделили педагоги: исследовательские проекты, которые являются обязательной формой; рефераты, доклады, домашнее задание исследовательского характера, уроки–исследования.

Педагоги указали и на определённые возникающие трудности, рассмотрим некоторые из них: 46 человек (92%) указали на трудности связанные с недостатком времени, так как оно уходит на подготовку к занятиям и проверку тетрадей; половина опрошенных выделяет трудности, связанные с самостоятельным изучением детьми новой информации, что, несомненно, является актуальной проблемой, так как дети зачастую уделяют мало времени изучению чему-либо помимо школьной программы; трудности связанные с созданием материально-технических условий для исследовательской деятельности детей (20%), многие школы не всегда оснащены современным оборудованием и доступу к интернет-ресурсам. Трудности, связанные с неумением детьми презентовать результаты своей деятельности (10%), у детей часто возникает боязнь выступать перед большой аудиторией. Кроме этого возникают сложности у 20% педагогов, связанные с жесткими рамками учебно-тематического планирования, так как тема исследовательской работы не всегда будет соответствовать тематическому плану учителя.

Обсуждение:

1. Взаимосвязи между стажем работы педагога и частотой организации исследовательской деятельности школьников не выявлено. Реализацией данной деятельности занимаются как молодые педагоги, так и те, которые имеют большой педагогический стаж. Но стоит отметить, что опытные учителя начального звена сталкиваются с большими трудностями в организации исследовательской деятельности, чем молодые специалисты. Стаж работы и количество трудностей, испытываемых учителями средней общеобразовательной школы, не взаимосвязаны.

2. Учителя-предметники для организации исследовательской деятельности используют время, отведенное на внеурочную деятельность. Это обусловлено тем, что занятия во внеурочное время не регламентированы временными рамками и не имеет строгих требований с точки зрения формируемых компетенций. А учителя начального звена организуют исследовательскую деятельность, как на уроках, так и вне.

Заключение. Таким образом, проведенное анкетирование позволяет сделать вывод о том, что у большинства педагогов нет четкого представления о понятии «исследовательская деятельность». Но, они отмечают широкие возможности её реализации на практике. Кроме того, в общеобразовательных учреждениях стало обязательным организация и проведение проектной деятельности исследовательского характера. В процессе работы педагоги сталкиваются с большим количеством трудностей, которые носят объективный характер: нехватка времени, недостаточное материально-техническое обеспечение, жесткие рамки тематического планирования. Следовательно, для будущих педагогов необходимо предусмотреть курс по подготовке к организации исследовательской деятельности школьников, а для педагогов со стажем разработать курс повышения квалификации по реализации проектно-исследовательской деятельности.

Список литературы

1. Зверева С. А. Педагогический опыт организации исследовательской деятельности учащихся в сельской местности // Исследовательская работа школьников. 2005. – № 4. – С. 144–147.

ПРОЕКТ «АКТУАЛЬНЫЙ ОБЪЕКТ» КАК ИНСТРУМЕНТ РАЗВИТИЯ ДИЗАЙН-МЫШЛЕНИЯ УЧАЩИХСЯ

Мамаева Ольга Георгиевна,

педагог дополнительного образования
структурного подразделения КОГОАУ ДО «Центр технического творчества»
Детский технопарк «Кванториум»

Аннотация. В статье обосновывается целесообразность применения методики дизайн-мышления и проекта «Актуальный объект», с целью формирования творческой активности учащихся. На основе теории дизайн-мышления и методологии обучения дизайну рассматривается формирование дизайнерского мышления учащихся в практике дополнительного образования.

Ключевые слова: дизайн-мышление, творческая деятельность, актуальный объект, развитие творческого мышления.

Введение. Главная цель дизайн-мышления – выйти за пределы существующих стереотипов и привычных способов решения задачи. Данная методика позволяет опровергнуть устойчивые предположения и переосмыслить проблему, чтобы найти неочевидные альтернативные и инновационные решения. Это касается и развития творческих способностей детей. Вопрос, который рассматривается в данной работе, один из самых актуальных в педагогике сегодня. Это вопрос о развитии индивидуальных, познавательных и творческих способностей подростков. Многие педагоги сталкиваются с такой проблемой, как творческая безынициативность у современных детей. Нежелание придумывать, фантазировать, изобретать очень часто проявляется на занятиях. Стоит дать самостоятельное творческое задание, как появляется боязнь неудачи, неуверенность в своих силах, и дети выби-

рают простой репродуктивный путь – выполняют работу по образцу или же копируют аналоги, ничего не меняя и не утруждая себя. Зачастую современные дети просто не умеют и не знают, как фантазировать, как придумать что-то новое, как отойти от стереотипов мышления. Одним из инструментов развития творческого мышления учащихся может быть проект «Актуальный объект».

Цель данного проекта – создание инновационного или модификация существующего актуального предмета именно для самого учащегося или его ближайшего окружения. Изучение аналогов, эмпатия, создание чернового прототипа, 3D модели и опытного образца, а также его тестирование – задачи для достижения максимально качественного результата.

Методы. Дизайн-мышление – это метод создания каких-либо продуктов и услуг, ориентированных в первую очередь на интересы пользователя. Включает в себя пять основных этапов: эмпатия, фокусировка, генерация идей, прототип, тестирование [1–6].



Рис. 1. Основные этапы дизайн-мышления

Эмпатия. На этом шаге учащиеся максимально погружаются в проблемную область. Центральным объектом исследования является человек (непосредственный пользователь), его физические и эмоциональные потребности, поведение, мысли. Ребенок опрашивает, слушает и наблюдает. На данном этапе дети учатся формулировать вопросы и составлять анкеты, бриф, правильно вести беседу (интервью), пользоваться различными средствами фиксации и хранения аудио- и

видеоинформации. На высоких уровнях освоения эмпатии дети прорабатывают способы понимания других людей, их опыта, потребностей, возможностей и ограничений. Цель этапа – погрузиться в опыт пользователя, понять проблемы, найти новые видения ситуации, определить возможности для улучшения существующего опыта. Удобными инструментами для максимального погружения в эмпатию для детей являются: составление карты стейкхолдеров (список всех, кто прямо или косвенно взаимодействует с вашим продуктом или услугой), карты пути пользователя, карты эмпатии и проведение глубинного интервью.

Следующий этап дизайн-мышления – фокусировка. На этом шаге учащиеся анализируют, систематизируют и интерпретируют всю собранную ими информацию: услышанное и увиденное преобразуется в конкретную, значимую и реализуемую задачу. На данном этапе дети учатся аналитическому мышлению, способам выделять главное, формулировать находки и озарения в конкретные решаемые задачи. На этапе фокусировки формируется главный запрос пользователя и приходит понимание, на какой же вопрос нужно ответить в проекте, для решения выявленной проблемы.

Генерация идей – это режим, в котором необходимо сосредоточиться на разработке идей и решений. На этом этапе учащийся обращается ко всему найденному во время предыдущего этапа – это ляжет в основу проектирования. В плане мышления этот этап выглядит как разветвление на возможные концепции и результаты, которые могут быть применены как решение проблемы. Методов генерации идей огромное количество: «Мозговой штурм», «Метод шести шляп», «Метод 635», ментальные карты, канвас и другие.

Проектирование (или прототипирование) – следующий этап, на котором учащиеся отбирают наиболее подходящие идеи и создают модели (прототипы) для тестирования. Прототипами могут быть самые разные средства и материалы: рисунок, модель из бумаги или картона, конструкция из элементов Lego, модель из пластилина, ролевая игра, сценарий и другое. Главная задача этапа – опробовать идею, получить первоначальный пользовательский опыт, проанализировать

полученный результат. Как правило, в процессе создания прототипов генерируются новые идеи или улучшаются старые. В ходе данного этапа дети учатся визуальному и физическому моделированию, использованию различных материалов, составлению сценариев, анализу полученного опыта.

Тестирование. На данном этапе ребенок получает от пользователей обратную связь об уже созданных прототипах, проверяет, работает ли идея так, как мы он ее задумал, получает ли пользователь ожидаемый опыт. Это шаг «проб и ошибок». На данном этапе происходит освоение детьми способов анализа своего опыта от взаимодействия с разработанными прототипами.

Важно понимать, что процесс дизайн-мышления итерационный: дети выдвигают идею, тут же её тестируют, получают результат и используют полученный опыт для поиска оптимального решения. Итерации – залог качественной разработки конечного продукта. Ребенок может создать уникальный проект пройдя по каждому этапу цикла дизайн – мышления однократно, а может несколько раз возвращаться на один или несколько этапов назад.

Результаты. В процессе работы над проектом «Актуальный объект» по методике дизайн-мышления каждый учащийся вводного модуля детского технопарка «Кванториум» создал инновационный и актуальный продукт. Проанализировав свой день, свое окружение и выявив проблемы, которые снижают качество жизни детей или жизни их окружающих, учащиеся сфокусировались и выявили одну из наиболее актуальных проблем. Выявление актуальной проблемы именно для самого ребенка (в такой ситуации учащийся оказывается непосредственным пользователем) облегчает этап эмпатии, который достаточно сложен в освоении детьми на начальных этапах погружения в проектную деятельность. Такими проблемами, например, стали: отсутствие комплексных многоуровневых игр для детей с ОВЗ и людей с нарушением опорно-двигательного аппарата, отсутствие мотивации детей с нарушением зрения к занятию зрительной гимнастикой, передавливание пальцев рук при переноске пакетов, опасность электрических розеток в интерьере для маленьких детей и многие другие. Изучив и тщательно проанализировав существующие аналоги решения выявленных проблем,

дети сфокусировались на проблеме (а действительно ли стоит решать именно эту проблему) и перешли к следующему этапу работы над проектом.

Далее ребята предлагали удобные, инновационные и адаптированные решения проблемы конкретно для себя, и создавали методом быстрого прототипирования черновой макет из различных материалов (бумага, картон, пенополистирол, фанера, оргстекло и поликарбонат, ткань и другие), который также проверяли на целесообразность и удобство. Исходя из неоднократной доработки чернового прототипа, дети создали чертежи, с учетом эргономических особенностей человека и сделали прототип и 3D модель, фотореалистичную визуализацию в программе для 3D моделирования, с наложением предполагаемых материалов и текстур, напечатали прототип на 3D принтере и протестировали его. Исходя из апробации прототипа, учащиеся проанализировали полученный опыт от взаимодействия с готовым артефактом и еще раз доработали созданную ранее 3D модель, визуализацию и получили опытный образец «Актуального предмета» (примеры проектов рис. 2 – рис. 5).



Рис. 2. UndUmbrella: держатель для зонта, автор М. Ахматгалеева



Рис. 3. Игра «Координатор», автор К. Маринин



Рис. 4. Поильник «ПейУлитка», автор К. Чучалина

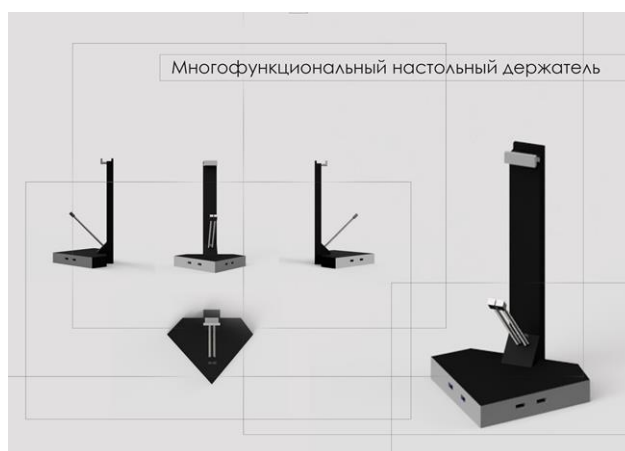


Рис. 5. Держатель для наушников, автор М. Сергеев

Обсуждение. Процесс работы над проектом «Актуальный объект» вызвал большой интерес среди учащихся, так как непосредственным пользователем являлся сам автор проекта. Самыми действенным способом выявления проблемы, ухудшающей качество жизни ребенка, стали создание карты пользовательского опыта и создание мудборда. Сфокусировавшись на проблеме, учащиеся активно применяли различные методы генерации идей, но самым интересным и более результативным стал метод ассоциаций. Дети предлагали множество интересных, нестандартных и действительно актуальных решений. При работе над данным проектом не было выявлено ни одного творчески пассивного ученика, заметно повысился уровень дизайн – мышления каждого учащегося, что стало заметно при работе над следующим, обычно сложным в освоении детям проекте «Малые архитектурные формы для города Кирова».

Заключение. В результате работы над проектом «Актуальный объект» по методике дизайн – мышления у большинства детей создан инновационный продукт (а не копия уже существующих предметов), доведенный до конечного коробочного результата, полностью удовлетворяющий запрос потребителя и готовый для патентования и реализации в промышленных масштабах. К тому же, существенно повысились показатели творческого и функционального мышления детей.

Список литературы

1. Конышева Н. М. Художественный труд (программа дизайн-образования) // Начальная школа. – 2009. – № 8. – С. 53–62.
2. Браун Т. Дизайн-мышление: от разработки новых продуктов до проектирования бизнес-моделей. – М.: Манн, Иванов и Фербер, 2012. – 256 с.
3. Катханова Ю. Ф. Творческие способности и их развитие в графической деятельности: монография. – Чебоксары: Среда, 2018. – 140 с.
4. Чжан Вэйи. Формирование творческой силы детей в дизайн-мышлении // Исследовательский центр творческой индустрии. – 2017. – № 10. – С. 386–397.
5. Волосатова И. Ю. Особенности проявления художественно-творческих способностей младших школьников // Начальная школа. – 2007. – № 6. – С. 62–65.
6. Сатарова Л. А., Демеуова Д. А. Сущность формирования способностей в области дизайна у младших школьников на уроках технологии // Молодой ученый. – 2016. – № 2. – С. 838–840.

ПОДДЕРЖКА ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ИНТЕРЕСОВ ДОШКОЛЬНИКОВ В ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ: ОПЫТ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОЕКТА

Меженова Олеся Олеговна,

Студент ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена»

Ничипоренко Лидия Константиновна,

кандидат педагогических наук, доцент,
ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена»

Задача современного дошкольного образования состоит не только в том, чтобы подготовить детей к обучению в школе, сформировать у них определенный, установленный программой объем знаний и навыков, но и учитывать индивидуальные интересы детей в процессе их развития. Понятие «интерес» в научной литературе трактуется как то, что увлекает, заставляет размышлять, вызывает положительные чувства и мотивацию к деятельности. В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования понятие «интерес» встречается несколько раз в контексте необходимости учета интереса детей в процессе воспитания и образования [3].

Интересы дошкольников представляют собой те направления образовательной и игровой деятельности, которые находят отклик у детей, вызывают желание проявить себя в этих направлениях деятельности. Несмотря на то, что существуют некие общие закономерности и тенденции в интересах дошкольников (например, интерес дошкольников к сюжетно-ролевым играм), все же интерес является глубоко индивидуальным феноменом. Это означает, что у каждого дошкольника присутствуют собственные интересы, которые педагогам необходимо учитывать, чтобы обеспечить более эффективное и гармоничное его развитие.

Интересы детей дошкольного возраста формируются отчасти стихийно под воздействием внешних обстоятельств, отчасти целенаправленно благодаря влиянию педагога. Но в любом случае сама поддержка индивидуальных интересов дошкольников – это целенаправленный и организованный процесс создания и реализации педагогом и родителями условий для гармоничного развития личности ребенка и его интересов. В научной психолого-педагогической литературе существуют разнообразные трактовки педагогической поддержки. Педагог и ученый О. С. Газман рассматривал педагогическую поддержку как процесс, способствующий становлению индивидуальности ребенка и его саморазвитию [1]. В своих работах Е. Н. Шавринова рассматривает сущность поддержки в содействии человеку в его стремлении познать самого себя [4]. Исследователь в области организации культурных практик детей Н. Б. Крылова видит в поддержке содействие ребенку в его начинаниях и увлечениях [2].

Изучение комплекса научной литературы показало, что проблемы педагогической поддержки дошкольников исследованы достаточно широко, но в изучении сущности детских индивидуальных интересов и их педагогической поддержки присутствуют значительные пробелы, эта тема исследована явно недостаточно.

Педагогическая поддержка индивидуальных интересов детей предполагает учет педагогом множества факторов: способностей ребенка, его увлечений, состояния здоровья и т. д. Задача педагога состоит в том, чтобы своевременно диагностировать интересы детей и создать условия для их развития, показать ребенку направления для реализации его игровых, познавательных, спортивных и иных интересов.

Раскроем наш опыт диагностики индивидуальных интересов дошкольников и их поддержки посредством реализации проекта. Исследование и педагогическая работа были проведены на базе ГБДОУ детский сад № 312 Московского района города Санкт-Петербурга. В исследовании участвовали 30 детей среднего дошкольного возраста (4–5 лет), а также педагоги детского сада, работающие с данными детьми, и родители.

Проводилось четыре серии констатирующего эксперимента. В рамках первой серии выявлялись индивидуальные интересы дошкольников в игровой деятельности. Для этого применялся метод наблюдения за детьми в процессе их игр. Во

время наблюдения мы фиксировали поведение детей в соответствии со следующими параметрами: присутствует ли у ребенка стремление к игровой деятельности в целом, какие игры больше нравятся ребенку, какие игрушки привлекают ребенка в большей степени, какие игровые роли выбирает для себя ребенок, какие индивидуальные проявления присутствуют у ребенка в игре. Так, например, было выявлено, что 40% детей предпочитают играть в сюжеты и персонажей, основанных на самых современных мультфильмах, что говорит о значительном влиянии мультфильмов и массовой культуры в целом на игровые интересы детей.

В рамках второй серии применялся диагностический метод беседа и образовательная ситуация «Копилка интересов». Беседа, которая проводилась с детьми, позволила нам уточнить интересы дошкольников в игровой деятельности. Выяснилось, что 40% детей предпочитают подвижные игры, а 30% детей – сюжетно-ролевые игры. Посредством образовательной ситуации «Копилка интересов» мы смогли выявить более широкие интересы детей в целом. Так, у 40% детей преобладает интерес к физкультуре и спорту, у 30% детей – коммуникативные интересы.

В целях получения более объективных данных, нами было принято решение об участии в констатирующем этапе не только детей, но также педагогов ДОО и родителей. В связи с этим, в рамках третьей серии эксперимента проводилось наблюдение за педагогами в течение дня в естественных условиях их взаимодействия с детьми. Применялись критерии наблюдения по Е. И. Касаткиной. Производилась оценка того, как педагоги учитывают детские интересы и создают условия для их развития. Выяснили, что педагоги владеют технологией педагогической поддержки интересов детей.

В рамках четвертой серии эксперимента проводилось анкетирование родителей. Родителям было предложено заполнить анкету о направленности интересов их детей, анкета состояла из 35 вопросов. Каждый вопрос начинался со слов «Нравится ли вашему ребенку...». Вопросы анкеты были составлены в соответствии с разделением интересов ребенка по семи сферам: художественная деятельность, физкультура и спорт, математика и техника, гуманитарная сфера, коммуникативные интересы, природа и естествознание, труд по самообслуживанию,

домашние обязанности. Анкетирование показало разнообразие интересов дошкольников. В рамках данного эксперимента нам было важно выявить не преобладающую область интересов по группе детей в целом, а индивидуальные интересы каждого ребенка, чтобы учитывать их при взаимодействии с каждым дошкольником. Так, например, дети, у которых присутствует большой интерес к гуманитарной сфере, получают больше заданий на чтение стихов и участие в театральных постановках, а дети с интересами к математике получают больше заданий на конструирование.

В целях предоставления детям возможностей для осознания своих индивидуальных интересов и их развития нами был реализован педагогический проект по ознакомлению дошкольников с профессиями «Все профессии нужны – все профессии важны». Проект реализован в январе-апреле 2021 года. Мы предположили, что знакомство детей с профессиями, в том числе с профессиями их родителей, с одной стороны, активизирует поиск и осознание детьми собственных интересов, а с другой стороны, позволит реализовать детские интересы в разных видах деятельности в процессе реализации проекта (игровой, продуктивной деятельности и т. д.).

Составлен план реализации проекта по месяцам с указанием совместной деятельности педагога с детьми, совместной работы родителей с детьми, свободной творческой деятельности детей. Также разработан план проекта по образовательным областям, в который включены виды деятельности и темы мероприятий в соответствии с образовательными областями, указанными в Федеральном стандарте [3].

В рамках проекта проводились мероприятия, которые способствовали развитию детей по всем образовательным областям, предусмотренным Федеральным стандартом дошкольного образования. Применялись такие виды деятельности, как занятия, беседы, игры, домашние задания, экскурсии, показ презентаций, чтение детям художественной литературы и другие виды деятельности в соответствии с составленным нами планом. Так, например, проводилось занятие на тему «Труд человека», дидактическая игра «Кому что нужно для работы», сюжетно-ролевая игра «Парикмахерская», разучивание стихотворений о различных профессиях и др.

Рассмотрим, как решались задачи поддержки индивидуальных интересов детей в рамках реализации проекта. Задача создания условий образовательной деятельности решалась посредством организации развивающей предметно-пространственной среды. В частности, пополнен центр книги детской литературой о разных профессиях, сформирован комплект дидактических и настольных игр на тему профессий, оформлена среда для проведения сюжетно-ролевых игр «Супермаркет», «Поликлиника», «Туристическое агентство», «Аэропорт» и др.

Задача расширения кругозора и опыта детей решалась, например, посредством организации экскурсии в библиотеку, на кухню детского сада, чтения детям художественной литературы на тему профессий и их выбора (например, серия книг о профессиях «Кем быть» И. Карпова). Задача развития воображения детей решалась с помощью игр и упражнений, составления детьми рассказов о профессиях их родителей. Задача поощрения и развития детского творчества решалась благодаря рисованию детьми на тему «Профессия мамы и папы», изготовлению атрибутов для профессий «Хочу быть», конструированию.

В реализации проекта принимали участие также родители. В частности, они помогали детям в изготовлении альбомов «Профессии моих родителей», атрибутов к играм по ознакомлению с профессиями.

В завершении проекта организована выставка рисунков детей «Профессии», а также выставка предметов-атрибутов разнообразных профессий.

Таким образом, поддержка индивидуальных интересов дошкольников является важным аспектом воспитательно-образовательного процесса современной дошкольной организации. Поддержка индивидуальных интересов способствует гармоничному развитию детей, формированию у них мотивации к деятельности, раскрытию их интеллектуального, творческого потенциала. Поддержка интересов детей должна проводиться как в непрерывной деятельности педагогов, так и в рамках организации педагогических проектов по отдельным направлениям.

Список литературы

1. Газман О.С. Неклассическое воспитание. Статьи и воспоминания. – М.: МИРОС, 2002. – 296 с.

2. Педагогическая поддержка ребенка в образовании: монография / Под ред. Н.Б. Крыловой. – М.: Академия, 2006. – 288 с.

3. Приказ Министерства образования и науки РФ от 17.10.2013 №1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» // Российская газета. – 2013. – 25 ноября.

4. Шавринова Е.Н. Педагогическая поддержка ребенка в содержании воспитательной деятельности педагога // Известия Российского государственного педагогического университета им. Герцена. – 2008. – №58. – С.491-495.

УДК 372.3/.4

DOI: 10.52376/978-5-907419-50-6_338

ОСНОВНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ У ДЕТЕЙ 6–7 ЛЕТ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ПРАЗДНИКАХ МАЛОЙ РОДИНЫ КАК КОМПОНЕНТА ГРАЖДАНСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ

Новокшонова Анна Павловна

магистрант ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет»

Коршунова Ольга Витальевна,

доктор педагогических наук, доцент,

профессор кафедры педагогики ВятГУ

ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет»

Аннотация. В статье представлены результаты трехэтапного сравнительного эмпирического исследования по формированию у детей 6–7 лет представлений о праздниках малой родины, как компонента гражданской идентичности. Приведено авторское описание использованных методик, содержание формирующей работы и интерпретационные выводы.

Ключевые слова: малая родина, праздники малой родины.

Введение

Проблема формирования гражданской идентичности рассматривается педагогами, психологами, социологами. Она освещена в трудах таких авторов, как А. Г. Асмолов, П. В. Григорьев, М. В. Шакурова, М. А. Юшин и др.

Важность формирования гражданской идентичности подрастающего поколения отражена в основополагающих государственных документах, регулирующих образовательную сферу. Так, в федеральных государственных образовательных стандартах общего образования гражданская идентичность представлена в качестве образовательной цели и личностного результата образования [1].

Понятие гражданской идентичности для отечественной науки является достаточно новым. Н. Л. Иванова, рассматривает гражданскую идентичность наряду с этнической. По мнению Н. Л. Ивановой, гражданская идентичность является ещё не устоявшимся и более сложным понятием в психологии, так как соотносится с понятием нации, являющейся одним из самых неоднозначных и спорных понятий современной науки [2, с. 84].

М. А. Юшин представляет феномен как тождественность личности статусу гражданина, как оценку своего гражданского состояния, способность и готовность выполнять сопряжённые с наличием гражданства обязанности, пользоваться правами, принимать активное участие в жизни государства [3].

В терминологии современной модернизации образования российскую гражданскую идентичность как личностную, по мнению М. В. Шакуровой, необходимо рассматривать «в качестве эффекта воспитания». Вместе с тем, достижение личностного уровня гражданской идентичности не может происходить без успешного формирования социокультурного уровня, где от прямых и косвенных педагогических влияний зависит очень многое» [4, с. 53].

Вопросы воспитания подрастающего поколения выдвигаются на передний план проблемы гражданской идентификации, они вызваны объективной необходимостью воспитания гражданина, почитающего историю Отечества и традиции народа, знающего культурное наследие страны, родного края. Всё это является необходимым условием возрождения нации.

Одной из частей культуры нашей страны являются праздники. В них отражаются традиции и обычаи нашего народа, его особенности, а также праздники позволяют вспомнить о памятных событиях. Благодаря знакомству с особенностями праздников дети узнают об истории своей родины. Поэтому необходимо

включать в дошкольные образовательные программы изучения праздников как большой, так и малой родины.

Таким образом, формировать гражданскую идентичность личности необходимо, начиная с дошкольного возраста, так как через формирование идентичности проходит накопление социального опыта и установка ценностных ориентиров, в который входит интеллектуальная, гражданская, духовная, социальная и культурная жизнь детей, а также формирование идентичности имеет большое значение для образования на следующих ступенях обучения.

Методы.

В исследовании используются методы педагогического наблюдения, организации педагогического эксперимента, сравнительный метод, метод интерпретаций результатов эмпирического исследования, анализ стандартных психолого-педагогических диагностик, моделирование диагностического инструментария.

Результаты:

Для определения уровня представлений у детей 6–7 лет о праздниках малой родины нами был проведён констатирующий этап эксперимента.

Задачи констатирующего этапа эксперимента:

- 1) Подобрать методики для определения представлений у детей 6–7 лет о праздниках малой родины.
- 2) Выявить уровень представлений у детей 6–7 лет о праздниках малой родины в экспериментальной и контрольной группах.
- 3) Проанализировать полученные результаты констатирующего этапа эксперимента.

Констатирующий этап эксперимента проводился осенью 2020 года.

База эксперимента: Детский сад «Родничок» пгт Оричи, группы «Капельки» и «Дельфинчики».

Контрольная группа: группа «Дельфинчики» (20 человек).

Экспериментальная группа: группа «Капельки» (22 человека).

Для решения первой задачи констатирующего эксперимента были проанализированы имеющиеся методики, направленные на определение представлений

детей 6–7 лет. Среди них были методики на определение уровня математических представлений, представлений об окружающем мире (Н. Б. Вершинина), а также нравственных представлений (А. М. Щетинина). Но данные методики не соответствовали цели констатирующего эксперимента. Поэтому для определения уровня имеющихся представлений у детей о праздниках малой родины были составлены три различные по содержанию беседы с использованием дополнительных материалов (иллюстраций).

1. Методика определения представлений детей 6–7 лет о понятии «праздник».

Дети рассматривают календарь, находят на нём дни, отмеченные красным цветом, и определяют, как называются эти дни. После этого они дают определение слову «праздник» и получают задание: выбрать из иллюстраций те, на которых изображён праздник, и объяснить, почему выбраны именно эти картинки.

2. Методика определения представлений детей 6–7 лет о праздниках малой родины.

Детям предлагался набор из 12 карточек с изображением символов и традиций следующих праздников – Свистопляска, Царь-лён, Алексеевская ярмарка, Каравай ржаной уржумский, Дворянское гнездо, Вятский лапоть, Истобенский огурец, Богородский рыжик. Необходимо было выбрать две карточки, относящиеся к каждому празднику.

3. Методика определения представлений детей 6–7 лет о праздниках малой родины.

Детям проговаривались названия вятских праздников: Свистопляска, Царь-лён, Алексеевская ярмарка, Каравай ржаной уржумский, Дворянское гнездо, Вятский лапоть, Истобенский огурец, Богородский рыжик. Если праздник был знаком детям, то им нужно было взять жетон и рассказать о нём.

Для решения второй задачи констатирующего эксперимента были выявлены уровни представлений детей о праздниках своей родины, исходя из результатов каждой методики.

Для того чтобы определить общий уровень имеющихся представлений детей о праздниках своей родины были разработаны следующие критерии (на основании семи критериев, используемых в трёх методиках):

Критерии оценки:

1) понимание понятия «праздник»

1б – назвал дни праздниками

0,5б – назвал дни выходными и т. п.

0б. – никак не назвал;

2) умение обобщать уже имеющиеся представления

1б – смог сказать, что такое праздник

0,5б – ребёнок сказал, что такое праздник на примере конкретного праздника или сказал не точно (к такому определению можно отнести и обычный день)

0б – ребёнок не смог сказать, что такое праздник;

3) умение анализировать

1б – ребёнок определил 3–4 картинки с праздником;

0,5б – ребёнок определил 1–2 картинки с праздником;

0б – не справился с заданием;

4) знание признаков праздника

1б – ребёнок назвал 3 и более признака

0,5б – ребёнок назвал 1–2 признака

0б – ребёнок не смог назвать признаки праздника.

На основе данных критериев было выявлено три уровня представлений детей 6–7 лет о понятии «праздник».

Высокий уровень – дети справились с большинством заданий (получили 3,5–4 балла).

Средний уровень – дети справились с половиной заданий (получили 2–3 балла).

Низкий уровень – дети справились с 1–2 заданиями или не справились вовсе (получили 0–1,5 балла).

5) знание признаков конкретных праздников:

1б – ребёнок узнал 10–12 признаков праздников

0,5б – ребёнок узнал 6–9 признаков праздников

0б – ребёнок узнал 1–5 признаков праздников.

На основе критерия были выделены следующие уровни представлений детей 6–7 лет об основных праздниках нашей родины:

высокий – ребёнок получил 1 балл;

средний – ребёнок получил 0,5 балла;

низкий – ребёнок получил 0 баллов.

б) знание праздников малой родины:

1б – ребёнок знал об двух праздниках и более, смог рассказать о них

0,5б – ребёнок знал об одном-двух праздниках

0б – ребёнок не знал ни одного праздника;

7) наличие мотивации на знакомство с праздниками:

1б – есть желание познакомиться с праздниками

0,5б – затрудняется ответить

0б – нет желания.

Исходя из данных критериев, были выделены следующие уровни представлений детей 6–7 лет о праздниках малой родины:

высокий уровень – ребёнок получил 6,5–7 баллов;

средний уровень – ребёнок получил 4,5–6 баллов;

низкий уровень – ребёнок получил 0–4 балла. (Табл.1)

Таблица 1 – Уровни представлений детей о праздниках малой родины

Методика констатирующего этапа эксперимента	Результат контрольной группы			Результат экспериментальной группы		
	В	С	Н	В	С	Н
№ 1	30%	50%	20%	20%	65%	15%
№ 2	35%	55%	10%	25%	75%	-
№ 3	-	15%	85%	-	35%	65%

Данные по результатам трёх диагностик представлены на рисунке 1.

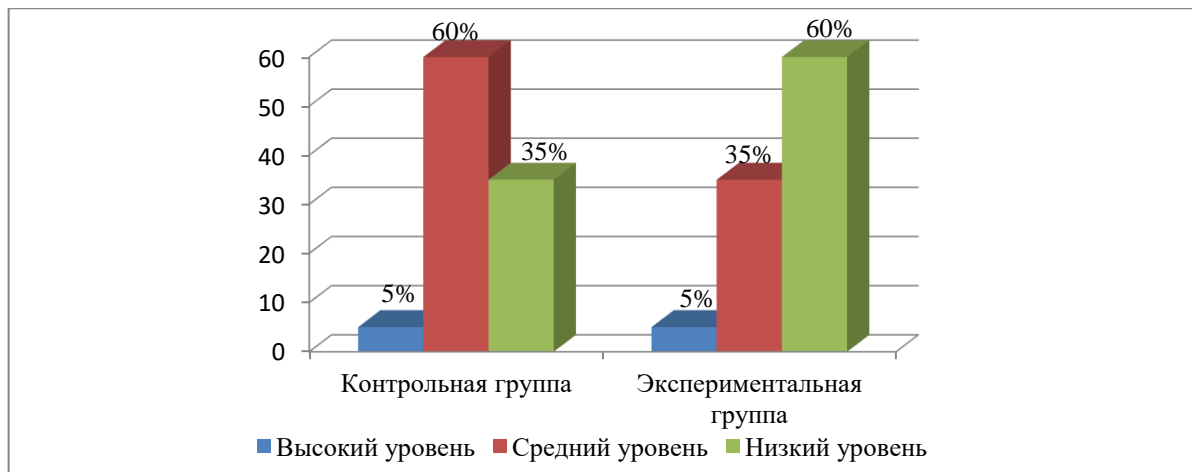


Рис.1 – Уровни представлений детей 6–7 лет о праздниках малой родины

Для решения третьей задачи констатирующего эксперимента были проанализированы результаты проведённых методик и сделаны следующие выводы.

Выявление уровня представлений о понятии «праздник» (первая методика) показало, что в обеих группах большинство детей имеет средний уровень представлений. Стоит отметить, что в контрольной группе и экспериментальной группе количество детей с высоким уровнем одинаково. В целом, можно говорить о том, что контрольная и экспериментальная группы находятся на примерно одном уровне имеющихся представлений о понятии «праздник».

Выполняя качественный анализ результатов проведённой методики, можно отметить, что наиболее сложной деятельностью оказалась работа с календарём и определение, почему некоторые дни выделены цветом, а также объяснение, что такое праздник. Следовательно, при разработке и проведении занятий необходимо уделять внимание данным видам деятельности.

По результатам второй методики можно увидеть, что дети и в контрольной и в экспериментальной группах в основном имеют средний уровень представлений о праздниках малой родины. Также количество детей на разных уровнях стало отличным от первой методики – уменьшилось на низком уровне и соответственно увеличилось на среднем и высоком уровнях.

При выполнении задания дети испытывали трудности с определением признаков таких праздников как Масленица. Часто дети выбирали не по две иллю-

страции, а больше, в связи с тем, что не знали особенности этих праздников. Поэтому, при разработке занятий, необходимо учитывать отсутствие у детей представлений об этих праздниках, то есть раскрыть их содержание более подробно.

Исходя из анализа итогов проведения третьей методики, проведенной на констатирующем этапе эксперимента, можно сказать, что дети не знакомы с праздниками малой родины, то есть с праздниками, отмечаемыми в Кировской области. Многие из испытуемых имеют низкий уровень представлений о них. Некоторые дети говорили, что знают праздник, но не могли объяснить его сущность. У большинства детей было желание познакомиться подробнее с праздниками малой родины, что говорит о том, что дети имеют познавательный интерес к вятской культуре.

Таким образом, по результатам констатирующего этапа эксперимента выявлено, что большинство детей в контрольной группе имеют средний уровень представлений о праздниках своей родины, а в экспериментальной – низкий. Высокий уровень в обеих группах только у одного человека. Поэтому необходимо проводить работу по формированию представлений о праздниках малой родины.

С учетом результатов констатирующего этапа эксперимента была спланирована и проведена работа по формированию представлений о праздниках малой родины (реализован формирующий этап эксперимента). Содержанием этапа выступили мероприятия: «Какие бывают праздники», «Свистопляска», «Алексеевская ярмарка», «Каравай ржаной уржумский», «Дворянское гнездо», «Вятский лапоть», «Масленица», «Дворянское гнездо», «Вятская свистунья», «Истобенский огурец», «Богородский рыжик», «Царь-лён», «Обобщающее занятие».

Цель контрольного этапа эксперимента – зафиксировать динамику формирования у детей 6–7 лет представлений о праздниках малой родины в процессе проведения тематических занятий.

Задачи эксперимента:

1. Подобрать методики для контрольного определения сформированных представлений у детей 6–7 лет о праздниках малой родины.
2. Выявить уровень сформированных представлений у детей 6–7 лет о праздниках малой родины в экспериментальной и контрольной группах.
3. Проанализировать полученные результаты контрольного эксперимента.

Контрольный этап эксперимента проходил весной 2021 года.

Для решения первой задачи контрольного этапа экспериментальной работы были составлены методики, направленные на выявление уровня сформированных представлений детей 6–7 лет о праздниках своей родины. Содержание методик основывается на полученных детьми знаниях, поэтому они имеют более сложный характер.

1. Методика определения сформированных представлений детей 6–7 лет о понятии «праздник».

Детям предлагались следующие вопросы: посмотри на календарь, что на нём отмечено цветом; что такое праздник; как понять, что день не обычный, а праздничный, по каким признакам; какие виды праздников ты знаешь?

2. Методика определения сформированных представлений детей 6–7 лет о праздниках малой родины.

Детям назывались следующие праздники: Новый год, Масленица, День Матери, День народного единства, День победы, День России, Международный женский день, День защитника Отечества, День Рождения, День Космонавтики. Им необходимо было рассказать о них.

3. Методика определения сформированных представлений детей 6–7 лет о праздниках малой родины.

Детям было предложено назвать вятские праздники и рассказать о них.

Для решения второй задачи контрольного этапа эксперимента были выявлены уровни сформированных представлений о праздниках своей родины (Табл. 3).

Таблица 3 – Уровни представлений детей о праздниках своей родины

Методики контрольного этапа эксперимента	Результат контрольной группы			Результат экспериментальной группы		
	В	С	Н	В	С	Н
№ 1	-	40%	60%	40%	45%	15%
№ 2	-	35%	65%	10%	65%	25%
№ 3	-	15%	85%	15%	50%	35%

Для того, чтобы определить общий уровень сформированных представлений детей о праздниках малой родины, нами были применены критерии, описанные выше на констатирующем этапе эксперимента.

Данные по результатам трёх диагностик в сравнении с результатами констатирующего этапа представлены на рисунке 2.

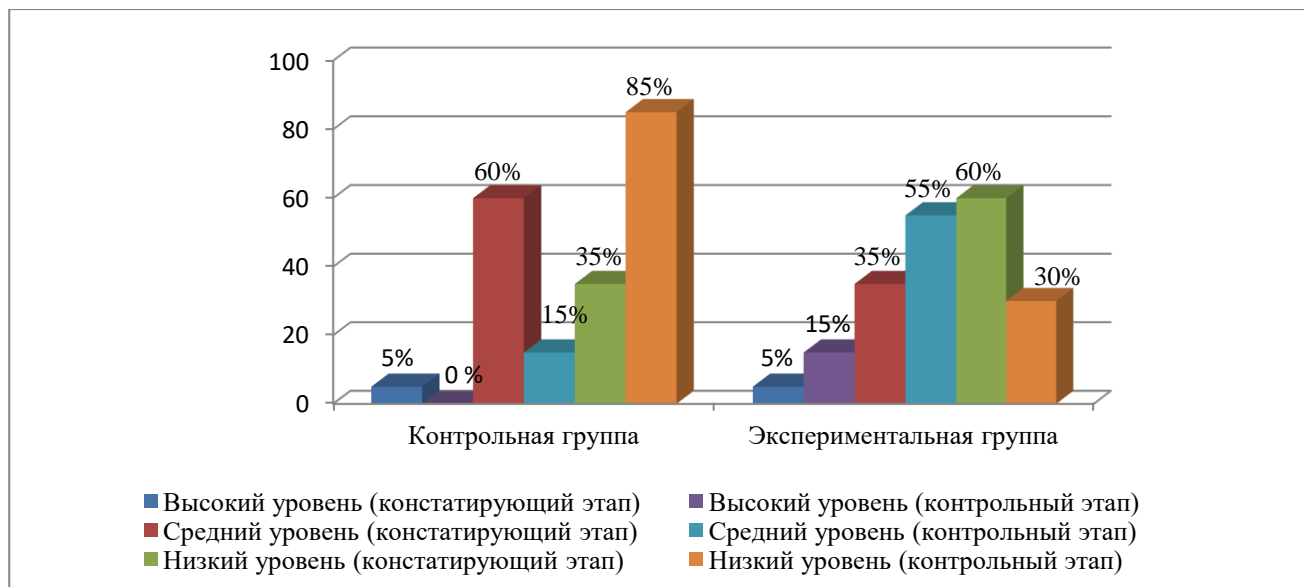


Рис.2 – Уровни представлений детей 6–7 лет о праздниках малой родины

Анализ результатов первой методики контрольного этапа эксперимента позволяет утверждать, что в экспериментальной группе повысилось количество человек на высоком уровне сформированных представлений о понятии «праздник». В контрольной группе по результатам диагностики количество детей на высоком и среднем уровне уменьшилось и значительно увеличилось на низком.

По результатам второй методики количество детей с высоким уровнем в экспериментальной группе уменьшилось, но увеличилось на среднем и низком. Задание, предложенное детям, вызвало трудности, так как нужно было самостоятельно, без помощи иллюстраций, вспомнить признаки праздников и определить их вид. В целом, дети справились с заданием. Ошибки и неточности звучали при описании таких праздников как День народного единства, День космонавтики, День России. Возможно, для детей было трудно воспринимать данные праздники в силу возраста. Дети из контрольной группы делали больше ошибок, говорили о незнании названного праздника.

По результатам третьей методики количество детей на каждом из уровней в контрольной группе осталось таким же, как в подобной диагностике на констатирующем этапе. Есть дети, знающие названия вятских праздников. Возможно, в группе проводилась краеведческая работа ранее или они слышали о них от взрослых.

В экспериментальной группе заметен рост количества детей со средним уровнем, выявились дети с высоким уровнем представлений о праздниках малой родины. Испытуемые имеют представления о названиях вятских праздников, многие могут рассказать о них.

Заключение

Таким образом, дети экспериментальной группы в результате проведения целенаправленного взаимодействия с ними по проблеме праздников малой родины имеют преимущественно средний уровень сформированных представлений о праздниках своей родины. Увеличилось количество детей, характеризующихся высоким уровнем сформированности представлений. Небольшая динамика формирования представлений обусловлена тем, что диагностики на контрольном этапе имеют более высокий уровень сложности и требуют от детей применения многих мыслительных операций (синтез, анализ, обобщение, классификация и другие), а также работы долговременной памяти.

Список литературы

1. Федеральный Государственный Образовательный Стандарт Основного Общего Образования [Электронный ресурс] / Министерство образования и науки Российской Федерации // Режим доступа: <https://docs.edu.gov.ru/document/8f549a94f631319a9f7f5532748d09fa>
2. Шакурова, М. В. Российская гражданская идентичность как личностный результат образования / М. В. Шакурова // Классный руководитель. – 2014. – №1. – С. 44 – 57.
3. Иванова Н.Л. Изменения этнической и гражданской идентичности в новых общественных условиях / Н.Л Иванова. – Вопросы психологии, 2008. – 176 с.
4. Григорьев Д. В. Формирование гражданской идентичности современного школьника [Электронный ресурс] // Интернет-конференция «Перспектива гражданско-патриотического воспитания в системе образования». – Режим доступа: <http://proektpatriot2.jimdo.com/гражданская-идентичность/>. – 2013. (Дата обращения 20.02.2020)

ПРОЕКТНЫЕ ЗАДАЧИ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ УЧЕБНОГО СОТРУДНИЧЕСТВА ПЕРВОКЛАССНИКОВ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Пестова Юлия Алексеевна,

студент факультета педагогики и психологии
ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет»

Габдулинова Камиля Гапбасовна,

кандидат биологических наук, доцент
ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет»

Аннотация. В статье исследуются теоретические и практические аспекты проблемы формирования учебного сотрудничества первоклассников во внеурочной деятельности посредством проектных задач.

Ключевые слова. проектные задачи, учебное сотрудничество, внеурочная деятельность, первоклассники.

Введение. В настоящее время вся система образования в России находится под влиянием идей, которые были сформулированы в работах теоретиков общей и педагогической психологии (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов, Ш. А. Амонашвили и др.) и передовых практиков современной школы (А. С. Макаренко, А. В. Сухомлинский и др.). Эти идеи, в частности, нашли отражение в утверждении сотрудничества как одной из определяющих основ современного обучения. «Сотрудничество – это гуманистическая идея совместной развивающей деятельности детей и взрослых, скрепленной взаимопониманием, проникновением в духовный мир друг друга, коллективным анализом хода и результатов этой деятельности. В основе стратегии сотрудничества лежат

идеи стимулирования и направления педагогом познавательных интересов учащихся» (И. А. Зимняя) [5, с. 283].

Актуальность темы исследования связана с неразработанностью проблемы формирования учебного сотрудничества первоклассников во внеурочной деятельности посредством проектных задач.

Цель исследования: теоретически обосновать и эмпирически проверить педагогические условия формирования учебного сотрудничества первоклассников во внеурочной деятельности посредством проектных задач.

Гипотеза исследования: формирование учебного сотрудничества первоклассников во внеурочной деятельности посредством проектных задач будет результативным при соблюдении следующих условий:

- 1) проектные задачи соответствуют возрасту учащихся;
- 2) на внеурочных занятиях применяется групповая форма работы.

Согласно определению, данному в словаре по педагогике Г. М. Коджаспировой и А. Ю. Коджаспирова, учебное сотрудничество – это «взаимодействие педагога и учащихся в процессе обучения, осуществляемое на основе взаимного уважения, субъект-субъектных отношений, равенства» [6, с. 365].

В словаре психолого-педагогических понятий Т. Г. Каленниковой и А. Р. Борисевича учебное сотрудничество характеризуется как «гуманистическая идея совместной развивающей деятельности детей и взрослых, скрепленная взаимопониманием, проникновением в духовный мир друг друга, коллективным анализом хода и результатов этой деятельности» [9, с. 27].

Для задач организации учебного сотрудничества на уроках в начальной школе необходимо отметить возможные его виды (у И. А. Зимней – линии сотрудничества):

- 1) учитель – ученик (ученики);
- 2) ученик – ученик в парах (диадах) и в тройках (триадах);
- 3) общегрупповое взаимодействие учеников во всем учебном коллективе, например, в языковой группе, в целом классе;
- 4) учитель – учительский коллектив [6].

В исследованиях Г. А. Цукерман выделяется еще один вид – сотрудничество ученика «с самим собой» [10].

Методы. Наиболее характерными формами организации учебного сотрудничества являются фронтальная, коллективная, групповая и парная работа.

В федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования (ФГОС НОО) в качестве одного из требований к результатам обучающихся, освоивших основную образовательную программу начального общего образования отражена необходимость развития «навыков сотрудничества со взрослыми и сверстниками в разных социальных ситуациях» [1].

Широкий круг возможностей для развития учебного сотрудничества представляет процесс решения проектных задач во внеурочной деятельности.

По мнению А. Б. Воронцова, под проектной задачей понимается задача, в которой через систему или набор заданий целенаправленно стимулируется система детских действий, направленных на получение еще никогда не существовавшего в практике ребенка результата («продукта»), и в ходе решения которой происходит качественное изменение группы детей. Проектная задача принципиально носит групповой характер [4].

Проектная задача, согласно мнению С. А. Аксючиц, ориентирована на применение учащимися целого ряда способов действий, средств и приемов не в стандартной (учебно-абстрактной) форме, а в ситуациях, по форме и содержанию приближенных к реальным ситуациям [2].

Отличие проектной задачи от проекта заключается в том, что для решения этой задачи школьникам предлагаются все необходимые средства и материалы в виде набора заданий и требуемых для их выполнения данных.

Для решения одновозрастной проектной задачи могут быть организованы команды внутри класса или команды классов одной параллели. Возможно решение и разновозрастных проектных задач. В этом случае формируются разновозрастные команды из классов начальной школы.

Таким образом, организуется совместная деятельность обучающихся, что создает условия для реализации пробного действия, актуализации собственного

опыта и активного получения нового опыта. Ценность такой организации работы обучающихся над решением проектных задач состоит в развитии умений сотрудничества. Исследования показывают, что, «решая проектные задачи, учащиеся проявляют и развивают свою индивидуальность, приобретают навыки общения. Главное воспитательное воздействие решения проектных задач заключается в формировании навыков сотрудничества (внимательно слушать собеседников; адекватно воспринимать существование различных точек зрения; высказывать свое мнение; обоснованно проводить собственную оценку различным событиям) [8].

Выделяют следующие этапы работы над проектной задачей:

- 1) постановка проблемы (мотивационный);
- 2) выполнение заданий (деятельностный);
- 3) представление результатов (рефлексивно-оценочный).

Проектные задачи могут применяться как в урочной, так и во внеурочной деятельности, согласно п. 16 ФГОС НОО внеурочная деятельность характеризуется как полноценная часть образовательного процесса наряду с обязательным учебным планом [1].

В ходе формирующего этапа педагогического эксперимента были проведены восемь внеурочных занятий, на каждом из которых ученики по группам решали следующие проектные задачи: «Насекомые или пауки», «Бюро добрых дел», «Карта звездного неба», «Холодно – жарко», «Письмо Деда Мороза» и «Шарик и Матроскин».

Приведем в качестве примера проектную задачу «Насекомые или пауки», которая была проведена в экспериментальном классе.

I. Этап погружения в задачу (создание квазиреальной ситуации).

– Ребята, кто из вас любит читать о животных?

– Где можно найти информацию о животных?

– А еще о жизни животных можно прочесть в различных журналах: «Тошка», «В мире животных», «Друг».

Однажды в один из таких журналов пришло письмо.

«Уважаемые сотрудники научного журнала, помогите ответить на вопрос. В классе у детей была олимпиада по окружающему миру. Там был вопрос: наук – это насекомое? Ребята ответили по-разному. Помогите, пожалуйста, разобраться с этим вопросом».

– Да, действительно, у нас тоже недавно была олимпиада, и на этот вопрос многие ребята не смогли ответить. Давайте попробуем разобраться и выпустить свою страничку журнала о животных.

II. Деятельностный этап.

– Кто работает в журнале?

Наборщик – специалист по набору текста.

Художник – специалист оформлению.

– Сегодня я вас распределила на группы по 4 человека. Выберите, пожалуйста, картинку бабочки или стрекозы.

– У кого бабочка – вы наборщики; стрекоза – художники.

– Задача наборщиков выбрать нужный материал, а художники оформят страничку. Пока наборщики работают с информацией, художники начинают крашивать страничку.

– Повторим правила работы в команде.

Задание № 1. Рассмотрите картинки. Сравните по внешнему виду пауков и насекомых.

Задание № 2. Прочитайте текст. Найдите ответ на вопрос: где живут пауки, а где можно встретить насекомых?

Тело пакуобразных разделено на 2 части: головогрудь, брюшко. Усики отсутствуют. У них 8 ног, 6–8 глаз и нет крыльев. Большинство из них хищники. Пауки обитают на земле.

А тело насекомых состоит из трех отделов (голова, грудь, брюшко). На голове располагаются 2 глаза, 6 ног, есть усики и крылья.

Насекомые обитают всюду: на земле, в воздухе и в воде.

Задание № 3. С помощью рисунков и текста заполните таблицу.

Таблица 1 – Насекомые и паукообразные

Название	Строение тела					Среда обитания
	глаза	усы	крылья	ноги	части тела	
Насекомые						
Паукообразные						

Задание № 4. Оформите свою страничку журнала (у детей картинки с паукообразными и насекомыми, заполненная таблица, заранее оформленный шаблон страницы).

III. Оценочно-рефлексивный этап.

– Ребята, кто смог ответить на вопрос из письма в редакцию? Паук – это насекомое? Докажите (идет обсуждение и представление продукта «Странички журнала»).

– Ребята, я тоже создала свои странички журнала, но о других группах животных. Давайте их все вместе соберем и придумаем название нашему журналу (учитель скрепляет страницы журнала и подписывает название).

– Ребята, вы сегодня работали в команде. Раскрасьте насекомое (если все получилось – зеленым, были сложности – желтым, не получилось – красным).

Результаты: Экспериментальная работа по проблеме формирования учебного сотрудничества первоклассников во внеурочной деятельности посредством проектных задач проводилась в 2020–2021 учебном году на базе Муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения «Средняя общеобразовательная школа № 26» г. Кирова. В педагогическом эксперименте принимали участие учащиеся 1 А класса (контрольная группа) и 1 Б класса (экспериментальная группа).

На констатирующем этапе педагогического эксперимента для выявления уровня сформированности учебного сотрудничества первоклассников были отобраны и проведены три диагностики: «Рукавички» Г. А. Цукерман [7], «Ковер» Р. В. Овчаровой [7] и «Совместная сортировка» Г. В. Бурменской [3], результаты которых представлены на рисунке 1.

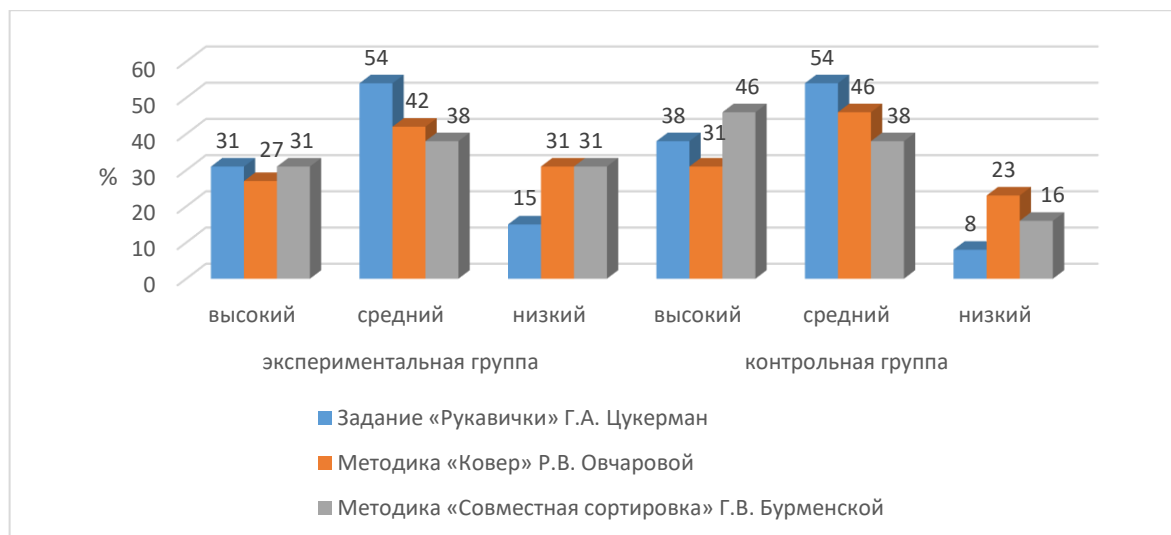


Рис. 1 – Уровни сформированности учебного сотрудничества первоклассников

Как видно из рисунка 1, у учащихся экспериментальной и контрольной групп выявлен высокий, средний и низкий уровень сформированности учебного сотрудничества. Уровень сформированности учебного сотрудничества у учеников контрольной группы выше, чем экспериментальной.

Для выявления эффективности формирующей работы было проведено повторное диагностическое исследование, которое показало положительную динамику уровня сформированности учебного сотрудничества у учеников экспериментальной группы (Рисунок 2).

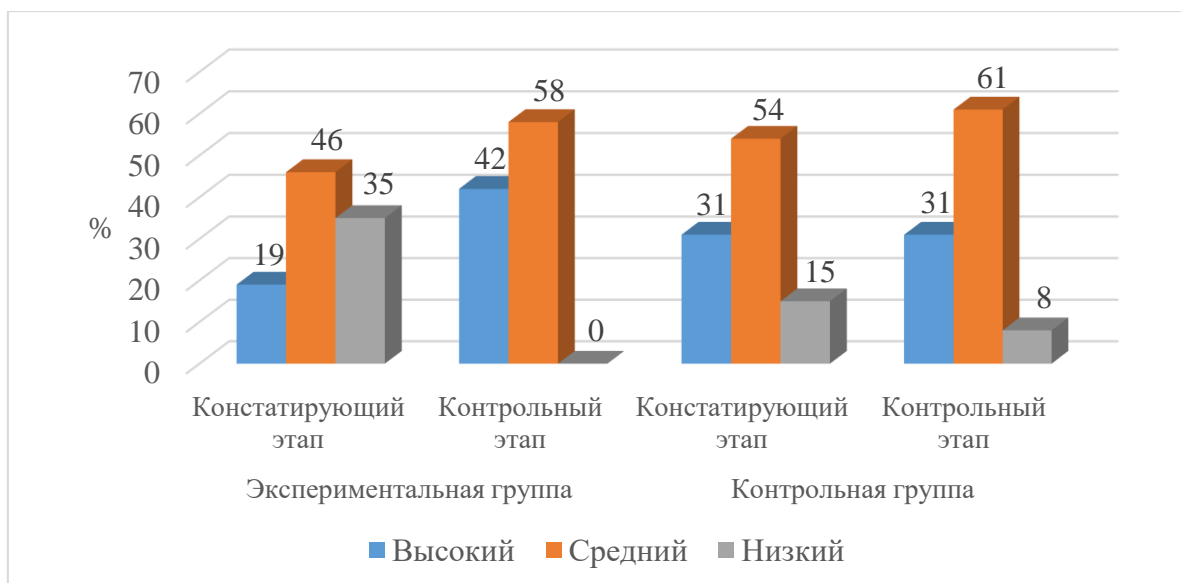


Рис. 2 – Уровни сформированности учебного сотрудничества у учеников экспериментальной и контрольной групп

На этапе контрольного эксперимента уровень сформированности учебного сотрудничества у учеников экспериментальной группы стал выше, чем у учащихся контрольной группы. Обучающихся с высоким уровнем сформированности учебного сотрудничества в экспериментальном классе на 11% больше, чем в контрольном классе, со средним уровнем – на 3% меньше; обучающихся с низким уровнем не выявлено, в то время как в контрольном классе таких обучающихся было 8%.

Обсуждение: Целью исследования послужило теоретическое обоснование и эмпирическая проверка педагогических условий формирования учебного сотрудничества первоклассников во внеурочной деятельности посредством проектных задач.

Экспериментальная работа помогла достигнуть положительных результатов, подтверждающих гипотезу исследования, но данные результаты не окончательны. Итоги работы убеждают нас в необходимости и в дальнейшем использовать проектные задачи для формирования учебного сотрудничества первоклассников.

Заключение. Таким образом, проектные задачи предоставляют широкий круг возможностей для формирования учебного сотрудничества. В ходе решения таких задач создаются условия для актуализации собственного опыта и активного получения нового опыта. Учащиеся проявляют и развивают свою индивидуальность, приобретают навыки общения. Первоклассники учатся внимательно слушать собеседников; адекватно воспринимать существование различных точек зрения; высказывать свое мнение; обоснованно проводить собственную оценку различным событиям.

Список литературы

1. Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования: приказ Минобрнауки России от 06.10.2009 № 373 (ред. от 31.12.2015). – Доступ из справ.-правовой системы «КонсультантПлюс». – М.,1997–2021. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_96801/ea5d7777caea0f829ef088881c72c46bf592482c/.

2. Аксючиц С.А. Использование проектных задач в начальной школе. – Минск: АПО, 2011. – 66 с.
3. Варакина, Т.Ю. Комплекс методик «Определение уровня сотрудничества» [Электронный ресурс] / Т.Ю. Варакина // Инфоурок: образовательный портал. – Смоленск, 2013–2021. – Режим доступа: <https://infourok.ru/kompleks-metodik-opredelenie-urovnya-sotrudnichestva-3977006.html> (дата обращения: 11.02.2021).
4. Воронцов, А.Б. Проектные задачи в начальной школе [Текст]: пособие для учителя / А.Б. Воронцов, В.М. Заславский, С.Е. Егоркина; под ред. А.Б. Воронцова. – М.: просвещение, 2010. – 176 с.
5. Зимняя И.А. Педагогическая психология. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1997. – 480 с.
6. Коджаспирова Г.М. Словарь по педагогике. – М.: ИКЦ «МарТ», 2005. – 448 с.
7. Методики для диагностики уровня сформированности учебного сотрудничества [Электронный ресурс] // МБОУ «Центр ПМСС»: официальный сайт. – Междуреченск, 2021. – Режим доступа: http://pmss.msk.ru/index.php?option=com_content&view=article&id=125%3A2013-12-18-08-46-33&catid=31%3A2013-09-11-06-50-17&Itemid=19 (дата обращения: 11.02.2021).
8. Погребняк Е.В. Решение проектных задач в начальной школе / Е.В. Погребняк, Л.А. Черняева // Начальная школа, 2017. – № 2. – С. 69–73.
9. Словарь психолого-педагогических понятий / авт.-сост. Т.Г. Каленникова, А.Р. Борисевич. – Минск: БГТУ, 2007. – 68 с.
10. Цукерман Г.А. Совместная учебная деятельность как основа формирования умения учиться. – М., 1992. – 39 с.

© Ю. А. Пестова, К. Г. Габдулинова, 2021

Секция 6

Цифровизация в образовательном процессе

УДК 371.1

DOI: 10.52376/978-5-907419-50-6_358

ПОСТРОЕНИЕ МЕТОДИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОПОРНОЙ ШКОЛЫ С УЧЕТОМ ИДЕНТИФИКАЦИОННОГО ПОТЕНЦИАЛА РЕГИОНАЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Баталова Юлия Александровна,
аспирант факультета педагогики и психологии
ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет»

Аннотация. Статья посвящена поиску средств повышения качества образования в сельских школах. Одним из условий повышения качества образовательных результатов обучающихся рассматривается повышение качества кадровых ресурсов. Автором спроектирована система методической деятельности опорной школы, направленная на восполнение профессиональных дефицитов педагогов школьного округа, с учетом идентификационного потенциала региональной системы оценки качества общего образования. Управление процессом развития методической деятельности опорной школы рассмотрено с позиций процессного управления, применяя к процессам как объектам управления классического цикла Деминга.

Ключевые слова: качество образования, кадровые ресурсы, опорная школа, методическая деятельность, идентификационный потенциал.

Введение. Указом Президента РФ от 07.05.2018 № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024

года» поставлена задача обеспечения глобальной конкурентоспособности российского образования, вхождение Российской Федерации в 10 ведущих стран мира по качеству образования [1]. В связи с этим повышение качества образования в настоящее время является стратегической задачей любого уровня системы образования: федерального, регионального, муниципального, институционального. При этом в решении стратегических задач, стоящих перед системой образования, особая роль отводится школам как базовому звену системы образования.

Исследования понятия «качество образования» подтверждают, что это сложное и многомерное понятие, раскрываемое через множество измерений. Качество образования включает качество целей, качество образовательного процесса, качество результатов, качество условий (ресурсов). При этом качество образовательных результатов является одним из основных показателей качества образования: с одной стороны, образовательные результаты являются значимыми для участников образовательных отношений, а с другой стороны, качество образовательных результатов зависит от качества образовательного процесса и качества условий, созданных для его реализации.

Низкое качество образовательных результатов часто является следствием низкого качества условий реализации образовательного процесса.

Данные национальных исследований качества образования, проводимых в России под руководством Рособнадзора и Министерства просвещения Российской Федерации, позволяют выявить факторы риска возникновения низкого качества образовательных результатов. Так, в проведенном ФГБУ «Федеральный институт оценки качества образования» сравнительном анализе результатов процедур оценки качества образования в общеобразовательных организациях, участвовавших в ЕГЭ, ОГЭ, ВПР, выявлено, что индексы низких результатов как по результатам ВПР, так и государственной итоговой аттестации в формах ОГЭ и ЕГЭ, более сконцентрированы в кластерах сельских школ, чем в городских [2]. Данные о результатах оценочных процедур образовательных организаций Кировской области так же подтверждают, что более низкие образовательные результаты отмечаются у обучающихся сельских школ [3].

Данные ряда исследований позволяют оценить степень взаимосвязи низких образовательных результатов сельских школьников с условиями реализации образовательного процесса. Среди условий возникновения низких образовательных результатов выделяются: низкий кадровый потенциал, дефицит материальных ресурсов, неблагоприятная учебная атмосфера в школе. [4].

В целях повышения качества условий реализации образовательного процесса в сельских школах в Кировской области в 2018 году стартовал проект «Создание сети государственных опорных школ» – областных государственных общеобразовательных организаций, являющихся по отношению к муниципальным общеобразовательным организациям, входящим в состав школьного округа, материально-техническим, кадровым, методическим ресурсным центром. Это привело к формированию в региональной системе образования новых структур – школьных округов как организационной формы объединения на основе сетевого взаимодействия расположенных на территории одного или нескольких муниципальных образований общеобразовательных организаций, реализующих образовательные программы начального общего, основного общего, среднего общего образования. В своем подавляющем большинстве – это сельские школы.

Опорная школа является центром методической деятельности школьного округа, организованной по принципу концентрации и взаимозаменяемости ресурсов.

Однако в настоящее время возможности методической деятельности опорной образовательной организации с учетом изменения статуса школы и появления новых организационных форм объединения школ в условиях цифровой трансформации недостаточно изучены. В частности, не определены содержательные и организационно-педагогические аспекты методической работы опорной школы на основе целенаправленного применения идентификационного потенциала региональной системы оценка качества образования, не сформированы механизмы диагностики, планирования, реализации, оценки эффективности методической деятельности школьного округа.

Таким образом, актуальность исследования подтверждается следующими противоречиями:

– между усилением роли кадровых условий реализации образовательного процесса в повышении качества образовательных результатов и наличием профессиональных дефицитов у педагогов, подтвержденных исследованиями;

– между сложившимися устойчивыми представлениями о значительных возможностях методической деятельности опорной школы в обеспечении непрерывного профессионального развития педагогов и отсутствием научных и прикладных исследований, раскрывающих ее потенциал в восполнении профессиональных дефицитов педагогов школьного округа с учетом данных региональной системы оценки качества образования и их целенаправленного применения для повышения эффективности методической деятельности опорной школы.

Выделенные противоречия позволяют говорить о существовании следующей проблемы: каким образом ресурсы методической деятельности опорной образовательной организации могут быть использованы для целенаправленного восполнения профессиональных дефицитов педагогов школьного округа при условии целенаправленной актуализации идентификационного потенциала региональной системы оценки качества образования?

Цель исследования: спроектировать методическую деятельность опорной школы, направленную на восполнение профессиональных дефицитов педагогических работников школьного округа, с учетом идентификационного потенциала региональной системы оценки качества образования.

Теоретические основы: исследование сущности феномена «качество образования» выполнено при опоре на труды ученых: В. А. Болотова, Н. А. Селезневой, А. И. Субетто, В. П. Панасюка, М. М. Поташника, П. И. Третьякова, Т. И. Шамовой; анализ методической деятельности педагогического коллектива произведен при опоре на идеи В. П. Лариной, Н. В. Немовой, М. М. Поташника, В. П. Симонова; исследование процессов управления в системе образования на труды Ю. А. Конаржевского, В. П. Панасюка, Н. В. Третьяковой, Т. И. Шамовой; анализ системного подхода произведен при опоре на идеи Ю. К. Бабанского; исследование сущности понятия «потенциал» в педагогике выполнено при опоре на работы С. В. Величко, А. В. Митрахович.

Результаты. Нами спроектирована система методической деятельности опорной школы, направленная на восполнение профессиональных дефицитов педагогов школьного округа в целях повышения качества образования входящих в состав школьного округа образовательных организаций. Уточним, что в нашем исследовании мы не останавливаемся на остальных направлениях методической деятельности.

Методическая деятельность в школьном округе реализуется методической службой – совместной организационной структурой опорной школы и школ, входящих в школьный округ, объединяющей субъектов образовательной деятельности школьного округа, и реализующей функции их методического сопровождения в целях повышения качества образовательных результатов.

Цель методической деятельности опорной школы – выявление и восполнение профессиональных дефицитов педагогических работников школ, входящих в школьный округ, осуществляемое в целях повышения качества образовательных результатов обучающихся.

Задачами методической деятельности опорной школы в данном направлении являются:

- 4) выявление и изучение образовательных дефицитов у обучающихся школ, входящих в школьный округ;
- 5) информирование педагогических работников школ, входящих в школьный округ, об образовательных дефицитах обучающихся;
- 6) выявление и изучение профессиональных дефицитов педагогических работников школьного округа
- 7) выявление связи (корреляции) или её отсутствия между образовательными дефицитами обучающихся и профессиональными дефицитами педагогов;
- 8) планирование методического сопровождения педагогов по восполнению их профессиональных дефицитов;
- 9) мотивация педагогических работников школьного округа на восполнение профессиональных дефицитов;

10) организация деятельности по реализации плана методического сопровождения;

11) проведение контрольно-диагностических мероприятий и корректировка планов дальнейшей методической деятельности.

Во главе методической службы школьного округа стоит межшкольный методический совет, функционирующий на базе опорной школы, который осуществляет координацию методической деятельности в опорной школе и школах, входящих в школьный округ. В состав межшкольного методического совета входят руководители межшкольных методических объединений и представители администраций школ, входящих в школьный округ.

Организационные формы методической деятельности школьного округа условно можно представить в виде трех взаимосвязанных групп:

4. Общие формы межшкольной методической работы – заседания межшкольного педагогического совета, работа над общей методической темой, семинары, практикумы, конференции, педагогические чтения, круглые столы, методические выставки, мастер – классы, сетевое сообщество и др.

5. Групповые формы – межшкольные методические объединения, творческие группы учителей, менторство, экспресс – курсы по предметам, воркшопы, виртуальная академия, тимбилдинг.

6. Индивидуальные формы методической работы – самообразование, работа над индивидуальной методической темой, консалтинг.

На разных уровнях системы образования (федеральном, региональном, муниципальном, институциональном) источником достоверной информации о состоянии системы образования служат данные системы оценки качества образования (национальной, региональной, муниципальной, внутришкольной). Так, образовательные дефициты обучающихся можно выявить на основании данных анализа процедур оценки образовательных результатов. В общероссийской и региональных системах оценки качества образования для оценки образовательных результатов обучающихся на уровнях начального общего, основного общего,

среднего общего образования используются такие оценочные процедуры как ВПР, ОГЭ, ЕГЭ.

Школьный округ является межшкольным формированием, в основе его функционирования лежит принцип сетевого взаимодействия как государственных, так и муниципальных образовательных организаций (причем, возможно, расположенных на территории разных муниципальных образований). Считаем, что получение достоверной информации о качестве образовательных результатов обучающихся школ, входящих в школьный округ, возможно на основе использования идентификационного потенциала региональной системы оценки качества образования.

Понятие «идентификационный потенциал региональной системы оценки качества образования» сформулировано в процессе исследования с помощью использования методов контент-анализа аналогий, сравнения, систематизации. Анализируя понятия «потенциал» («возможность, то что существует в скрытом виде и может проявиться при известных условиях» [5]), понимаемый как совокупность средств, запасов, источников, которые могут быть использованы в случае необходимости с какой-либо целью, и «идентификация» (от латинского «*identificare*» – признание тождественности, отождествление объектов, опознание), в процессе исследования сформулировано понятие «идентификационный потенциал региональной системы оценки качества образования», понимаемое как возможность использования данных о текущем состоянии качества образования, полученных в результате процедур оценки качества образования, проведенных на единой методологической основе, в целях развития системы образования на любом уровне ее организации.

Методическая деятельность школьного округа является объектом управления опорной школы.

Управление процессом развития методической деятельности опорной школы можно рассмотреть с позиций процессного управления, применяя к процессам как объектам управления классический цикл Деминга – PDCA [6].

В соответствии с управленческим циклом Деминга на *этапе планирования* методической деятельности школьного округа необходимо:

- описать и проанализировать текущее состояние образовательных систем школ, входящих в школьный округ (особое внимание следует уделить состоянию кадрового ресурса и образовательных результатов обучающихся);
- на основании данных анализа провести работу по выявлению профессиональных дефицитов педагогических работников школ, входящих в школьный округ, а также по выявлению положительной педагогической практики педагогов школьного округа;
- сформировать банк положительного, передового педагогического опыта работников школ, входящих в школьный округ;
- составить план работы по устранению профессиональных дефицитов педагогических работников;
- определить критерии и показатели результативности плана работы;
- спрогнозировать возможные отклонения от цели, нежелательные препятствия и последствия, организовать работу по их нивелированию;
- мотивировать педагогических работников на достижение цели и реализацию плана, создание творческой атмосферы в коллективе.

Идентификационный потенциал региональной системы оценки качества образования на этапе планирования методической деятельности помогает установить качество образовательных результатов обучающихся школ, входящих в школьный округ; помогает соотнести проблемы, выявленные в качестве образовательных результатов обучающихся с профессиональными дефицитами педагогических работников; может учитываться при составлении плана методической деятельности, определении критериев и показателей результативности составленного плана и т. п.

На *этапе реализации* деятельность методической службы и педагогических работников направлена на выполнение комплекса запланированных мероприятий, направленных на восполнение профессиональных дефицитов педагогических работников школьного округа и повышение качества образовательных результатов

обучающихся. Идентификационный потенциал региональной системы оценки качества образования может быть использован на данном этапе в качестве ресурса для практической деятельности педагогических работников (изучение требований федеральных государственных образовательных стандартов, работа с банками заданий оценочных процедур ВПР, ОГЭ, ЕГЭ, критериями оценивания, кодификаторами и т. п.), может использоваться в качестве одного из основополагающих элементов при формировании методических объединений и творческих групп педагогов, отборе материалов в банк педагогического опыта, использоваться при проведении исследований и составлении методических рекомендаций).

На третьем управленческом этапе – *этапе проверки и анализа* – реализуется диагностика, достигнутые показатели методической деятельности по восполнению профессиональных дефицитов педагогов и повышению уровня образовательных результатов обучающихся сопоставляются с запланированными, устанавливаются причины возможного рассогласования достигнутых и запланированных показателей, осуществляется корректировка дальнейшей деятельности педагогических коллективов, отдельных педагогов и их групп. Идентификационный потенциал региональной системы оценки качества образования на данном этапе, как и на этапе планирования, используется в качестве инструмента диагностики, а также позволяет выявлять динамику в преодолении профессиональных дефицитов педагогических работников.

На четвертом управленческом этапе, когда происходит *корректировка* планов дальнейшей методической деятельности, прорабатываются ее перспективные направления, также возможно использование идентификационного потенциала региональной системы оценки качества образования для прогнозирования ориентиров деятельности.

Обсуждения. Результаты исследования позволяют судить о достижении поставленной в начале исследования цели, они могут быть использованы в практической деятельности руководящих и педагогических работников опорных школ.

Заключение. Таким образом, нами рассмотрена методическая деятельность опорной образовательной организации, направленная на восполнение профессиональных дефицитов педагогических работников и повышение качества образовательных результатов обучающихся образовательных организаций школьного округа. В процессе исследования установлено, что управление развитием методической деятельности опорной школы – это часть управленческой деятельности, в которой посредством реализации четырех этапов управленческого цикла в соответствии с циклом Деминга (планирование, реализация, проверка и анализ, коррекция деятельности) обеспечивается целенаправленность и организованность методической деятельности по устранению профессиональных дефицитов педагогических работников школьного округа и, как следствие, повышению качества образовательных результатов обучающихся. Нами обосновано значение идентификационного потенциала региональной системы оценки качества образования на каждом из четырех этапов управления развитием методической деятельности опорной школы.

Список литературы

1. Указ Президента Российской Федерации от 07.05.2018 № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года». URL: <https://base.garant.ru/71937200/> (дата обращения 01.04.2021).
2. Сравнительный анализ результатов процедур оценки качества образования в общеобразовательных организациях, участвовавших в ЕГЭ, ОГЭ, ВПР за 2016 и 2017 годы в разрезе кластеров / ФГБУ «Федеральный институт оценки качества образования», Текст: электронный ресурс. URL: <https://fioco.ru/Media/Default/Documents/Сравнительный%20анализ%20результатов%20по%20кластерам-1.pdf>. (дата обращения 01.04.2021).
3. Результаты единого государственного экзамена выпускников общеобразовательных организаций Кировской области в 2020 году. Информационно-ана-

литический сборник / КОГАУ «Центр оценки качества образования, Текст: электронный ресурс- URL: <https://coko.43edu.ru/wp-content/uploads/2021/04/Rezultaty-EGYE2020.pdf>

4. Заир-Бек С. И. Портрет российской сельской школы / С. И. Заир-Бек, Т. А. Мерцалова, К. М. Анчиков // Мониторинг экономики образования. Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». 2020. № 35.

5. Ожегов С.И. Словарь русского языка. М., 1990. С.569, 641.

6. Деминг Э. Выход из кризиса: Новая парадигма управления людьми, системами и процессами: перевод с английского / Э. Деминг. Москва: Альпина Бизнес Букс, 2007. 328 с.

УДК 377.6

DOI: 10.52376/978-5-907419-50-6_368

**ПОЛИКОМПОНЕНТНЫЕ РИСУНКИ
КАК ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТРУМЕНТ
КОГНИТИВНО-ВИЗУАЛЬНОГО ПОДХОДА
К ОБУЧЕНИЮ СТУДЕНТОВ МНОГОПРОФИЛЬНОГО ТЕХНИКУМА
В ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ**

Верещагина Анна Германовна,
преподаватель высшей категории,
преподаватель КОГПОБУ «Кировский многопрофильный техникум»;
аспирант 1 курса ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет»

Коршунова Ольга Витальевна,
д.пед.н., доцент, профессор кафедры педагогики ВятГУ, директор АНО
ДПО «Волго-Вятский региональный научно-образовательный центр»

Аннотация. Статья подготовлена в контексте обсуждения проблемы обучения «цифрового поколения» студентов многопрофильного техникума и представляет обоснование когнитивно-визуального подхода, учитывающего специфику вос-

приятия обучающимися учебного материала в условиях цифровизации образовательной среды. Охарактеризовано основное средство реализации такого подхода – поликомпонентные рисунки.

Ключевые слова: цифровизация образовательной среды, когнитивно-визуальный подход, аналитико-мыслительная деятельность, поликомпонентные рисунки, мнемоническая стратегия, традиционный подход, личностно-деятельный подход, метапредметный подход, компетентностный подход, универсальные учебные действия, общие компетенции, профессиональные компетенции.

Введение

Цифровая образовательная среда (далее ЦОС) определяется на сайте akvobr.ru как открытая совокупность информационных систем, предназначенных для обеспечения различных задач образовательного процесса [7]. В Российской Федерации разработан проект с 2020 по 2022 год по внедрению целевой модели ЦОС, который призван способствовать оптимизации образования и гарантировать эффективное использование новейших технологий в процессе обучения [5].

Мы считаем, что необходимо в первую очередь усовершенствовать педагогические технологии, применяемые преподавателями во время обучения студентов, например, в КОГПОБУ «Кировский многопрофильный техникум» (далее КОГПОБУ КМПТ, техникум). Причем, при выборе нужной технологии необходимо опираться на когнитивно-визуальный подход, так как на него возлагаются большие надежды по решению проблем феномена «цифрового поколения».

По мнению И. В. Роберт, такой феномен проявляется в низкой продолжительности концентрации внимания обучающихся, «транзитивном» типе памяти, преобладании конкретно-образного вида мышления, ослаблении аналитического и синтезирующего типов мышления, «информационной перенасыщенности», трудностях с пониманием содержательной составляющей информации [9, с. 86].

Целью данной статьи является обоснование когнитивно-визуального подхода как методологической базы обучения студентов многопрофильного техникума.

Для достижения поставленной цели необходимо реализовать следующие педагогические задачи: выявить теоретические основы когнитивно-визуального подхода; оценить степень влияния когнитивно-визуального подхода на профессиональную подготовку студентов многопрофильного техникума с учетом цифровизации образовательной среды; обосновать назначение поликомпонентных рисунков как основного педагогического инструмента когнитивно-визуального подхода.

Под термином «многопрофильный техникум» понимается, образовательная организация среднего профессионального образования, которая на своей площадке реализует обучение студентов по различным профессиям и специальностям. Примером может служить техникум КОГПОБУ «Кировский многопрофильный техникум», расположенный в г. Кирове.

В КОГПОБУ КМПТ реализуются программы подготовки квалифицированных рабочих и служащих (ППКРС) и подготовки специалистов среднего звена (ППССЗ). Но в обоих случаях в соответствии с ФГОС по профессии в результате освоения образовательной программы у выпускников должны быть сформированы общие и профессиональные компетенции. Студенты, окончившие техникум, получают такие профессии как: мастер отделочных строительных и декоративных работ, электромонтажник электрических сетей и электрооборудования, мастер сухого строительства, мастер общестроительных работ и т. п. Так же они могут получить специальность «Строительство и эксплуатация зданий и сооружений».

Студенты приходят обучаться в техникум после окончания основного общего образования, т. е. 9 классов. Обучаются в основном юноши от 16 до 18 лет. Количество девушек составляет примерно 10% от всего контингента обучающихся, так как техникум нацелен на получение рабочих профессий и специальностей, а девушкам выполнять тяжелую работу не всегда по силам. Средний балл по аттестату у большинства студентов составляет около 3 баллов, крайне редко 3,4–3,5. То есть студенты привыкли учиться в основном на «тройки» и заинтересовать их бывает крайне сложно, несмотря на то, что это просто необходимо для освоения специальностей и профессий.

Современное общество ставит перед системой профессионального образования задачу подготовки конкурентоспособных специалистов, владеющих комплексом компетенций, отвечающих требованиям современного рынка труда и имеющих метапредметную основу. В этом контексте актуальным представляется формирование определенных метапредметных образовательных результатов студентов техникума. Например, в качестве одного из результатов представляется общая компетенция ОК-2 – осуществлять поиск, анализ и интерпретацию информации, необходимой для выполнения задач профессиональной деятельности.

Чтобы успешно формировать необходимые компетенции специфического контингента студентов с учетом особенностей их восприятия, считаем педагогически уместным использовать когнитивно-визуальный подход, детерминируемый также условиями ЦОС.

Теоретические основы

Главная идея когнитивно-визуального подхода к формированию знаний, умений и навыков в процессе обучения математике – по мнению В. А. Далингера – широкое и целенаправленное использование познавательной функции наглядности [1].

Включение визуализации в познавательный процесс способствует формированию у обучающихся осознанности при восприятии и глубокого понимания технических особенностей в изучении любых предметов, а также приводит к структурированию аналитико-мыслительной деятельности на этапе восприятия и переработки изучаемой информации.

Анализ практики обучения показывает, что основной упор большинство учителей делают на логическое мышление, то есть на работу левого полушария.

Но еще китайские мудрецы говорили: «Один рисунок лучше тысячи слов». Отечественные психологи, такие как Л. С. Выготский, Б. Г. Ананьев, пришли к выводу, что 90% информации из внешнего мира поступает через органы зрения, остальные 10% – через другие органы чувств (см. рисунок 1).



Рис. 1.

Западноевропейские ученые Э. Толчен, Б. Скиннер отводят зрительным ощущениям 75% всей информации, слуху – 15%, остальным органам чувств – 10%.

Большую детализацию установили японские ученые Х. Каваи, А. Китаока. На долю зрительных ощущений они отводят 60%, слуховых – 20%, обонянию – 2%, осязанию – 15%, вкусу – 3% [4].

Несмотря на приблизительность этих оценок, становится ясно, что зрительное восприятие играет первоочередную роль при получении информации, значит помимо левого полушария надо развивать и правое, отвечающее за обработку информации, которая выражается в образах и символах.

При обучении студентов преподаватели и мастера развивают главным образом левое полушарие, которое контролирует речь, способности человека к письму и чтению, запоминает факты и имена, математические символы и числа. При этом игнорируется вторая половина умственных возможностей студента.

Представители нейропедагогики так характеризуют проблемы, связанные с организацией процесса обучения с учетом специфики работы левого и правого полушарий головного мозга человека.

Н. Н. Трауготт (Россия): «Надо предостеречь школу от левополушарного обучения. Это воспитывает людей, не способных к реальным действиям в реальной ситуации» [6].

И. Соньер (Франция): «Обучая левое полушарие, вы обучаете только левое полушарие. Обучая правое полушарие, вы обучаете весь мозг!» [6].

Анализу и систематизации различных аспектов формирования и развития визуального мышления, посвящены работы Р. Арнхейма, М. И. Башмакова, Б. И. Беспалова, Р. Л. Грегори, В. П. Зинченко, Д. В. Пивоварова, Н. А. Резник, А. Я. Цукаря и др. [1].

Принцип наглядности в обучении считается одним из основных. Но до сих пор очень трудно определить, что же такое «наглядность» и как использовать этот принцип в обучении. Педагоги прошлого отождествляли наглядность с чувственностью (наблюдением) предметов и явлений. Это толкование принципа наглядности дошло и до наших дней. Но в последнее время содержание принципа наглядности уточняется. Самым ярким пояснением принципа наглядности является «золотое» правило дидактики Я. А. Коменского, которое заключается в следующем: «Все, что только можно представлять для восприятия чувствами, а именно: видимое – для восприятия зрением, слышимое – слухом, запахи – обонянием, подлежащее вкусу – вкусом, доступное осязанием – путем осязания. Если какие-либо предметы можно воспринять сразу несколькими чувствами, пусть они сразу схватываются несколькими чувствами» [3, с. 100].

Отечественный психолог В. В. Давыдов, утверждал, что важно качественно изменить сам характер чувственных опор в обучении, считал, что опорами должны стать модели.

Советский ученый В. А. Сластенин и его последователи считали, что принцип наглядности основан на закономерностях познания окружающей действительности и развития мышления, которое развивается от конкретного к абстрактному, и обеспечивающийся применением разнообразных иллюстраций, демонстраций, лабораторно-практических работ, использованием ярких примеров и жизненных фактов.

Советский физик Л. И. Мандельштам говорил, что в понятие наглядности входят по два элемента. Во-первых, чтобы что-нибудь было наглядно, оно должно быть привычно. И во-вторых, необходимо, чтобы наглядная концепция связывалась с вещами, могущими быть непосредственно чувственно воспринятыми.

Наглядность напрямую связана с познавательной деятельностью человека (т. е. с когнитивным подходом): любая познавательная деятельность опирается на живое созерцание, ощущение. На основе этих ощущений складываются психические образы – субъективный продукт психического отражения реальной действительности. Именно в отношении образов, а не объектов принято говорить об их наглядности или не наглядности.

В создании любых образов участвует восприятие, память, мышление. Мышление же, как процесс опосредованного и обобщенного отражения действительности, опирается на чувственный опыт. Но мышление часто выходит за пределы опыта и позволяет познать такие объекты, стороны явлений, которые вообще недоступны органам чувств.

И. С. Якиманская писала, что психология располагает богатым эмпирическим материалом, свидетельствующим о том, что создание образов, оперирование ими в уме является фундаментальной особенностью интеллекта человека.

Ю. Ф. Катханова, Е. И. Корзинова, С. Е. Игнатьев отмечают, что в современной коммуникации происходит не только постоянная «гибридизация» жанров общения, но и семиотическое слияние визуальной и вербальной информации, где доля визуальной информации постоянно растет [2, с. 52].

Е. И. Чиркова считает, что необходимо создавать новые формы образовательной среды, характеризующиеся, в первую очередь, «фотографической» памятью, расширением памяти визуализацией, усилением информации, а также синтезом знаний, культуры, образования и высоких технологий. Так как за логику и анализ отвечает левое полушарие человеческого мозга, а за образность – правое, то необходимо как можно чаще использовать образовательный потенциал визуализации знаний (графические образы) для баланса обоих полушарий. А использование графических образов и визуальных опор обеспечивает эффективное развитие визуального мышления [8, с. 22].

В качестве таких визуальных опор можно предложить специальные педагогические средства, которыми могут выступать иллюстрированные задания. Иллюстративная информация, содержащаяся в них, будет задаваться, как правило,

несколькими связанными между собой определенным дидактическим отношением рисунками, т. е. поликомпонентными рисунками (см. рисунок 2, 3). При их восприятии совместно с вопросом задания реализуется та или иная группа мыслительных действий и операций: анализ, обобщение, классификация, систематизация и другие.



Рис.2

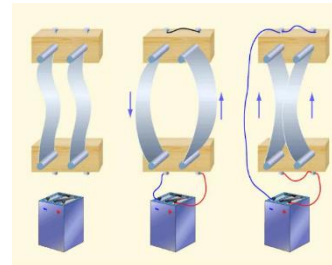


Рис.3

Так же хотелось бы отметить, что зарубежные ученые Майра А. Фернандес, Джеффри Д. Ваммес и Мелисса Э. Мид из университета Ватерлоо в Канаде выяснили, что существует очень мало фундаментальных когнитивных исследований, оценивающих достоинства рисунков и рисования как мнемонической стратегии. Они считают, что рисунки – это надежное средство повышения производительности обучающихся [10, с. 302].

Результаты:

Вообще, когнитивно-визуальный подход, не может существовать сам по себе, так как без сомнения должен осуществляться в комплексе с другими подходами, такими как: традиционный подход, личностно-деятельный подход, метапредметный подход, компетентностный подход.

Можно произвести интеграцию этих подходов, используя поликомпонентные рисунки (см. рисунок 4, 5, 6). Получилась своеобразная аллегория. Попробуем в ней разобраться.



Рис.4

На рисунке 4 мы видим, традиционный метод обучения к которому стремятся большинство учителей, предоставляя обучающимся только необходимые для той или иной профессии знания, умения и навыки, которые несомненно базируются на личностно-деятельном подходе, т. е. это те преподаватели, которые так и не смогли освоить требования ФГОС второго поколения.



Рис.5

На рисунке 5 представлен современный метод обучения студентов профессиональных учебных заведений, например, КОГПОБУ «Кировский многопрофильный техникум». Мы видим, что тут используются компетентностный (который опирается на общие и профессиональные компетенции (ОК и ПК)), метапредметный (который формирует универсальные результаты через универсальные учебные действия (УУД), а именно: регулятивные, познавательные, коммуникативные, личностные), личностно- деятельный, традиционный и когнитивно – визуальный подходы.

Причем освещает эти методы именно когнитивно – визуальный подход, как необходимый подход в рамках ЦОС. Потому что именно он способствует реализации всех оставшихся подходов и помогает развивать и совершенствовать профессионально- значимую для общества личность в условиях современного цифрового образования.



Рис.6

Рисунок 6 показывает, что если не использовать когнитивно-визуальный подход, то вместо солнца появляются облака. При этом «картинка» становится более мрачной и безликой. Так и процесс обучения становится для студентов «тусклым», «мрачным», без использования когнитивно-визуального подхода и как следствие теряется интерес к изучаемым предметам, возможно, и профессии в целом.

Обсуждение:

Данная аллегория наглядно раскрывает цель нашей статьи, что когнитивно-визуальный подход должен быть основой методологической базы обучения студентов многопрофильного техникума. Этот подход можно и нужно рассматривать как стимулятор развития профессионально-развитой личности, необходимой для подготовки специалиста, конкурентоспособного на всероссийском и мировом рынках особенностей с учетом «цифровизации общества».

Но, конечно, базируется данное представление на теоретических идеях таких ученых как: Е. И. Чиркова Ю. Ф. Катханова, И. С. Якиманская, Л. И. Мандельштама, Я. А. Коменского, В. А. Далингера и др.

Все эти ученые, несомненно, стремились доказать, что визуализация просто необходима в обучении. А в век цифровых технологий это становится все более и более актуальным.

Тем более, что в современном цифровом мире существует множество различных возможностей для создания поликомпонентных рисунков, то есть для применения когнитивно- визуального подхода. Например:

7. Программы: photoshop; Paint, Canva и др.

8. онлайн графические редак-

торы: <https://www.easel.ly/>; <https://collageonline.ru/>;

<https://venngage.com/>; <https://pixlr.com/ru/>; <https://www.befunky.com/features/graphic-designer/>

Заключение

Таким образом, можно сказать, что когнитивно-визуальный подход просто необходим как методологическая база обучения студентов многопрофильного техникума. А в качестве основного средства реализации такого подхода могут выступать поликомпонентные рисунки. Так как они позволяют создать положительную динамику для развития профессионально-развитой личности обучающегося многопрофильного техникума и непосредственно влияет на формирование метапредметных результатов, общих и профессиональных компетенций студентов благодаря развитию межполушарных связей, повышенному интересу к изучаемому материалу и профессиям, специальностям в целом.

Список литературы

1. Далингер, В. А. Методика обучения математике. Когнитивно-визуальный подход : учебник для СПО/ В. А. Далингер, С. Д. Симонженков. – 2-е издание, перераб. и доп. – М. : Издательство Юрайт, 2016. – 340 с. – Серия: Профессиональное образование.
2. Катханова, Ю. Ф., Визуализация учебной информации как педагогическая проблема / Ю. Ф. Катханова, Е. И. Корзинова, С. Е. Игнатъев // Вестник Адыгейского государственного университета. – 2018. – №4 (228). – С. 51-59.
3. Коменский, Я. А., Дидактические принципы /отрывки из Великой дидактики/ Я. А. Коменский. – М.: Просвещение, 1940.–452 с.
4. Костевич, А.Г. Зрительно-слуховое восприятие аудиовизуальных программ: Учебное пособие [Электронный ресурс] / А.Г. Костевич. – Томск: кафедра ТУ, ТУСУР, 2012. – 230 с. – Режим доступа: <https://psihdocs.ru/uchebnoe-posobie-razrabotal-v4.html?page=3>
5. Проект Постановления Правительства РФ "О проведении в 2020 – 2022 годах эксперимента по внедрению целевой модели цифровой образовательной среды в сфере общего образования, среднего профессионального образования и соответствующего дополнительного профессионального образования, профессионального обучения, дополнительного образования детей и взрослых" [Электронный ресурс] / СПС КонсультантПлюс / Режим доступа: <http://www.consultant.ru/law/hotdocs/63245.html/>
6. Сиротюк, А.Л. Обучение детей с разным типом мышления [Электронный ресурс] / А.Л. Сиротюк // Метафора в свете гештальт-подхода. – 2001. – N 1. – Режим доступа:
7. http://metaphor.nsu.ru/misc/num1/num1_sirotuk2.htm
8. Цифровая образовательная среда [Электронный ресурс] // Аккредитация в образовании. – 2020. – N 7. (123) – Режим доступа: https://akvobr.ru/cifrovaya_obrazovatel'naya_sreda_ehto.html
9. Чиркова, Е. И., Система визуальных образов в образовательном пространстве/ Е. И. Чиркова, Е. М. Зорина // Евразийский союз ученых. – 2017. – 3-2 (36). – С. 21-25.

10. Яковлева, Е.В., Обучение математике иностранных студентов в университете на основе когнитивно-визуального подхода / Е.В. Яковлева// Вестник ВятГУ. – 2020. – №1 – С. 84-93.

11. Fernandes, M.A., & Meade, M.E. The Surprisingly Powerful Influence of Drawing on Memory. // Current Directions in Psychological Science. – 2018. – № 27(5). – PP. 302–308.

DOI: 10.52376/978-5-907419-50-6_380

**О РЕЗУЛЬТАТАХ ПРОВЕДЕНИЯ ОНЛАЙН-ИССЛЕДОВАНИЯ
ОБРАЗА ПОЛИЦЕЙСКОГО И ИХ ИСПОЛЬЗОВАНИИ
ПРИ ПРОВЕДЕНИИ КУРСОВ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ**

Федотова Елена Сергеевна,

начальник центра по подготовке специалистов психологов
и проведению социологических исследований

Костанайской академии МВД

Республики Казахстан имени Шракбека Кабылбаева,

подполковник полиции

Сенюгнеева Наталия Анатольевна,

профессор кафедры профессиональной педагогики и психологии
Российского государственного профессионально-педагогического
университета, доктор педагогических наук, доцент

Аннотация. В статье рассматриваются результаты онлайн-исследования проблемы факторов, оказывающих влияние на формирование образа полицейского в глазах граждан и использовании его результатов при проведении курсов повышения квалификации сотрудников ОВД. Так, автор описывает содержание поэтапного исследования с применением цифровых технологий, которое состояло

из опроса граждан и сотрудников полиции на предмет представлений и самопредставлений о деятельности полиции личности полицейских. В статье также представлены результаты социально-психологического эксперимента, в которых раскрываются эффекты действия контента, размещаемого СМИ, на образ полицейского. Кроме того, в статье рассматриваются результаты контент-анализа контента новостных сайтов некоторых стран. Автор приходит к выводу о том, что представления граждан и самопредставления полицейских разнятся и видит в качестве одной из причин этого явления в том, каким образом освещается деятельность в полиции в средствах массовой информации.

Ключевые слова. Образ полицейского, имидж полиции, контент-анализ новостных сайтов, факторы формирования образа полицейского, повышение квалификации сотрудников полиции

В настоящее время актуальным вопросом становится реформирование системы органов внутренних дел. На помощь этой идее приходит дополнительное образование, которое старательно разрабатывает новые подходы, концепции и организует методическое обеспечение учебного процесса в соответствии с запросом системы. Повышение квалификации остается одним из элементов дополнительного образования и основная его цель – повышение профессионализма сотрудников ОВД через обучение и личностный рост. Качественное образование на этапе реформы предполагает анализ совершенных системой ошибок и их учет при построении педагогического процесса.

Нынешняя реформа ОВД в Республике Казахстан призвана обратить внимание на образ полицейского, который складывается в представлениях граждан и в прикладном педагогическом аспекте попытаться предложить такие методики обучения, которые могли бы помочь этот образ улучшить. С этой целью Костанайская академия МВД Республики Казахстан провела исследование образа полицейского в представлениях граждан, а с учетом нестабильной эпидемиологической обстановки, связанной с пандемией COVID-19, это исследование проводилось с применением современных цифровых технологий [3].

Это исследование включало в себя несколько этапов. На первом этапе был проведен анализ научной литературы по рассматриваемой проблеме. Здесь были систематизированы данные разных стран о том, каким образом государства подходят к проблеме формирования образа полицейских, какие инструменты социального, идеологического, психологического влияния используют для этого. Был изучен опыт нескольких стран, полицейская служба которых стоит на первых позициях рейтинга надежности полиции. Это позволило сформулировать основные тезисы, которые легли в основу эксперимента в рамках исследования.

В августе-сентябре 2020 года в очной и заочной формах (с помощью платформы «Google-опрос») был проведен опрос. Один вариант опроса предназначался сотрудникам ОВД, а другой – гражданам. Целью опроса стало сравнение представлений граждан об образе сотрудников полиции и самопредставлений полицейских о себе.

В опросе приняли участие граждане старше 18 лет, проживающие в городе Костанай, работающие и неработающие, занимающиеся в разных сферах деятельности (346 человек). Текст анкеты в очной и заочной формах был одинаковым. Около половины опрошенных (48,9%) – это люди в возрасте от 25 до 45 лет – наиболее активная часть населения. Большая часть опрошенных – 62,4% – женщины. По роду деятельности состав выборки разнообразен: среди опрошенных представлены работники сферы образования (12,5%), здравоохранения (5,3%), обслуживания (10,6%), финансов (1,77%), предпринимательства (10,2%), юриспруденции (7,4%), красоты и здоровья (5,5%), представители государственной службы (5,8%), представители других сфер профессиональной деятельности (12%), неработающие по разным причинам граждане (8%), а также студенты (3,5%) и пенсионеры (11,4%).

В опросе для сотрудников ОВД участие приняли полицейские со стажем работы от 1 до 25 лет (123 человека). При этом треть опрошенных сотрудников (33%) – прослужили в органах внутренних дел от 10 до 15 лет.

В целом в содержательную часть опроса были включены вопросы: 1) рассматривающие впечатление граждан от общения с полицейскими, с одной стороны, и самооценку процесса общения полицейских с гражданами, с другой стороны; 2) определяющие основной источник информации о деятельности полиции в представлениях граждан и самопредставлениях полицейских; 3) представления граждан и самопредставления полицейских о цели всей их профессиональной деятельности; 4) представления граждан и самопредставления полицейских об успешности выполнения профессиональных обязанностей; 5) представления граждан и самопредставления полицейских об основных положительных и отрицательных качествах сотрудников; 6) представления граждан и полицейских о мерах, которые способны сформировать положительный имидж полиции. В статье мы приводим результаты анализа ответов лишь по некоторым вопросам, рассмотрение которых составляет предмет исследования [2].

Так, на вопрос о том, из каких источников преимущественно граждане черпают информацию о деятельности полиции, граждане в 52,7% случаев указывают на СМИ, в 34,9% случаев – на интернет и социальные сети. Полицейские же на этот вопрос в 75,5% предполагают, что граждане черпают информацию из «интернета и социальных сетей» и в 34% случаев отвечают «СМИ». Несоответствие представлений граждан и полицейских видно и в ответах «В общении с людьми» и «Из личного опыта». Полицейские считают, что граждане больше информации черпают в общении с людьми, тогда как сами граждане утверждают, что из личного опыта. По результатам анализа ответов на этот вопрос мы можем наблюдать первые разногласия в представлениях граждан и самих полицейских.

Чтобы определить эмоциональное отношение к непосредственному взаимодействию с сотрудниками полиции, мы задали гражданам вопрос, имеют ли они личный опыт общения с сотрудником полиции. На следующий вопрос анализировались ответы тех граждан, которые указывали на личный опыт общения с сотрудниками полиции.

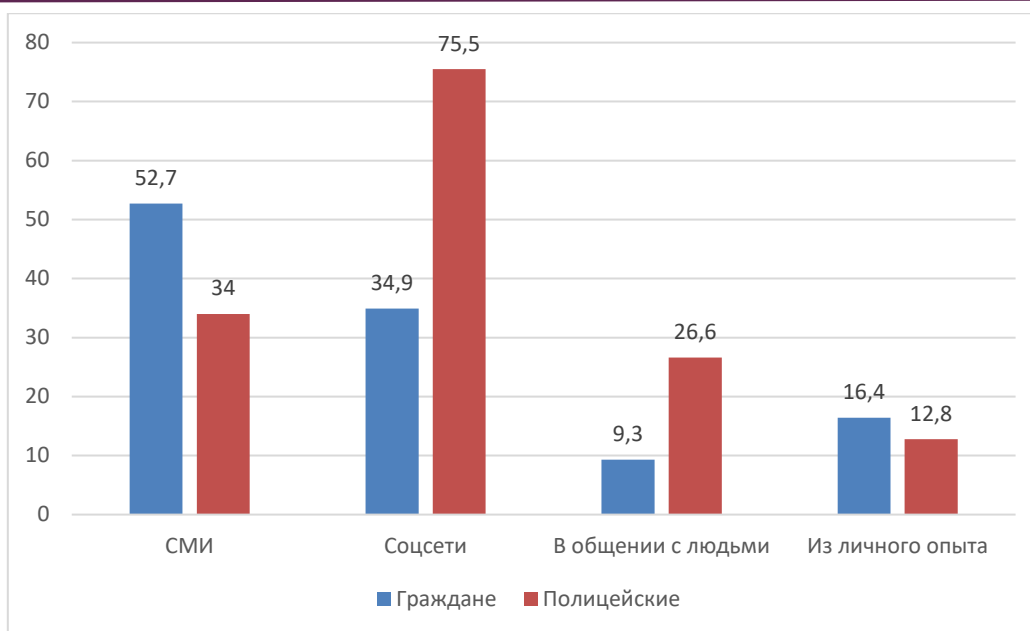


Рис. 1. Представления граждан и полицейских о том, что является основным источником информации о деятельности полиции (%).

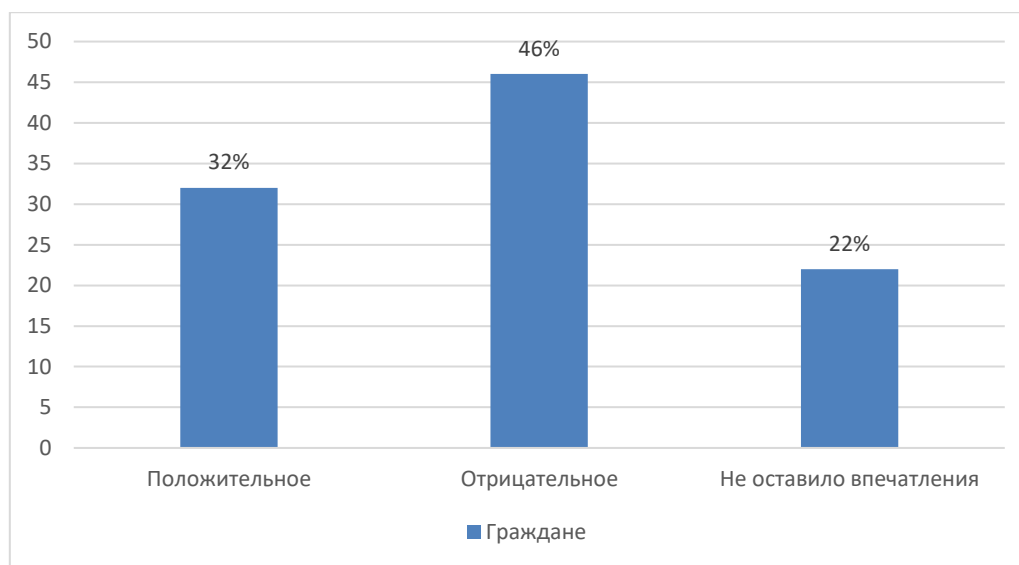


Рис. 2. Анализ ответов на вопрос гражданам «Какое впечатление оставило у Вас взаимодействие с полицейским?» (%)

Полицейским, с свою очередь, был задан вопрос о том, как, по их мнению, они проявляют себя в общении с гражданами.

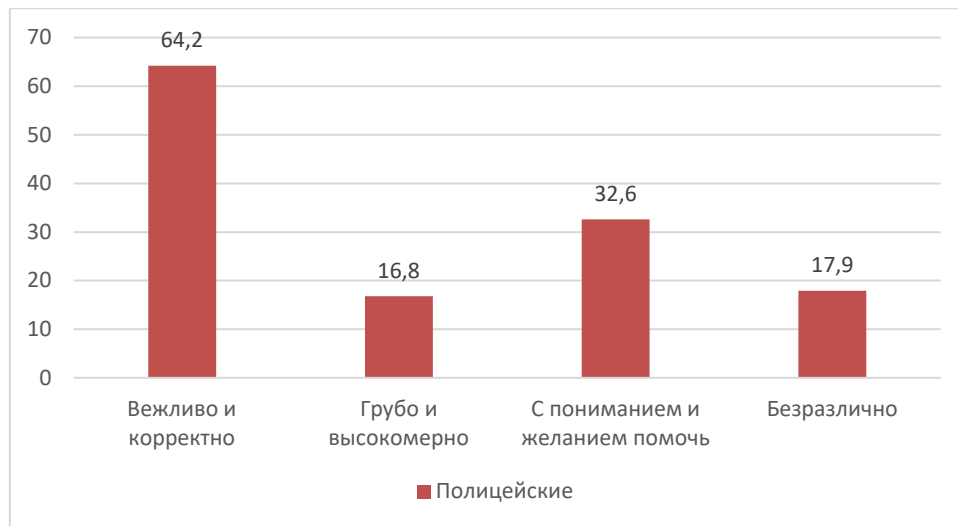


Рис. 3. Самопредставления полицейских о стиле общения с гражданами (%).

Как видно из рисунка 3, большая часть сотрудников полиции считает, что в общении с гражданами они проявляют себя вежливо и корректно. При этом почти половина граждан указывает на негативное впечатление от общения с сотрудниками полиции.

При анализе ответов на вопрос «Какие положительные качества, по Вашему мнению, присущи современным полицейским» мы получили интересные данные. Самым популярным ответом граждан о положительных качествах полицейских были «Выносливость», «Терпеливость» и «Коммуникабельность». Самыми популярными ответами полицейских оказались те же, что отмечали граждане: «Выносливость», «Терпеливость» и «Коммуникабельность». Помимо основных предложенных вариантов ответов некоторые граждане пользовались правом написать свое мнение в ответе «Другое». В этом варианте часто встречались такие ответы, как «Смелость», «Самопожертвование», «Целеустремленность», «Патриотизм», «Сдержанность». Несмотря на разницу в интенсивности выборов положительных качеств в содержании их граждане и полицейские на этот раз оказались солидарны.

В представлениях граждан об отрицательных качествах сотрудников полиции наиболее частыми ответами были «Коррупционность», «Наглость» и «Грубость». В самопредставлениях полицейских появляются ответы «Халат-

ность», «Лень», «Некомпетентность» и «Безразличие». Помимо основных предложенных ответов в варианте «Другое» граждане часто отмечали такие качества, как: неоперативность, неумение контактировать с гражданами, гонка за показателями и высокомерие.

Последний вопрос был направлен на изучение представлений граждан и полицейских о том, какие способы могут помочь сформировать положительный имидж сотрудника.

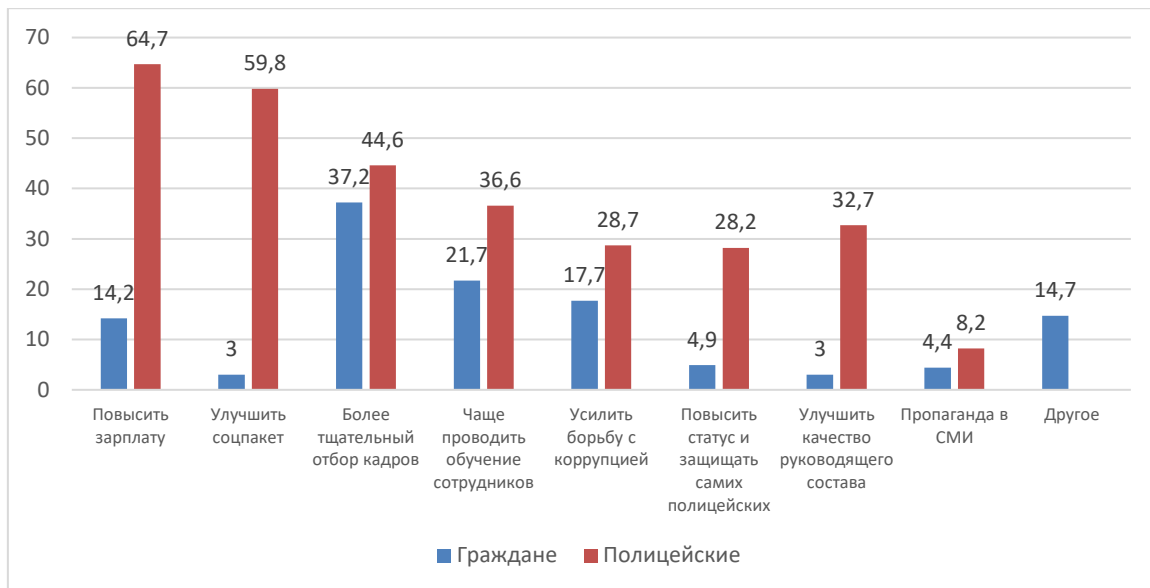


Рис. 4. Результаты анализа ответов респондентов на вопрос «Какие действия необходимо предпринять государству, чтобы повысить имидж полицейских?» (%)

Из результатов анализа ответов видна разница в представлениях граждан и полицейских. Тогда как граждане указывают в качестве самого популярного ответа «Более тщательный отбор кадров», сами полицейские указывают, что повысить имидж службы позволит повышение заработной платы и улучшение социального пакета. Наименее популярными в группе полицейских оказался ответ «Пропаганда в СМИ», а в группе граждан ответы «Улучшить соцпакет» и «Улучшить качество руководящего состава». В варианте «Другое» граждане при опросе в том числе указывали «Отказаться от показателей», «Вести строгий контроль за сотрудниками», «Соблюдать этику и законность».

Таким образом в результате проведенного опроса выявлены некоторые расхождения в образе полицейского, который сложился у граждан нашего государства, и самопредставлениями полицейских о себе, своем статусе и о способах решить сложившуюся проблему.

Очевидно, что многие из проблем, которые могут препятствовать эффективной деятельности полиции, носят довольно субъективный характер. Например, в ответах на вопрос о том, какие отрицательные черты они видят у большинства современных полицейских, наиболее часто граждане указывали на наглость, грубость и безразличие сотрудников полиции. Из этого можно сделать вывод о том, что больше всего людей беспокоит то, каким образом сотрудник проявляет себя в общении с гражданами, желают более близкого и эмоционально более положительного общения, и не получая удовлетворения этого запроса, выставляется субъективная оценка деятельности полиции в целом.

В свою очередь, полицейские, участвовавшие в опросе, подтвердили наличие этой проблемы. При ответе на вопросы о том, с какими обязанностями сотрудники полиции не справляются, вторым по популярности ответ у полицейских был «Общение с населением». Можно предположить, что сами сотрудники чувствуют наличие каких-то препятствий, которые не позволяют наладить более тесный эмоциональный контакт с гражданами.

Некоторые пояснения на эту ситуацию дает вопрос, касающийся мероприятий, способных повысить имидж казахстанской полиции. Тогда, как граждане, предполагая, что дело в качестве самих полицейских, предлагают преимущественно пересмотреть кадровый отбор, полицейские видят решение проблемы в повышении заработных плат и улучшении соцпакета.

Однако, наиболее важным, на наш взгляд, является наблюдение, полученное из проведенного исследования, которое показывает, что основным фактором формирования образа полицейского в глазах граждан являются СМИ и множественные социальные сети, которые публикуют информацию о деятельности полиции.

В результате наблюдения появилась гипотеза о том, что если в СМИ и социальных сетях будет размещаться информация о деятельности полиции преимущественно позитивного характера с привлечением внимания к сложностям работы полицейских, к уровню их нагрузки, к опасности, связанной с исполнением служебных обязанностей и т. д., то это позволит сформировать в представлениях граждан положительный и надежный образ полицейского.

Для проверки гипотезы мы провели социально-психологический эксперимент по исследованию влияния средств массовой информации на восприятие гражданином личности полицейского. Эксперимент состоял из нескольких этапов: 1) Сначала был сформирован список основных черт личности, которые в той или иной степени могут быть присущи полицейскому – 50 позитивных и негативных качеств. 2) Затем была сформирована выборка испытуемых. Участникам выборки было предложено в списке качеств отметить те, которые, по их мнению, свойственны большинству современных полицейских. 3) Далее участникам контрольной группы было предложено ознакомиться с содержанием новостного контента «Tengrinews» за последние три месяца по запросу «полиция» без фильтрации содержания контента. Участникам экспериментальной группы было предложено ознакомиться с заранее отобранным материалом того же новостного сайта за тот же календарный период. Однако контент, который изучали участники экспериментальной группы, содержал публикации (статьи и видео) позитивного характера, освещающие ситуации, в которых сотрудники оказывали помощь, успешно раскрывали преступления, жертвовали своей жизнью, совершали добрые поступки. На завершающем этапе у участников контрольной и экспериментальной групп были взяты пост-интервью и предложено снова в идентичном списке из 50 качеств отметить те, которые, по их мнению, присущи современным полицейским [1].

В результате проведенного эксперимента картины образа полицейского составленные по мнению участников контрольной и экспериментальной групп имеют значимые различия.

В первом выборе у испытуемых и контрольной, и экспериментальной групп самыми популярными чертами характера были: коррумпированность, безграмотность, безалаберность, хладнокровие, авторитарность. Помимо популярных черт характера более половины выборов было сделано в сторону отрицательных черт характера. Так, образ полицейского с точки зрения участников эксперимента в первом выборе был таков: авторитарный, агрессивный, безалаберный, безграмотный, грубый, двуличный, дерзкий, жадный, жестокий, импульсивный, коррумпированный, лицемерный, подлый, хитрый, циничный, разгильдяйный, но при этом активный, доброжелательный, коммуникабельный, находчивый, ответственный, стрессоустойчивый, терпимый, с чувством юмора.

Во втором выборе результаты опроса испытуемых контрольной группы не изменились, а в некоторых случаях число описываемых негативных качеств даже увеличилось. У испытуемых экспериментальной группы картина стала другая. Теперь образ полицейского с точки зрения участников экспериментальной группы можно описать так: активный, вежливый, гуманный, дисциплинированный, доброжелательный, искренний, коммуникабельный, надежный, находчивый, ответственный, профессиональный, решительный, смелый, стрессоустойчивый, терпимый, упорный, хладнокровный, с чувством юмора, но при этом коррумпированный, импульсивный, хитрый, дерзкий, грубый.

В текстах пост-интервью участников экспериментальной группы звучали такие фразы: «читая эти статьи про полицейских, задумываешься, что у нас в стране есть честные, добрые, отзывчивые сотрудники», «читая статьи, я был очень рад, что эти полицейские оказались в нужное время в нужном месте, потому что так много негатива обычно в отношении сотрудников», «я считаю, что такие видео явно влияют на оценку граждан с хорошей стороны», «обычно, в средствах массовой информации о сотрудниках полиции пишут такое, что с ними не хочется и неприятно встречаться. А здесь я была поражена. Я и не знала, что сотрудники полиции такие смелые и что им так часто приходится спасать кого-то и жертвовать жизнью, мне даже как-то гордо стало», «читаю статьи и гордость берет за нашу полицию, такие отважные», «после прочтения статей и

просмотра роликов я стал гордиться нашей полицией. Я увидел их бесстрашие, отвагу и порой такую необычную смекалку, которая помогает спасти жизни. У них этому надо поучиться», «Эти статьи мне показывают, какие безрассудные наши люди и как за это приходится рассчитывать своим временем, силами, а иногда и жизнью сотрудникам полиции», «я пришла к выводу, что полицейский – это уникальный человек. Это и пожарный, и спасатель, и скорая, и психолог, он должен включать в себя все, что есть. В любой ситуации он должен действовать. Это какой-то супер-герой», «я изменил свое мнение о полицейских после прочтения статей».

Таким образом, результаты эксперимента показывают, какое колоссальное влияние оказывают средства массовой информации на формирование образа полицейского в глазах граждан.

Следующий шаг нашего исследования – анализ содержания контента средств массовой информации в нашей стране и за рубежом и сравнение результатов с контентом стран, полиция которых на первых позициях рейтинга по уровню надежности в мире. В качестве анализируемых иностранных изданий были выбраны «El Mundo» (Испания – 7 место) и «Yle» (Финляндия – 1 место в мире), среди отечественных новостных порталов был выбран один из самых популярных – «Tengrinews».

В качестве темы контент-анализа была определена «Полиция», при этом внимание уделялось тому, какое количество статей за последние три месяца (август-октябрь 2020 года) освещало негативную сторону деятельности полиции и личности самих полицейских (коррупция, ошибки в расследованиях, превышение полномочий, преступления полицейских, конфузные ситуации, публичное порицание деятельности полицейских и т. д.), а сколько статей – позитивную сторону (помощь гражданам, сопряженная с опасностью, проявлением гуманности и самоотверженности, спасение жизни граждан, защита прав полицейских и т. п.).

В выбранных нами иностранных изданиях доля статей, в которых рассматриваются деятельность полиции в позитивном ключе, значительно превышает

долю тех статей, в которых обсуждаются ошибки полиции. Более того, в испанском издании «El Mundo» после обвинения полицейских в тех или иных неправомерных действиях, незамедлительно появляются официальные комментарии, в которых представители прокуратуры, общественности, главы полиции выступают с официальными комментариями, в которых обосновывают правомерность действий полицейских, выступают в защиту их прав. Так в указанном издании в нескольких статьях упоминается о существовании профсоюза полицейских, который занимается материальным, социальным и морально-этическим обеспечением их деятельности. Неоднократно на просторах «El Mundo» представители профсоюза заявляют о незащищенности полицейских в период пандемии, о нехватке средств индивидуальной защиты у них, и этим обосновывают на страницах издания невозможность полицейских в полной мере заниматься вопросами оказания помощи и защиты граждан. На страницах «El Mundo» можно встретить ряд статей, где публичные люди получают официальное порицание от представителей власти за неуважительное отношение к сотрудникам полиции, например: «Полиция обвиняет Пабло Иглесиаса в неуважении», «Профсоюзы полицейских обвиняют серию «Riot в том, что предложенное ими изображение наносит ущерб имиджу полиции» или «Вокальная группа оштрафована за то, что сюжет из клипа порочит имидж полиции». Популяризация защиты прав полицейских, демонстрация бережного и уважительного отношения к ним государства неизбежно создает положительный имидж полиции и формирует положительный образ полицейского в глазах граждан, как законного представителя власти.

Анализ контента финского издания «Yle» показывает еще более интересные результаты. Так, в Финляндии, полиция которой занимает первую строчку в рейтинге стран по уровню надежности полиции, подобно подходу Испании, повсеместно защищаются вопросы законности действий полицейских в период несения службы. Интересно то, что в указанном издании неоднократно описываются демонстрации граждан по различным вопросам, однако в большинстве из этих статей говорится о том, что полиция «применила газовые баллоны для усмирения протестующих». После подобных заявлений можно встретить ряд статей, в

которых действия полиции комментирует прокуратура, где ее представители отстаивают и обосновывают законность совершенных полицией действий. В случае же, когда демонстрации протестующих проходили мирно и цивилизовано, полиция публиковала официальную благодарность за это.

Интересны традиции работы полиции в области взаимодействия с гражданами:

1. Полиция активно и оперативно ведет свой новостной контент в социальных сетях «Twitter», «Facebook» и т. п. Новости на этих порталах публикуются очень быстро, своевременно и подробно.

2. Полиция не дает комментариев по произошедшим событиям до тех пор, пока не опубликует на своих страницах новости. С точки зрения полиции, это уберегает ее от искажения журналистами фактов о событиях.

3. Полиция имеет свой телевизионный канал, на котором в круглосуточном режиме освещается деятельность полиции и события, связанные с этим.

4. Существует реалити-шоу о деятельности полиции, и это практикуется в ряде стран, которое рассказывает о сложностях полицейской службы.

В целом, в рассмотренных нами зарубежных изданиях, видна традиционная тенденция журналистов отыскивать «горячие новости», публиковать разные факты о полицейских, в том числе, отрицательно влияющих на имидж полиции, однако вместе с тем, прослеживается и тенденция со стороны представителей власти и самих правоохранительных органов всячески отстаивать честь и достоинство сотрудников полиции. Это, безусловно, влияет на восприятие полицейских гражданами, создает образ достойного, поступающего в рамках закона, авторитетного представителя государства. Несомненно, принимая во внимание такую информацию о полиции, граждане с уважением и почтением относятся к ним.

Таким образом, можно с высокой долей вероятности утверждать, что гипотеза исследования подтвердилась. Однако, несмотря на это, проведенное исследование не разрешает всех проблем и не освещает всех вопросов, связанных с формированием имиджа полиции в Республике Казахстан, поэтому подобные исследования должны продолжиться, а выводы их ложиться в практику совершенствования полиции нашей страны.

Так, например, результаты настоящего исследования стали основой для формирования тематических планов курсов повышения квалификации для сотрудников полиции на 2021 год, куда вошли следующие темы: «Практика формирования положительного имиджа сотрудника ОВД», «Психологические аспекты взаимодействия сотрудников полиции со средствами массовой информации», «Этические аспекты совершенствования деятельности сотрудников ОВД», «Педагогические аспекты формирования антикоррупционного мировоззрения сотрудников полиции», «Морально-психологическое обеспечение профессиональной деятельности ОВД», «Техника речи и культура речевого поведения сотрудника полиции» и многие другие. В содержании указанных тем педагоги ссылаются на результаты исследования, проведенного с использованием цифровых технологий, усиливают воспитательную сторону своих занятий с целью корректирования не только знаний, умений и навыков полицейских, но воздействуют на мировоззренческую составляющую их личности.

Проведенное исследование показывает важность прикладного аспекта научных изысканий и демонстрирует перспективность проведения научной работы с использованием цифровых технологий.

Список литературы:

1. Злоказов К. В. Особенности формирования образа сотрудника полиции: социально-психологическая модель и индикаторы оценки // Вестник Уральского юридического института МВД России. – 2014. – № 2, с. 58-61
2. Мусатова С. А. Феномен образа полицейского в социальных представлениях жителей мегаполиса // Диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук. Специальность: 19.00.05 – социальная психология (психологические науки). Государственный университет управления. Москва. 2014. – 149 с.
3. Reform, Restructuring and Rebuilding of Police and Law Enforcement Agencies Table of Contents // UN Peacekeeping PDT Standards, Specialized Training Material for Police 1 st edition 2009

ЦИФРОВЫЕ ЭЛЕМЕНТЫ В ДИДАКТИЧЕСКОЙ СИСТЕМЕ СЕЛЬСКОГО УЧИТЕЛЯ

Черанёва Валерия Игоревна,

аспирант факультета педагогики и психологии

ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет»

Аннотация: статья посвящена проблеме введения цифровых элементов образования в практическую деятельность сельского учителя. В статье рассмотрены примеры применения цифровых элементов при обучении химии школьников.

Ключевые слова: информатизация образования, цифровые элементы в образовании, компьютерные технологии.

Двадцать первый век – век высоких компьютерных технологий. Современный ребёнок живёт в мире электронной культуры. Меняется и роль учителя в информационной культуре – он должен стать координатором информационного потока. Следовательно, учителю необходимо владеть современными методиками и новыми образовательными технологиями, чтобы общаться на одном языке с учеником.

Одной из основных частей информатизации образования, особенно в условиях внедрения Федеральных образовательных стандартов, является использование цифровых элементов в образовательных дисциплинах. Для школы это означает смену приоритетов в расстановке целей образования: одним из результатов обучения и воспитания в школе должна стать готовность детей к овладению современными компьютерными технологиями и способность актуализировать полученную с их помощью информацию для дальнейшего самообразования. Для реализации этих целей возникает необходимость применения в прак-

тике работы учителя разных стратегий обучения школьников и, в первую очередь, использование информационно-коммуникационных технологий в учебно-воспитательном процессе [2].

Сегодня в традиционную схему «учитель–ученик–учебник» вводится новое звено – компьютер, а в школьное сознание – компьютерное обучение.

Цифровые элементы в образовательном процессе способствуют:

1. росту успеваемости учащихся по предмету;
2. позволяют учащимся проявить себя в новой роли;
3. формируют навыки самостоятельной продуктивной деятельности;
4. способствуют созданию ситуации успеха для каждого ученика.
5. делают занятия интересными и развивают мотивацию.
6. учащиеся начинают работать более творчески и становятся уверенными в себе [1].

Уроки с использованием компьютерных технологий позволяют сделать занятия более интересными, продуманными, мобильными. Используется практически любой материал, нет необходимости готовить к уроку массу энциклопедий, репродукций, аудио-сопровождения.

Уроки с использованием цифровых элементов образования особенно актуальны в сельской школе. Здесь нет такого наглядного и лабораторного оборудования, которое имеется в большинстве городских школ, нет большинства реактивов для проведения демонстрационных и лабораторных опытов по химии. Так же нет возможности вывести школьников на экскурсии, поэтому очень важно строить их обучение, применяя как можно больше качественного иллюстративного материала, вовлекая в процесс восприятия нового не только зрение, но и слух, эмоции, воображение. Здесь, как нельзя, кстати, приходится яркость и занимательность компьютерных слайдов, анимации.

Минимальная оснащённость кабинетов, из оборудования на уроке – тексты, учебник, тетрадь, в лучшем случае, разрезные карточки для индивидуальной работы, часто нет реактивов для проведения нужных опытов. В настоящее время

на помощь учителю пришли цифровые элементы образования, которые дают возможность оживить урок, вызвать интерес к предмету, лучше усвоить материал.

На своих уроках я использую презентации, которые представляют разнообразные формы наглядности в виде таблиц, схем, опорных конспектов. Так же в формате домашнего задания прошу учеников составить небольшие презентации на 7-8 слайдов на применение изучаемых веществ.

Кроме того, цифровые элементы в образовании позволяют демонстрировать не только статичную информацию, но и различные явления в динамике с применением цвета, графики, занимательности, «оживления» иллюстраций. Достаточно часто, из-за отсутствия необходимых реактивов я пользуюсь «Виртуальной лабораторией», которая даёт, возможность проследить ход и протекание химических реакций, что способствует более глубокому пониманию химических процессов. Например, при изучении темы «Ацетилен» в 10 классе провожу «виртуальную» лабораторную работу, так как нет карбида кальция, или если опыты опасны, так же пользуюсь этой лабораторией.

Очень часто в уроки химии вставляю видеоролики проведения химических опытов или показывающие технологические процессы производства различных веществ. Так, например, при изучении темы «Аммиак» в 9 классе, я использую занимательный видеоролик «Фонтан», который демонстрирует способ получение аммиака и его свойства.

В качестве домашнего задания я предлагаю найти учебный материал в Интернете, составить презентацию или всё чаще в своей практической деятельности я стала задавать, ребятам провести, занимательный домашний эксперимент. Для того чтобы отследить выполнение домашнего задания я прошу учеников сфотографировать или снять на видео ход выполнения опыта и отправить мне в интернете. Для домашнего эксперимента выбирают несложные и безопасные опыты. Например, при изучении темы «Полисахариды» в 10 классе я предлагаю ученикам провести качественную реакцию на крахмал с йодом.

При проверке знаний на своих уроках я использую онлайн сервис Mentimeter. Заранее создаю в этом сервисе небольшие вопросы по теме урока с

выбором ответа и на уроке прошу учеников через их телефоны войти в эту систему, авторизоваться и ответить на вопросы. Результаты обрабатываются моментально и можно сразу выставить оценку.

Применение цифровых элементов обучения позволило мне повысить темп урока, сократить потери рабочего времени до минимума, увеличить объем самостоятельной работы, как на уроке, так и при выполнении домашнего задания, сделать урок более ярким и увлекательным. Именно цифровые элементы обучения позволяют нам вместе с учениками погрузиться в другой мир, увидеть учебный процесс другими глазами, стать их участником.

Список литературы:

1. Каменкова Н. Г., Заварина У.А., Ласточкина Е.А., Широбокова Ю.А. Анализ проблем реализации федерального проекта «Информатизация системы образования» в школе // Герценовские чтения. Начальное образование. Т.2. 2011.
2. Крупская С.А. Использование ЭОР в малокомплектной сельской школе. Иркутск, 2013.

© В. И. Черанёва, 2021

Авторы

Александрова Наталья Сергеевна
Байбородова Людмила Васильевна
Бармина Мария Владимировна
Баталова Юлия Александровна
Бельтюкова Оксана Витальевна
Бигина Дарья Сергеевна
Богодухова Евгения Михайловна
Верещагина Анна Германовна
Вещева Анастасия Дмитриевна
Волокиткина Маргарита Ивановна
Втюрина Татьяна Анатольевна
Вьон Екатерина Александровна
Габдулинова Камиля Гапбасовна
Глазырина Татьяна Георгиевна
Головкова Юлия Александровна
Горбунова Ольга Борисовна
Горбушина Анастасия Владимировна
Гущина Юлия Александровна
Доркова Ксения Дмитриевна
Дресвянникова Елизавета Антоновна
Жуйкова Наталия Сергеевна
Зимирева Екатерина Николаевна
Золотова Татьяна Сергеевна
Зубарев Владимир Николаевич
Ивутина Елена Петровна
Игумнова Анна Сергеевна
Кириллова Екатерина Павловна
Кобелева Юлия Андреевна
Конкина Евгения Андреевна
Коротков Николай Владимирович
Корчагина Галина Ивановна
Коршунова Ольга Витальевна
Кувалдина Елена Алексеевна
Лучинина Анастасия Олеговна
Маишев Павел Юрьевич
Максимова Елизавета Сергеевна
Мальшева Наталия Алексеевна
Мальцев Денис Николаевич
Мальцева Ирина Вазиховна

Мамаева Ольга Георгиевна
Меженова Олеся Олеговна
Миронова Анна Николаевна
Низовских Нина Аркадьевна
Никулина Полина Александровна
Ничипоренко Лидия Константиновна
Новокшонова Анна Павловна
Коршунова Ольга Витальевна
Перевозчикова Ксения Александровна
Пестова Юлия Алексеевна
Плюснина Анна Александровна
Попов Сергей Геннадьевич
Попыванова Анна Владимировна
Русских Никита Владимирович
Рычкова Надежда Германовна
Сазанова Мария Леонидовна
Салькова Фаина Александровна
Сахаров Василий Александрович
Селина Александра Юрьевна
Селиненкова Анна Александровна
Сеногноева Наталия Анатольевна
Сивкова Юлия Сергеевна
Симанкова Юлия Ивановна
Симонова Галина Ивановна
Смирнова Светлана Игоревна
Сорокина Анна Романовна
Утёмов Вячеслав Викторович
Уфимцева Анна Владимировна
Федосеев Иван Николаевич
Федотова Елена Сергеевна
Хасанова Диля Маликовна
Хлыбова Ирина Павловна
Хмелькова Елена Вячеславовна
Ходырева Елена Анатольевна
Царегородцева Анна Николаевна
Черанёва Валерия Игоревна
Чернявская Анна Павловна
Шак Анна Александровна
Шевцова Татьяна Александровна

Оформление и верстка *Е. Сунцова*

Дата подписания к использованию: 26.05.2021
Объем издания: 4,9 МБ. Комплектация: 1 электрон. опт. диск (CD-R)
Тираж 7 экз.



Издательство АНО ДПО «Межрегиональный центр
инновационных технологий в образовании»
610047, г. Киров, ул. Свердлова, 32а, пом. 1003
Тел.: 8-800-222-30-98
<https://mcito.ru/publishing>; e-mail: book@mcito.ru

ISBN 978-5-907419-50-6



9 785907 419506